



Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-20 30 00
www.hkr.se

Helhetssyn i åtgärdsprogram – ibland är det svårt att se skogen för alla träd

**A holistic view of Individual Education Plan –
sometimes it's hard to see the forest for the trees**

Christel Jansson

Anna-Karin Stenshammar

Examensarbete:	15 hp
Sektion:	Lärarytbildningen
Program:	Specialpedagogprogrammet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT 2011
Handledare:	Ann-Elise Persson
Examinator:	Christer Ohlin

Helhetssyn i åtgärdsprogram – ibland är det svårt att se skogen för alla träd

A holistic view of Individual Education Plan – sometimes it's hard to see the forest for the trees

Christel Jansson

Anna-Karin Stenshammar

Abstract

Syftet är att kartlägga om rektorers och specialpedagogers helhetssyn blir synlig kring eleven med åtgärdsprogram. Frågeställningar vi vill ha svar på i arbetet är:

- Hur ser arbetsgången ut kring åtgärdsprogram?
- Hur görs pedagogiska utredningar i samband med upprättande av åtgärdsprogram?
- Hur beskrivs åtgärder på individ-, grupp-, och organisationsnivå?

Eftersom vi båda dagligen kommer i kontakt med elever i behov av särskilt stöd så kändes det naturligt att välja att fördjupa oss i arbetet kring åtgärdsprogram. Med tanke på att vi läser till specialpedagoger så tyckte vi att vi ville ta in specialpedagogens förväntade helhetssyn. Vi förväntade oss att hitta åtgärder främst på individnivå och vågade inte hoppas på att hitta särskilt mycket på grupp- och skolnivå. För att kunna genomföra studien har vi genomfört kvalitativa intervjuer med specialpedagoger och rektorer samt analyserat ett antal åtgärdsprogram. Genom intervjuerna fann vi att specialpedagogerna används på olika sätt både i samband med åtgärdsprogram och med tanke på övriga arbetsuppgifter. Studien visade att det är svårt att dela in de olika åtgärderna på de olika nivåerna. Det visade sig i våra intervjuer och i dokumentanalysen att det förekommer åtgärder på skol-, grupp- och individnivå och att de på skolorna arbetar med att utveckla klassrumsmiljön för att ge fler elever möjligheter att lyckas. Vi såg också att arbetsgången kring åtgärdsprogram var likartad på de olika skolorna.

Ämnesord: gruppnivå, helhetssyn, individnivå, pedagogisk utredning, skolnivå, åtgärdsprogram

FÖRORD

Vi började arbeta med undersökningen i en känsla av nyfikenhet, vi ville sätta oss in i hur det ska gå till att utarbeta åtgärdsprogram med helheten som ledstjärna. Eftersom vi dagligen arbetar med åtgärdsprogram och elever i behov av särskilt stöd var det inte ett obekant område. Efter att ha levt med begreppen under ett halvårs tid kan det verka rimligt att vi skaffat oss en överblick och djupkunskaper kring processen att arbeta med åtgärdsprogram. Det som vi nu känner, när det börjar bli dags att lämna vårt arbete ifrån oss, är en minst lika stor nyfikenhet. Ju mer vi har läst och hört, desto större blir utmaningen att hitta elevernas styrkor, bygga på förutsättningar i relation till omgivningen. Vi fastnade för bilden av ett träd, både i titeln och i sammanfattningen har vi använt denna bild av vad vi hittat om helhetssyn. Att försöka dela upp vem som har gjort vad i vår undersökning och uppsats är omöjligt, det har från början till slut varit en gemensam resa, från trädrötterna till kronan. Vi har tillsammans fördjupat oss i styrdokument, tidigare forskning, litteratur och lika mycket tillsammans förberett och genomfört intervjuer och dokumentanalyser. Många timmar har tillbringats vid datorn, med katter i knäet, sax, lim och olikfärgat papper, vi har sorterat och försökt hitta det som är mest intressant och belysande. Eventuella glada tillrop eller beröm, lika väl som kritik och klagomål delar vi systerligt.

Vi vill rikta vårt stora tack till våra familjer som nu får oss tillbaka, efter månader med hämtmat och dammråttor. Tack också till alla er som öppnat sina verkligheter för oss och låtit oss få höra i intervjuerna hur ni ser på helhet och arbetet med eleverna som behöver lite mera, vi hoppas att ni ska känna igen er i våra berättelser och precis som vi se hur det ibland glimmar till när vi lyckas hitta en framkomlig väg eller en ny möjlighet att lyckas. Periodvis har vi nog varit såväl helhetsperspektivs- som åtgärdsprogramsnördar, så vi vill också tacka våra närmaste arbetskamrater och skolledare som bistått med uppmuntrande tillrop och frågor om när de ska få läsa vårt arbete.

Det största av våra tack vill vi rikta till vår alltid lika positiva och tålmodiga handledare, Ann-Elise, som hjälpt oss med kilovis av såväl litteratur som uppmuntran och bra frågor som lett oss framåt. Tack för att du ständigt haft de högsta förväntningar på oss, vi vet ju att det är det som har störst betydelse, jämte feedback, vilket du också försett oss med. Vi vill avsluta förordet med en beskrivning av helhetssyn:

Om någon aldrig förr sett ett träd men får se blad, några grenar eller en rot var för sig uppstår inte en föreställning av ett träd. Finns emellertid erfarenhet av träd blir det omedelbart tydligt vad delarna betyder. (Danielsson & Liljeroth, 2007, s. 105)

Anna-Karin Stenshammar och Christel Jansson
Ingelstorp den 2 juni 2011

INNEHÅLL

INNEHÅLL	7
1 INLEDNING	9
1.1 BAKGRUND.....	9
1.2 SYFTE OCH PROBLEMFÖRMULERING.....	10
1.3 STUDIENS BEGRÄNSNING	10
1.4 STUDIENS UPPLÄGG	10
2 LITTERATURGENOMGÅNG.....	11
2.1 CENTRALA BEGREPP.....	11
2.2 STYRDOKUMENT	12
2.3 FRÄMJA EN GOD LÄRANDEMILJÖ.....	12
2.4 SÄRSKILT STÖD.....	14
2.5 ÅTGÄRDSPROGRAM.....	15
2.5.1 Uppmärksamma behov av särskilt stöd.....	15
2.5.2 Utredda behov av särskilt stöd.....	16
2.5.3 Utarbeta åtgärdsprogram samt följa upp och utvärdera.....	18
2.6 PERSPEKTIV OCH ÅTGÄRDSNIVÅER	20
2.6.1 Jämförelse av olika nivåer.....	21
2.6.2 Organisations/skolnivå.....	22
2.6.3 Gruppnivå.....	22
2.6.4 Individnivå.....	23
2.7 ROLLER.....	23
2.7.1 Alla som arbetar i skolan och lärarens roll.....	24
2.7.2 Specialpedagogens roll.....	24
2.7.3 Rektors roll.....	25
2.8 SAMMANSTÄLLNING AV NULÄGE FÖR ÅTGÄRDSPROGRAM.....	25
2.9 NYA STYRDOKUMENT, SKOLLAG OCH LGR 11.....	26
2.10 SAMMANFATTNING AV LITTERATURDELEN.....	26
3 TEORI.....	29
4 METOD	31
4.1 METODÖVERVÄGANDE.....	31
4.2 VAL AV METOD	33
4.2.1 Intervju	33
4.2.2 Dokumentanalys	33
4.3 PILOTSTUDIE.....	33
4.4 UNDERSÖKNINGSGRUPP	33
4.5 GENOMFÖRANDE	35
4.5.1 Intervjuer.....	35
4.5.2 Dokumentanalys	35
4.6 BEARBETNING.....	36
4.7 TILLFÖRLITLIGHET	37
4.8 ETISKA ASPEKTER	37
5 RESULTAT	38
5.1 HUR SER ARBETSGÅNGEN UT KRING ÅTGÄRDSPROGRAM?.....	38
5.2 HUR GÖRS PEDAGOGISKA UTREDNINGAR I SAMBAND MED UPPRÄTTANDE AV ÅTGÄRDSPROGRAM?.....	40
5.3 HUR BESKRIVS ÅTGÄRDER PÅ INDIVID-, GRUPP-, OCH SKOLNIVÅ?.....	42
5.4 SAMMANFATTANDE RESULTAT/ANALYS	43
5.4.1 Hur ser arbetsgången ut kring åtgärdsprogram?.....	43
5.4.2 Hur görs pedagogiska utredningar i samband med utarbetande av åtgärdsprogram?.....	44
5.4.3 Beskrivs åtgärder på både individ-, grupp- och skolnivå?.....	44

6 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION.....	46
6.1 SAMMANFATTNING	46
6.2 DISKUSSION.....	48
6.2.1 <i>Hur ser arbetsgängen ut kring åtgärdsprogram?.....</i>	<i>48</i>
6.2.2 <i>Hur görs pedagogiska utredningar i samband med utarbetande av åtgärdsprogram?.....</i>	<i>49</i>
6.2.3 <i>Beskrivs åtgärder på både individ-, grupp- och skolnivå?</i>	<i>50</i>
6.3 METODDISKUSSION.....	52
6.4 SPECIALPEDAGOGISKA KONSEKVENSER.....	53
6.5 FORTSATT FORSKNING	53
REFERENSER.....	54
BILAGOR	

1 INLEDNING

1.1 Bakgrund

I skolans värld är det vanligt att åtgärdsprogram utarbetas för elever. Asp-Onsjö (2008) nämner att så många som var femte elev någon gång under sin grundskoletid behöver ett åtgärdsprogram. Skolverket (2011a) kommer i sin sammanställning av forskning och utvärdering av särskilt stöd fram till att det är väldigt vanligt att man ser elevers svårigheter som kopplade till individen snarare än till den omgivande miljön, och att utgångspunkten är elevens brister. Skolverkets (2008a) allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram ger ett annat uppdrag:

Det är viktigt att skolan i sin utredning tar hänsyn till omständigheter på skol-, grupp- respektive individnivå när man beskriver elevens svårigheter...och att skolan klarlägger vilket särskilt stöd som behövs (s. 12).

Detta återfinns också tydligt i examensordningen för specialpedagoger (SFS 2007:638), att de bland annat ska arbeta med att undanröja svårigheter i olika lärmiljöer genom att utveckla dem, genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå samt utforma och delta i arbetet med åtgärdsprogram.

Specialpedagogens roll innebär att ha ett helhetsperspektiv, därför vill vi ta reda på vilka riktlinjer som finns i styrdokument och vad forskning visar om upprättande och genomförande av åtgärdsprogram, och hur helhetsperspektiv hanteras i några olika skolor. Vi vill ta reda på vem som tar initiativ till åtgärdsprogram och på vilka nivåer åtgärderna beskrivs. Vi vill undersöka om det går att se någon helhetsbild kring åtgärdsprogrammen och om de utgår från individen och brister eller om hela situationen tagits med i beskrivningar och åtgärder. I vårt arbete som specialpedagoger vill vi anta utmaningarna kring helhetssyn i de allmänna råden (Skolverket, 2008a), läroplanen (Utbildningsdepartementet, 1998) och examensordningen (SFS 2007:638) och arbeta med utredningar och åtgärder på alla nivåer, vi vill arbeta för att främja och utveckla lärandemiljöer som kan ge förutsättningar för alla elever att utvecklas, lära och nå målen. Ahlberg (2001) formulerar detta som ett lagarbete på alla nivåer kring elever i behov av särskilt stöd.

Undervisningen av elever i behov av särskilt stöd måste ses som ett lagarbete och svårigheterna måste granskas i relation till hela skolans verksamhet. Benämningen åtgärdsprogram kan leda tankarna till att det är eleven som ska "åtgärdas" – när det i själva verket handlar om hela skolan. Åtgärderna bör omfatta såväl förändringsarbete på organisations- och gruppnivå som sådant som berör den enskilde eleven (s. 150).

1.2 Syfte och problemformulering

Syftet är att kartlägga om rektorers och specialpedagogers helhetssyn blir synlig kring eleven med åtgärdsprogram. Frågeställningar vi vill ha svar på i arbetet är:

- Hur ser arbetsgången ut kring åtgärdsprogram?
- Hur görs pedagogiska utredningar i samband med upprättande av åtgärdsprogram?
- Hur beskrivs åtgärder på individ-, grupp-, och organisationsnivå?

1.3 Studiens begränsning

Ämnet helhetssyn och åtgärdsprogram är nära nog oändligt, vi har hela tiden försökt hålla oss till frågeställningarna om hur arbetet med åtgärdsprogram ser ut på några skolor och vi har letat efter kännetecknen för de olika nivåerna i åtgärder. Vi har begränsat studien när det gäller genusperspektiv, vi har inte tittat efter om det skiljer sig hur kvinnor och män beskriver svårigheter eller åtgärder, inte heller hur det ser ut i flickors respektive pojkers åtgärdsprogram. I vissa åtgärdsprogram fanns det beskrivet åtgärder som föräldrar var ansvariga för, dessa har vi bortsett ifrån, för tydlighetens skull.

1.4 Studiens upplägg

Detta första inledande kapitel beskriver vad undersökningen kommer att handla om, syftet och bakgrunden. Kapitel två är en sammanställning av tidigare forskning, litteratur inom området åtgärdsprogram som verktyg i skolans arbete med elever i behov av särskilt stöd samt vad grundskolans styrdokument (skollag, läroplan och allmänna råd) ger oss för riktlinjer på detta område. Tredje kapitlet är en beskrivning och bakgrund till vår undersökning när det gäller bakomliggande teorier. Det fjärde kapitlet innehåller beskrivningar och ställningstaganden gällande våra metoder, vi beskriver också där hur vi har hanterat etiska aspekter och hur vi ser på vår undersöknings tillförlitlighet. Det nästkommande kapitlet, det femte, innehåller resultaten, de intervjuer och dokument vi har samlat in och en analys av dessa. Vad vi har sett i vår undersökning kopplat till teorierna och litteratur, styrdokument och tidigare forskning har vi diskuterat i kapitel sex och sist hittar läsaren våra tankar om koppling till specialpedagogrollen, vad vi hittat för framtida forskningsområden samt referenser.

2 LITTERATURGENOMGÅNG

Vi har först beskrivit **centrala begrepp**, sedan samlat det viktigaste från grundskolans styrdokument (skollag, grundskoleförordning, läroplaner och allmänna råd) om utredning av svårigheter och åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd och därefter försökt sammanställa **forskningsläget** på området och koppla till styrdokumentens riktlinjer. Vi har valt att delvis följa den struktur Skolverket (2008a) valt i allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram som redovisas i kapitel 2.2.

2.1 Centrala begrepp

Centrala begrepp i undersökningen är: *åtgärdsprogram, pedagogisk utredning, särskilt stöd, helhetssyn, organisations/skolnivå, gruppnivå och individnivå.*

Åtgärdsprogram är den dokumentation och planering som görs av skolan för att säkerställa att en elevs behov av särskilt stöd tillgodoses. Det är rektor som är ansvarig för att se till att det upprättas åtgärdsprogram. Det är personalens redskap för planering och utveckling av den pedagogiska verksamheten kring eleverna, och det är viktigt att åtgärdsprogrammet utgår från hela skolsituationen och att det följs upp och utvärderas. (Skolverket, 2008a).

En **pedagogisk utredning** ska enligt Skolverket (2008a) föregå ett åtgärdsprogram, den ska bestå av en kartläggning av problemet och en analys som leder fram till åtgärder, allt på skol-, grupp- och individnivå. Det är rektor som är ansvarig för att denna utredning görs (Skolverket, 2008a), även specialpedagog har det som ansvarsområde (SFS 2007:638).

I Skollagen (SFS 1985:1100) slås fast att hänsyn ska tas till elever som är i behov av **särskilt stöd**. Det kan enligt de allmänna råden (Skolverket, 2008a) handla om att eleven riskerar att inte nå kunskapsmålen, men det kan även handla om andra svårigheter. Skolans utredning ska visa vilka behov eleven har och den ska få särskilt stöd.

Vi använder begreppet **helhetssyn** för att beskriva alla de olika nivåerna (Skolverket, 2008a) nedan. Beskrivningar av eleverna i åtgärdsprogram och utredningar bör utgå från deras styrkor och svårigheter.

Åtgärder på **organisationsnivå/skolnivå** handlar om skolans organisation, resursfördelning, kommunikation och samarbete.

Gruppnivå handlar om undervisningens innehåll, arbetssätt, hur läromedel används, men också om bemötande, delaktighet i gruppen (Skolverket, 2001) och förhållningssätt.

På **individnivå** beskrivs elevens möjligheter till deltagande i undervisningen, åtgärder som försöker kompensera en enskild elevs svårigheter eller brister.

2.2 Styrdokument

I Skollagen (SFS 1985:1100) står det att hänsyn ska tas i utbildningen till elever i behov av särskilt stöd. Begreppet åtgärdsprogram finns inte där, men i grundskoleförordningen (SFS 1994:1194) och i Skolverkets (2008a) allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram beskrivs att om det från elev, skolans personal, vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att en elev kan ha behov av särskilt stöd ska rektorn se till att detta utreds och att ett åtgärdsprogram utarbetas.

Syftet med åtgärdsprogrammen är enligt de allmänna råden (Skolverket, 2008a) att säkerställa att en elevs behov av särskilt stöd tillgodoses. Det är centralt i skolans arbete med särskilt stöd genom att det är personalens redskap för planering och utveckling av den pedagogiska verksamheten kring eleverna.

Utarbetandet av åtgärdsprogram beskrivs i de allmänna råden (Skolverket, 2008a) med hjälp av följande fem punkter:

- Främja en god lärandemiljö
- Uppmärksamma behov av särskilt stöd
- Utredda behov av särskilt stöd
- Utarbeta åtgärdsprogram
- Följa upp och utvärdera åtgärdsprogram

2.3 Främja en god lärandemiljö

Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998) ger uppdraget att utgå från den enskilde elevens behov och individualisera undervisningen:

Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. (s. 4)

Vidare står det i de allmänna råden (Skolverket, 2008a) att skolan bör utgå från synsättet att skolmiljön har betydelse för elevernas behov av särskilt stöd och det är viktigt att skolan skapar en miljö där alla elever inkluderas så långt som möjligt och att undervisningen anpassas till elevernas förutsättningar och behov. Skolan ska söka orsaker till elevers svårigheter i elevens möte med undervisningen. Elevens förutsättningar påverkas mycket av hur väl skolan lyckas anpassa undervisning och arbetssätt. En viktig sak är också lärarnas kompetens att möta eleven och organisera undervisningen, samt klass- och gruppindelningar.

Med anledning av avsevärt förändrade villkor för arbetet som lärare tillsattes 1997 en lärarutbildningskommitté, de stora förändringarna bestod mest i att skolan blev tydligare mål- och resultatriktad i och med den nya läroplanen och kursplanerna. Rapporten (SOU

1999:63) tar upp att den stora utmaningen är hur skolans personal ska hantera att elever har olika förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov och att det är en av specialpedagogikens mest angelägna uppgifter att se till att all personal i skolan kan möta den naturliga variationen av elevers möjligheter.

Hur skall elevers olikheter framstå som resurser och utgöra styrande förutsättningar i skolans pedagogiska arbete i en för alla elever gynnsam riktning? (SOU 1999:63, s. 193-194)

Asp-Onsjö (2008) beskriver att många elever kan delta i klassens undervisning om läraren aktivt arbetar för att anpassa verksamheten.

Hatties (2009) internationella forskning om vad som påverkar elevers läranderesultat i skolan har några viktiga beröringspunkter med detta. Författaren kommer fram till att feedback är en av de faktorer som har allra störst betydelse för resultaten, och han beskriver feedback i flera riktningar, inte bara från läraren till eleven som kvitto på genomfört arbete. Han talar också om den feedback som eleven genom sitt sätt att ta till sig undervisning, ställa frågor och göra fel på ger till den uppmärksamme läraren som då kan förändra och variera sin undervisning så att den bättre motsvarar elevens behov.

When teachers seek, or at least are open to, feedback from students as to what students know, what they understand, where they make errors, when they have misconceptions, when they are not engaged – then teaching and learning can be synchronized and powerful. Feedback to teachers helps make learning visible. (Hattie, 2009, s. 173)

En annan viktig slutsats Hattie kommer fram till är att läraren är den viktigaste faktorn för att elever ska lyckas, han tar upp att en tydlig undervisning där läraren ser på sin undervisning genom elevernas ögon, ger formativ bedömning och där eleverna rustas och lär sig att själva bedöma sina kunskaper har bäst effekt på elevernas livslånga lärande. Lärarens förmåga att bygga goda relationer med sina elever är också en framgångsfaktor liksom att inte sätta etiketter på eleverna som begränsar deras möjligheter till utveckling. Sist men inte minst visar Hatties resultat att de förväntningar eleven har på sig själv och de lärare och föräldrar har påverkar resultaten mycket, det är viktigt att ha höga men realistiska förväntningar på alla elever, även dem som är i svårigheter. Själva begreppet inlärningssvårigheter varnar Hattie också för att använda, han har sett bevis på att det i sig kan ha negativa effekter och innebära sänkta förväntningar både från eleverna själva och deras lärare.

Ett flerstämmigt klassrum är enligt Dysthe (1996) ett klassrum där många röster gör sig hörda. Eleverna lär av varandra och användningen av språket står i centrum för inlärningsprocessen. Hon menar att kunskap tillägnas genom det sociala samspelet, genom att interagera med varandra. Vidare säger hon att det sker endast en förändring i elevernas attityd om läraren på ett tydligt sätt visar att alla elever är en resurs för varandra. Hon menar vidare att i ett dialogiskt klassrum upptäcker eleverna själva meningen och sammanhangen, allt som är viktigt för deras egna utveckling. Dysthe trycker på att på att det inte alltid är en självklarhet för alla elever att få komma till tals. Elever tar inte alltid andra elever på allvar eller lyssnar på dem. Därför är det enligt Dysthe viktigt att träna eleverna på det och det kan ta tid.

2.4 Särskilt stöd

Vem som är i behov av särskilt stöd definieras inte exakt av Skolverket men det beskrivs i de allmänna råden (Skolverket, 2008a) att det kan handla om att eleven riskerar att inte nå kunskapsmålen, men att det också kan handla om att eleven vantrivs i skolan, har svårt att fungera i gruppen, att eleven har tal- och språksvårigheter, koncentrationssvårigheter, hög frånvaro eller psykosociala besvär.

Asp-Onsjö (2006) menar att begreppet är svårdefinierat eftersom behovet är kontextbundet och uppstår under särskilda förhållanden. I vissa fall kan eleven fungera bra i klassrummet utan stöd medan eleven i andra sammanhang definieras som en elev i behov av särskilt stöd. Det finns elever vars deltagande i skolan är beroende av särskilt stöd.

Öhlmér (2004) beskriver att särskilt stöd ofta uppfattas som stödlektioner tillsammans med speciallärare, oftast i matematik eller svenska, men att det är mycket mer än så. Särskilt stöd kan handla om att hjälpa eleven att skapa ordning i kaos, att eleven behöver strategier och få lära sig hur saker görs och hur eleven ska börja för att lösa en uppgift. Det handlar också om att anpassa arbetsmiljö och arbetsmaterial.

Grundskoleförordningen (SFS 1994:1194) slår fast att särskilt stöd ska ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Stödet ska i första hand ges inom elevens egen klass eller grupp. Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) tar upp samma sak i paragraf 32:

Barn med behov av särskilt stöd ska erbjudas kontinuerligt stöd. Det kan röra sig om allt från ett minimum av stöd i det vanliga klassrummet till kompletterande program för inlärningsstöd inom skolan som vid behov kan utvidgas till assistans från speciallärare och extern stödpersonal (s. 25).

Öhlmér (2004) påminner om att elever i behov av särskilt stöd är en brokig skara barn med inlärningsvårigheter, vi får inte glömma att de också är elever med särskilda styrkor.

Det är elevens styrkor på alla områden vi först ska se till att hitta så att vi kan bygga vidare på dem. En strategi som barnet använder i samband med en fritidssysselsättning exempelvis fotboll kan ju i flera stycken gälla vid inläring i skolan. Styrkorna är ofta nycklar till hur eleverna lär in. Dessa måste därför dokumenteras i åtgärdsprogrammet. Styrkorna skall bli synliga för eleven. Eleverna måste bli medvetna om att de har många förmågor för att kunna arbeta med det som är svårt för dem. (s. 16)

Danielsson och Liljeroth (2007) ägnar stort utrymme åt begreppet helhetssyn, de tar upp att det är ett ofta använt ord som saknar definitioner. Helhet är en kvalitet, en egenskap som är mer än summan av delarna, och när det gäller helhetssyn på individer är det ofta i form av en så bred beskrivning av egenskaper som möjligt.

Det finns två dominerande perspektiv att se på särskilt stöd och svårigheter i skolarbete. Persson (2007) förklarar att i det **kategoriska perspektivet** ses svårigheterna ligga hos den enskilde eleven men att i det **relationella perspektivet** ses elevens svårigheter som något som uppstår när eleven möter sin omgivning. Vilket perspektiv som väljs påverkar hela planeringen av undervisningen, det specialpedagogiska arbetet och alla åtgärder kring eleverna. Persson beskriver vidare hur begreppet ”barn **med** behov av särskilt” stöd använts sedan 1960 - talet. Skollagen ändrades 1999 och då infördes ”barn **i** behov av särskilt stöd”.

Skillnaden har sitt ursprung i vilket specialpedagogiskt perspektiv som väljs. Det tidigare synsättet benämns det kategoriska, där eleven ses som bärare av svårigheterna. I det relationella perspektivet är det skolans utformande av verksamheten som kan ge eleven svårigheter.

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

Figur 2.1 Konsekvenserna för skolans specialpedagogiska verksamhet beroende på perspektivval. (Källa: Persson 2007, s. 167)

2.5 Åtgärdsprogram

Här kommer vi att beskriva gången i samband med arbetet kring åtgärdsprogram med stöd från de allmänna råden (Skolverket, 2008a), forskning och litteratur.

2.5.1 Uppmärksamma behov av särskilt stöd

I de allmänna råden för arbete med åtgärdsprogram (Skolverket, 2008a) liksom i dem för den individuella utvecklingsplanen (Skolverket, 2008b) tas det upp att alla elever behöver stöd för att utvecklas och att skolan tidigt måste uppmärksamma tecken på att elever riskerar att inte nå målen eller att de behöver särskilt stöd av någon annan orsak, och informera rektor om detta.

Ett sätt att uppmärksamma detta är att notera att elever inte följer den förväntade utvecklingen och måluppfyllelsen vid redovisningar, prov och olika screening inom läs- och skrivutveckling och matematiktest. Ahlberg (2001) ger exempel på olika verktyg som kan användas vid kartläggning så som kunskapstester, samtal, intervjuer och olika typer av observationer. Hon ger också exempel på hur man kan göra den pedagogiska kartläggningen av elevens lärandemiljö som ett fruktbart åtgärdsprogram måste bygga på, att den måste

innehålla en beskrivning av elevens delaktighet i skolan och gruppen, förhållningssätt, tilltro till den egna förmågan och kunskapsutvecklingen inom olika områden.

De allmänna råden (Skolverket, 2008a) uttrycker krav på tydliga kommunikationsvägar mellan personal och rektor samt en tydlig organisation av det elevvårdande arbetet.

2.5.2 Utredda behov av särskilt stöd

När det har uppmärksammats att en elev är i behov av särskilt stöd ska skolan utreda elevens behov. På en föreläsning av Åkerman (2011) sade han att det vore förödande med en färdig mall för pedagogisk utredning eftersom världen och elevernas situation är komplex. I de allmänna råden från Skolverket (2008a, 2008b) står att ett åtgärdsprogram alltid ska föregås av en utredning som består av två delar, först en kartläggning om hur problemet visar sig och därefter en diskussion som leder till slutsatser om tänkbara orsaker och behov. Vidare beskrivs att skolans utredning ska ta hänsyn till omständigheter på skol-, grupp- och individnivå när elevens svårigheter beskrivs.

Det är vanligt att förklara elevers svårigheter som brister och egenskaper hos individen och ofta är det därför individriktade insatser som står i fokus. Det är viktigt att stödinsatserna utgår från en analys av undervisningen och elevens hela skolsituation. Skolsvårigheter kan bero på och/eller förstärkas av sådana faktorer som arbetssätt, organisation och grupprocesser, attityder och förväntningar, relationer i och utanför skolan etc. Det är av största vikt att vidtagna åtgärder kontinuerligt följs upp och utvärderas (Skolverket 2008b, s. 17).

Skolverkets sammanställning av forskning och utvärdering av särskilt stöd (2011a) beskriver att trots att det funnits krav om åtgärdsprogram sedan 2001 har det visat sig att skolorna har haft svårigheter med att genomföra den pedagogiska utredningen som skall ligga till grund för åtgärdsprogrammet. Detta nämns som ett skäl till varför Skolverket har givit ut allmänna råd för arbetet med åtgärdsprogram (2008a). Där står det att behov av särskilt stöd skyndsamt skall utredas och att skolan ska söka samverka med både eleven och dennes vårdnadshavare när en utredning inleds. Om utredningen visar att eleven är i behov av särskilt stöd ska skolan klarlägga vilket särskilt stöd som behövs och ett åtgärdsprogram ska upprättas.

Utredningen görs för att ta reda på varför eleven har svårigheter i skolan, helt enkelt för att försöka förstå hur elevens behov ser ut. Ibland kan en utredning göras enkelt och snabbt av den som har mest kontakt med eleven i skolan. Ett exempel ges i de allmänna råden (Skolverket 2008a). En elev når inte målen i ett enstaka ämne och skolans personal kan enkelt se vad som krävs för att det ska kunna uppnås. Ibland är det inte fullt så enkelt, då krävs det en mer grundlig utredningsinsats, där elevens hela skolsituation kartläggs och analyseras. De allmänna råden tar upp några situationer då detta krävs, det kan vara när en elev har svårigheter att planera sitt arbete eller svårigheter att arbeta utifrån muntliga instruktioner. Det kan också vara att eleven visar tydliga tecken på svikande motivation eller upprepad eller långvarig frånvaro, detta kan påverka elevens prestationer i alla ämnen. Det ska finnas rutiner på skolan om hur utredningen ska dokumenteras och förvaras. Utredningen bör hållas skild från åtgärdsprogrammet.

Det är hela skolmiljön som ska vara utgångspunkten för utredningen, inte den individuella elevens brister eller egenskaper.

Det gäller att balansera kunskapen om elevens svårigheter med dennes styrkor och möjligheter, för att undvika att hamna i ett bristtänkande, som kan leda till att skolans lärare har för låga förväntningar på eleven. (Skolverket 2001, s. 12)

Hur en bred kartläggning av hur elever med inlärningssvårigheter fungerar i olika situationer kan göras beskrivs av Birkemo (2001). Första området som kartläggs är elevernas kognitiva förutsättningar för inläring. Här bedöms elevens kunskapsnivåer, och strategier vid inläring. Här spelar också in vilken uppväxtmiljö och vilken slags undervisning eleven fått. Vidare kartläggs elevernas fysiska funktioner som syn, hörsel och motorik. Att ta reda på om eleven medicinerar för kroniska sjukdomar som epilepsi, reumatism eller astma, då detta kan påverka bland annat koncentrationsförmågan negativt. Tredje området som kartläggs är elevernas psykosociala funktion, här bedöms elevens motivation för lärande, attityder till skolan, deras upplevelse av förväntningar och krav. Upplever eleverna att de misslyckas, och hur förklarar de sina misslyckanden? Elevernas egna upplevelser utreds och får då syn på deras förhållande till sitt eget lärande. Elevens motivation och sociala faktorer har enligt författaren stor betydelse för de insatser eleven gör i skolan och ska inte underskattas. Det fjärde och sista området som kartläggs handlar om elevernas tänkbara resurser. Här gäller det att försöka hitta förmågor, inte identifierade positiva sidor som eleverna har och som är viktiga på andra av livets områden än skolan. Skolan betonar verbala och språkliga förmågor. Andra förmågor kan vara de logisk-matematiska, de visuella-spatiala, sensitivitet för tonmönster, rytm och kroppskontroll, sociala förmågor och förmågor kopplade till reflektion och självinsikt.

I en bred kartläggning av förutsättningar och resurser är det viktigt att man inte enbart kartlägger de problem som eleverna uppvisar utan också går längre och identifierar starka sidor (Birkemo, 2001, s. 137)

Ett sätt att kartlägga starka sidor kan vara att fråga efter elevens intressen. Vilka TV-program gillar han/hon? Genom att hitta intresseområden går det att komma fram till positiva delar av elevernas motivation, tidigare erfarenheter av att lyckas och lära sig saker. Birkemo (2001) kallar detta elevens resursområden och om vi riktar fokus mot dem och lyckas koppla dem till inlärningsinnehållet i skolan kan vi komma fram till bättre självförtroende och större intresse hos eleverna för det de ska arbeta med.

Groth (2007) menar att en pedagogisk kartläggning är en redogörelse för den pedagogiska miljön där eleven ingår. Enligt Persson (2002) var standardiserade mallar och tester som underlag för åtgärdsprogram vanligare på skolor där andelen specialpedagoger var hög. Det gäller också för den pedagogiska kartläggningen.

Enligt Ljungblad (2003) kan kartläggning på individnivå göras genom observationer av barnet, diskussioner och arbete tillsammans med barnet, samtal med lärare, föräldrar och genom att studera tester som eleven gjort. En analys av elevens ”starka och svaga” sidor och vilka konsekvenser dessa får för barnets utveckling ligger till grund för åtgärder. Kartläggning på organisations- och gruppnivå håller ganska länge och åtgärder här ligger ofta på lång tid medan det på individnivå ständigt utvecklas och förändras, beskriver Ljungblad.

Öhlmér (2004) tar upp att grunden för ett åtgärdsprogram är en noggrann utredning av elevens starka och svaga sidor och bakomliggande orsaker. En pedagogisk bedömning görs av de lärare som arbetar med eleven i vardagen, men ibland kan det behövas hjälp av specialister utanför skolan som kan göra en pedagogisk, sociologisk, medicinsk eller psykologisk utredning. Enligt författaren kan utredningar leda fram till diagnoser som kan hjälpa personalen veta vilka åtgärder som behövs och vad som kan åstadkommas i skolan. En diagnos kan vara till hjälp för eleven, att få ord för sina svårigheter men det är viktigt att hantera den med stor respekt för elevens önskemål. Det är alltid behovet som ska styra åtgärden och enligt skollagen har barnet/eleven rätt att få det stöd som behövs med eller utan diagnos. Här påminner de allmänna råden (Skolverket 2008a) om att en medicinsk diagnos inte talar om vilket pedagogiskt stöd en elev behöver och att en diagnos inte krävs för att eleven ska få stöd i skolan. De är också tydliga med att skolan måste sätta in stöd och fortsätta sin egen utredning även om en extern utredning pågår.

Asp-Onsjö (2006) tar i sin avhandling upp att när svårigheterna i mötet mellan verksamhet och elev är omfattande och svårinringade krävs det en noggrann kartläggning och analys för att åtgärdsprogrammet ska bli ett effektivt redskap.

2.5.3 Utarbeta åtgärdsprogram samt följa upp och utvärdera

De allmänna råden om åtgärdsprogram (2008a) förklarar att ett åtgärdsprogram syftar till att säkerställa att en elevs behov av särskilt stöd tillgodoses. Det beskrivs precis som kring IUP att de inte ersätter varandra men en del elever ska ha både IUP och åtgärdsprogram.

Asp-Onsjö (2008) skriver att sedan januari 2001 finns det krav på att skolan måste upprätta ett åtgärdsprogram för de elever som anses vara i behov av särskilt stöd. Åtgärdsprogram har dock tidigare dykt upp i skolans värld. Persson (2007) beskriver att de redan 1974 beskrevs i den så kallade SIA-utredningen. Tidigare fanns olika planer som var avsedda för att användas som stöd i arbetet med elever som hade svårigheter i skolarbetet. SIA kritiserade detta synsätt eftersom det endast var inriktat mot eleven. De menade istället att orsakerna skulle sökas i undervisningsmiljön. Det var inte elevens brister som skulle åtgärdas eller kompenseras utan skolans verksamheter skulle åtgärdas och utvecklas.

Enligt Skolverket (2008a) ska ett åtgärdsprogram avse en begränsad tidsperiod samt kortfattat beskriva elevens behov, vara relaterat till läroplanernas och kursplanernas mål och vad som förväntas uppnås på kortare och längre sikt. Både beskrivning av åtgärder och ansvarsfördelning måste framgå och utgå från positiva förväntningar samt bygga på elevens intressen och förmågor. Om det finns åtgärder i flera ämnen ska de samlas i ett åtgärdsprogram. De allmänna råden klargör att förutsättningarna för en elev att nå målen ökar med tidiga åtgärder och att de bästa åtgärdsprogrammen innehåller tydliga, konkreta åtgärder som skolan kan genomföra på relativt kort sikt. Skolan ska alltid sträva efter att göra eleven och dennes vårdnadshavare delaktiga i att utarbeta åtgärdsprogrammet.

I de allmänna råden (2008a) beskrivs att åtgärdsprogrammet ska innehålla en beskrivning av de åtgärder skolan ska vidta och det ska framgå tydligt vem som ska vara ansvarig för vad. Skolan måste se till att den kompetens som krävs för att ge eleven rätt stöd finns tillgänglig i

skolan. Det ska vara tydligt hur åtgärderna ska följas upp och hur och när de ska utvärderas. Vid en uppföljning kontrolleras att åtgärderna haft önskad effekt. En uppföljning är en kontroll av att det som har bestämts också har genomförts. Det är mycket viktigt att åtgärdsprogrammen följs upp och utvärderas, dels för att om inte åtgärderna visar sig vara effektiva måste skolan göra ytterligare utredningar av elevens behov, situationen kring eleven och försöka finna andra, mer effektiva åtgärder. Det är också viktigt att synliggöra elevens framsteg för att hålla motivation och engagemang vid liv. Fokus måste ligga på de åtgärder skolan ansvarar för och rektor måste hålla sig informerad om arbetet med åtgärdsprogram. Utvärdering innehåller en bedömning av om åtgärderna har varit lämpliga och lett till att de uppsatta målen har nåtts. Asp-Onsjö (2008) menar att det är viktigt att regelbundet följa upp och utvärdera åtgärdsprogrammet för att se om skolans insatser lett till önskat resultat. Programmet ska vara daterat, det är bra om det har ett enhetligt utseende på skolan eller för kommunen, vilka som har varit med när det skrevs bör framgå och det kan, men måste inte, undertecknas av skolan, eleven och vårdnadshavarna. Det är viktigt som Ahlberg (2001) pekar på att när ett åtgärdsprogram väl är skrivet så är det en offentlig handling. Därför är det viktigt att det inte innehåller några värderingar eller personliga uppgifter.

Asp-Onsjö (2006) menar att när personalen bjuder in föräldrar och elever till en mer öppen dialog och när man ser åtgärdsprogrammet som ett praktiskt verktyg ökar förutsättningarna för att arbeta på ett sätt som alla parter känner sig nöjda med, då kan åtgärdsprogram bidra till att skapa en inkluderande skola där elever med olika förutsättningar och behov kan arbeta tillsammans. I avhandlingen tas också upp att det är skillnad mellan att utarbeta åtgärdsprogram för elever som är i komplicerade lärandesituationer och elever som är i mindre komplexa situationer. I de senare där problematiken är tydligare kan ett enklare åtgärdsprogram utarbetas.

Häftet *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram* (Skolverket, 2001) tar upp att en del skolor arbetar med utvecklingsplaner (förstadiet till IUP). Dessa tillsammans med utvecklingssamtal där det kommer fram att förälder eller lärare är bekymrade över en elevs trivsel eller kunskapsmässiga utveckling, kan vara det som gör att ett åtgärdsprogram utarbetas. Asp-Onsjö (2006) menar att problematiken till varför åtgärdsprogram utarbetas kan vara att eleven riskerar att inte nå kunskapsmålen i ett eller flera ämnen. Men att även mobbing, utanförskap eller andra problem kan ligga till grund för utarbetande av åtgärdsprogram.

Asp-Onsjö varnar för att krångla till åtgärdsprogram både när det gäller form och innehåll. Inget säger att ett åtgärdsprogram utarbetat "efter konstens alla regler" med kartläggning och analys på individ-, grupp- och organisationsnivå måste vara bättre ur lärandesynpunkt. Hennes studie visade att enkla åtgärdsprogram ofta fungerar bäst i praktiken. Öhlmér (2004) poängterar att blankett och skrivning skall vara tydlig och enkel. Det måste framgå av texten exakt vad som skall göras. Allmänna uttryck som språkträning, lästräning eller läxhjälp duger inte. Hon trycker även på att endast sådant som förskolan/skolan har möjlighet att genomföra skall skrivas in, inget som av tidsbrist eller ekonomiska skäl inte kommer att uppfyllas.

Andreasson och Asplund (2009) tar upp att många skolor har någon form av blankett eller mall, ofta gemensam i kommunen men att det skiljer sig åt en del vad de innehåller. Vanligtvis innehåller IUP:er och åtgärdsprogram en lägesbeskrivning där också eventuella svårigheter eller problem beskrivs, sedan uppsatta mål och en planering för de åtgärder beslutats. Det brukar också vara angivet vem som ska göra vad (elev, föräldrar, klasslärare och specialpedagog) och sedan brukar alla underteckna överenskommelserna. Andreassons och Asplunds undersökning visar att bilden av eleven är mer mångsidigt beskriven ju äldre eleven är, slutsatsen är att det beror på att fler lärare bidragit till beskrivningen och en annan sak författarna kommer fram till är att formuleringar kring svårigheter/problem är mer än tre gånger så vanliga jämfört med att något behöver förbättras.

2.6 Perspektiv och åtgärdsnivåer

I såväl Skollagen (SFS 1985:1100), grundskoleförordningen (SFS 1994:1194), i Lpo94 (Utbildningsdepartementet 1998), i examensordningen för specialpedagoger (SFS 2007:638) och i de allmänna råden (Skolverket, 2001, 2008a) slås det fast att det är viktigt att både utredning och insatser sätts in på såväl individ-, grupp som skolnivå.

Ahlberg (2001) drar slutsatsen att om skolan i åtgärdsprogrammen alltför ensidigt fokuserar på individen och inte tar in elevens totala skolsituation kan orsaken felaktigt läggas som svårigheter hos den enskilda individen istället för på grupp- och organisationsnivå eller till samhället.

Undervisningen av elever i behov av särskilt stöd måste ses som ett lagarbete och svårigheterna måste granskas i relation till hela skolans verksamhet. Benämningen åtgärdsprogram kan leda tankarna till att det är eleven som ska "åtgärdas" – när det i själva verket handlar om hela skolan. Åtgärderna bör omfatta såväl förändringsarbete på organisations- och gruppnivå som sådant som berör den enskilde eleven (Ahlberg, 2001, s. 150).

Persson (2007) tar upp att man redan i den så kallade SIA-utredningen 1974 talade om att se elevens problematik i ett helhetsperspektiv, att inte bara fokusera på åtgärder relaterade till eleven själv utan också undervisningen, arbetssättet och relationer i gruppen.

2.6.1 Jämförelse av olika nivåer

Vi har gjort en jämförelse mellan riktlinjerna från Skolverket (2001, 2008a), Ahlberg (2001) och Ljungblad (2003) om vad som ingår i de olika nivåerna.

	Skolnivå	Gruppnivå	Individnivå
Skolverket (2001, 2008a)	Hur organisationen ser ut påverkar individen. Synsättet på förutsättningar och behov, förväntningar på eleverna, personalens kompetens, arbetslagens behov av specialpedagogiskt stöd.	Hur elevens situation i gruppen ser ut, bemötande, grupper sammansättning och klimat, trygghet. Skolans förmåga att anpassa arbetssätt efter elevernas förutsättningar och behov.	-
Ljungblad (2003)	Det som har med organisationen att göra som inte arbetslaget kan förändra självständigt. Hur skolan ser på elever i svårigheter, bemötande och förväntningar, bedömningar och kopplingar till styrdokument. Kommunikation. Hur skolan använder sina resurser. Utbildade lärare, tillgång till specialpedagoger, elevhälsa, handledning. Flexibla gruppstörlekar och utformning av lokaler.	Det personalen självständigt styr, beslut i och mellan arbetslag. Hur relationerna fungerar mellan elever och lärare, samarbete mellan personal. Hur man använder läromedel, val av arbetssätt. Hur man arbetar med pedagogisk differentiering, individualisering och individuellt arbete. Strukturstöd och hur läxor planeras.	Den enskilde elevens förutsättningar i skolan, vilka behov barnet har och hur det fungerar socialt. Elevens starka/svaga sidor och konsekvenser av detta. Hjälpmedel. Hur olika lärares undervisning fungerar för eleven. Hur information och instruktioner utformas. Tillägghjälp: laborativt material, kompensatoriska hjälpmedel.
Ahlberg (2001)	Resursfrågor, kommunikation och samarbete i och mellan arbetslag, med specialpedagog och föräldrar, lärares kompetensutbildning.	Hur läraren planerar och lägger upp sin undervisning, val av arbetssätt, variation av undervisningen, hur man använder läromedel och material som datorer, spel och laborativt material. Lärares förhållningssätt och bemötande. Elevens delaktighet i gruppen.	Elevens relation till gruppen, skolan och attityd till skolarbete. Elevens möjlighet till deltagande. Elevens förutsättningar för lärande, kunskaper och färdigheter, personliga sätt att tänka, erfara, förstå.
Öholmér (2004)	Skolans organisation, schema, lokaler, samarbete i arbetslag, kompetens.	Storlek och sammansättning av grupper, samarbete.	Elevens förmåga i ämnen, sociala kompetens, strategier.

Figur 2.2 Jämförelse av olika nivåer.

Vad som omfattas av de olika nivåerna är inte tydligt definierat i styrdokumenterna från Skolverket (skollag, läroplan och allmänna råd). Som framgår av tabellen (Figur 2.2) är inte heller forskarna helt överens om vad som hör till vilken nivå.

Ljungblad (2003) menar att det ofta är svårt att avgöra vad som tillhör organisationsnivå och vad som hamnar på gruppnivå, att det saknas starka skiljelinjer och tydliga gränser och att det kan variera från skola till skola. Ljungblad placerar till exempel laborativt material under individnivå medan Ahlberg (2001) räknar det till åtgärder på gruppnivå. Det går också isär hur kompensatoriska hjälpmedel ska uppfattas, Ahlberg beskriver att datorer används som en åtgärd på gruppnivå medan Ljungblad menar att det tillhör individnivån.

I rapporten för Skolinspektionens kvalitetsgranskning Rätten till kunskap (Skolinspektionen 2010:14) tas upp att åtgärdsprogram visar att skolan tenderar att individualisera problem som egentligen både har sitt ursprung och sin lösning inom skolan. Asp-Onsjö (2006) är tydlig med att det är de pedagogiska förutsättningarna i skolan som ska åtgärdas, inte individen. Hur skolan är organiserad avgör om hinder ligger på grupp- eller organisationsnivå. Det viktigaste enligt Groth (2007) är att både åtgärder och åtgärdsprogram ska ge förutsättningar för eleven att kunna delta i sin egen grupp i klassrumssituationen. Det är det pedagogiska arbetet som ska stå i fokus, inte svårigheterna.

2.6.2 Organisations/skolnivå

I stora drag är de olika forskarna (Persson 2002, 2007; Ahlberg 2001; Ljungblad 2003) överens om att åtgärder på **skol- eller organisationsnivå** bottnar i hur skolan ser på elever i behov av särskilt stöd, det är åtgärder som kräver stora förändringar i hur undervisningen är organiserad till form eller innehåll, det är när personal och andra resurser behöver omfördelas, frågor om kompetens och utbildning, när det specialpedagogiska arbetet behöver utökas eller extern handledning behöver kopplas in eller kompetens för utredning eller andra åtgärder. Åtgärder på denna nivå kan handla om att stärka kopplingen mellan undervisningen och läroplanerna eller skollagen eller handla om bedömningsfrågor. Varje skola har sin kultur, ”det sitter i väggarna” när det gäller vilka åtgärder som är vanliga, och det bottnar i vilken kunskapssyn och människosyn som råder, och hur kommunikationen är organiserad.

2.6.3 Gruppnivå

På **gruppnivå** hittar vi åtgärder kring bemötande, gruppsammansättning, hur läraren lägger upp arbetet i klassrummet, variationen av undervisningen och hur användningen av läromedel ser ut, material, datorer och laborativt material. Åtgärder på denna nivå handlar om hur väl skolan lyckas anpassa arbetssättet efter elevernas förutsättningar och behov, hur pedagogisk differentiering hanteras och en viktig fråga är hur relationerna i gruppen och mellan lärare, specialpedagoger och elever ser ut.

Skolans förhållningssätt och attityder till elever i svårigheter konkretiseras i relationerna mellan skolans personal, elever och föräldrar (Skolverket, 2001, s. 12)

Vanliga åtgärder är arbete i en mindre grupp för att få lugn och ro, anpassning av schema eller möjlighet att redovisa arbeten i en mindre grupp.

Åtgärder på gruppnivå, det vill säga resurser som påverkar undervisningen i klassrummet får enligt Myrberg (2001) större inverkan än de som sätts in på skolnivå, han påpekar att viktiga faktorer är samverkan mellan lärare och elever, att det finns gemensamma mål, att läraren kontinuerligt följer upp varje elevs resultat och svårigheter och ger snabb feedback. Vikten av elevens självskattning framhålls av Groth (2007)

Målet med den bedrivna undervisningen skall inriktas mot att eleverna utvecklar ett självständigt arbetssätt. Med detta menas att eleverna kan planera sitt arbete, finna lösningar på sina inlärningsproblem samt själva bedöma resultatet av sitt arbete. (s. 39)

2.6.4 Individnivå

Slutligen tar de olika forskarna upp att åtgärder på **individnivå** kännetecknas av att de riktar sig direkt till den enskilda eleven, för att på något sätt hantera brister i förutsättningar för lärande, kunskaper och färdigheter. Det kan handla om nödvändiga individuella anpassningar, förlängd tid, stöd med struktur i skolarbetet, anpassningar av läromedel eller uppgifter, val av redovisningsmetoder eller att en elev får använda kompensatoriska hjälpmedel, ofta på grund av läs- och skrivsvårigheter. Enligt Persson (2002) visar de vanligaste åtgärdsförslagen i åtgärdsprogram en anpassning av arbetsformerna/arbetssätt, anpassade läromedel och färdighetsträning. Groth (2007) menar att i de lägre skolåren är det vanligare att anpassa läromedlen medan det är vanligare med en liten grupp i de senare åren. En vanlig åtgärd på individnivå är att eleven tränar olika moment eller färdigheter enskilt med en speciallärare eller specialpedagog eller att individuella anpassningar görs i klassrumsundervisningen

På individnivå ligger inte svårigheterna – här ligger möjligheterna, menar Ljungblad (2003). Hon tar upp risken att barnet blir bärare av problemen om den största tonvikten läggs på individnivån. En intressant aspekt av individnivån tar Ljungblad upp i samband med provsituationer, hon menar att provångest och oro påverkar resultat och lärandet. På varje skola kring elever i svårigheter behövs en diskussion om vilka prov som är nödvändiga och hur miljön kring prov kan förändras, kan de göras muntligt, praktiskt eller ska de vara skriftliga? Hur lång tid behöver eleven? Vilka hjälpmedel kan användas? Valet av arbetssätt och arbetsformer togs upp under gruppnivån men på individnivån måste det kartläggas hur olika lärares undervisning fungerar för eleven, och hur instruktioner och presentation av mål behöver utformas. Ett exempel på åtgärder på individnivå är att eleven använder tillägghjälp, laborativt material och kompensatoriska hjälpmedel.

2.7 Roller

I arbetet runt elever i behov av särskilt stöd finns det uppgifter som är definierade för olika yrkesgrupper, de som tas upp är rektor, specialpedagog, lärare, alla som arbetar i skolan.

2.7.1 Alla som arbetar i skolan och lärares roll

I läroplanen Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 1998) står att undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov och att skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Alla som arbetar i skolan skall uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd och lärarens ansvar är att stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter. Lite senare beskrivs att lärare ska organisera och genomföra undervisningen så att eleven utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga.

2.7.2 Specialpedagogens roll

Persson (2007) beskriver vikten av att specialpedagogen arbetar nära arbetslaget eller den enskilda läraren. Efter kartläggning och analys kan specialpedagogen bidra till att utveckla arbetsformer och arbetssätt utifrån den enskilda elevens behov. En uppgift för specialpedagogen är att medverka i denna individuella planering och upprätta åtgärdsprogram samt i vissa fall även genomföra och utvärdera dessa.

I examensordningen för specialpedagoger (SFS 2007:638), det närmaste vi kommer en arbetsbeskrivning beskrivs specialpedagogens roll:

För specialpedagogexamen skall studenten

- visa förmåga att kritiskt och självständigt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer,
- visa förmåga att kritiskt och självständigt genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå,
- visa förmåga att utforma och delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram i samverkan med berörda aktörer samt förmåga att stödja barn och elever och utveckla verksamhetens lärmiljöer,
- visa fördjupad förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda, och
- visa förmåga att självständigt genomföra uppföljning och utvärdering samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever. (s. 5)

En specialpedagog arbetar på flera plan samtidigt. Både i gruppen/klassen med ett eller flera barn men även med sin kritiska förmåga att bedöma förskolan eller skolan som system (Birkemo, 2001)

Groth (2007) menar att tidigare sågs elever i behov av särskilt stöd som speciallärarens ansvar men att det nu har skett en förskjutning till den ordinarie verksamheten beträffande var åtgärden skall sättas in.

Persson (2007) beskriver att det är behoven i verksamheten som avgör hur specialpedagogen bäst ska användas. Specialpedagogen måste kunna arbeta nära lärarna i arbetslagen och utifrån sin kartläggning och analys hjälpa till med att utveckla arbetsformer och arbetssätt som passar de enskilda elevernas behov. Specialpedagoger bör också medverka i planering och arbetet med åtgärdsprogram för enskilda elever.

En skillnad mellan speciallärare och specialpedagogens arbete ska enligt Bladini (2004) vara att specialpedagogen ska arbeta på de tre nivåerna organisations-, grupp- och individnivå.

Hon tar också upp att specialpedagogen är nära knuten till skolans ledning och att en överordnad uppgift är att identifiera och undanröja hinder i undervisnings- och lärandemiljöerna. Persson (2007) trycker också på att samarbetet mellan rektor och specialpedagog är viktigt.

2.7.3 Rektors roll

Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 1998) beskriver rektors ansvar för skolans resultat, resursfördelning och se till att undervisningen och elevvårdsverksamheten utformas så att eleverna får det stöd de behöver. Dessutom har rektorn som tidigare nämnts ansvar för att utreda elevers behov av svårigheter och han/hon är ansvarig för att åtgärdsprogram utarbetas.

2.8 Sammanställning av nuläge för åtgärdsprogram

Skolverkets sammanställning av forskning och utvärdering av särskilt stöd (2011a) tar upp att analyser av åtgärdsprogram visar att elevers svårigheter ofta förstås som en individuell problematik, miljön runt eleven omfattas sällan i analysen. Mycket få (bara 9 av 83) åtgärdsprogram innefattar gruppnivån och inte ett enda organisationsnivån.

Under 2001-2002 genomförde Skolverket en stor studie med syftet att analysera förekomsten, användningen och innehållet i skolornas åtgärdsprogram. Persson (2002) genomförde en kvantitativ studie vars resultat redovisades i rapporterna *Åtgärdsprogram i grundskolan – förekomst, innehåll och användning* och *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan* (Skolverket, 2003) Drygt 20 % av landets grundskolor var med i studien.

I Skolverkets kunskapsöversikt om särskilt stöd (2008a) beskrivs att över 40 procent av eleverna fick specialpedagogiskt stöd under sin skoltid medan andra elever inte fick stöd trots att de bedömdes vara i behov av det. I huvudsak finns det två olika typer av svårigheter som föranleder särskilt stöd; lärande- och beteendesvärigheter. Skolverket (2011a) sammanställde 2008 aktuell forskning och utvärderade särskilt stöd i grundskolan. Många elever får specialundervisning men många av dem når ändå inte målen för godkänt. Eleverna bedöms få stöd men inte rätt stöd. I rapporten beskrivs studier som visar att det är två sorters svårigheter som främst tas upp som orsak till särskilt stöd och det som är vanligast i åtgärdsprogram är också åtgärder inom lärande- och beteendesvärigheter, vanligast är läs- och skrivproblematik. Vidare konstateras att skolorna oftast upptäcker elever i behov av särskilt stöd, genom screeningtest eller genom att lärare och specialpedagoger gör test eller bedömningar av elevernas svårigheter. Det som verkar svårare är att koppla behoven till lämplig stödinsats. Enligt Skolverket (2011a) visade en attitydundersökning bland lärare som Skolverket gjorde 2006 åtta av tio lärare anser sig ha tillräcklig kompetens och kunskap för att identifiera elever i behov av särskilt stöd men bara knappt sex av tio tror sig ha tillräcklig kompetens och kunskap för att kunna stödja dessa elever. Det senare värdet har ökat betydligt sedan 2003, alltså är det fler lärare som känner att de kan stödja alla elever.

I Skolverkets rapport *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan* (Skolverket, 2003) framgår att åtgärdsprogram har blivit det dokument som fått allt större betydelse i skolan.

2.9 Nya styrdokument, skollag och Lgr 11

Den nya läroplanen, Lgr 11 (Skolverket, 2011b) som håller på att införas trycker på att alla som arbetar i skolan ska uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd. Vid övergångar mellan skolor är det viktigt att vara uppmärksam på elever som behöver särskilt stöd eller har svårigheter.

Den nya Skollagen (SFS 2010:800) som börjar tillämpas 1 juli 2011 talar om ledning och stimulans, och detta ska ges inte bara till dem som riskerar att inte nå de lägst ställda kunskapskraven, utan alla ska kunna nå så långt det är möjligt i sin kunskapsutveckling.

Om det i undervisningen, vid ett nationellt prov eller genom uppgift från lärare, annan personal, eleven eller vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att det är risk att en elev inte når de kunskapskrav som lägst ska uppnås, ska detta anmälas till rektorn som ska se till att skyndsamt utreda detta behov, ta reda på om eleven är i behov av särskilt stöd. Om utredningen visar att en elev är i behov av särskilt stöd ska han eller hon ges ett sådant stöd. För elever som ska ges särskilt stöd ska åtgärdsprogram utarbetas, eleven och föräldrar ska ges möjlighet att delta i detta. Av åtgärdsprogrammet ska det framgå vilka behoven är, hur de ska tillgodoses och hur åtgärderna ska följas upp och utvärderas. Åtgärdsprogrammet beslutas av rektor. Om utredningen visar att en elev inte behöver särskilt stöd ska man inte utarbeta något åtgärdsprogram.

Ett åtgärdsprogram ska utarbetas för en elev som ska ges särskilt stöd. Av programmet ska det framgå vilka behoven är, hur de ska tillgodoses och hur åtgärderna ska följas upp och utvärderas (SFS 2010:800, s. 12).

Det som är nytt i skollagen är också att beslutet att inte utarbeta ett åtgärdsprogram eller att eleven inte behöver särskilt stöd ska dokumenteras och kan överklagas. En annan nyhet är att åtgärdsprogram kommer att kunna överklagas.

2.10 Sammanfattning av litteraturlagen

I skollagen (SOU 1985:1100) och läroplanen (Utbildningsdepartementet 1998) beskrivs att hänsyn ska tas och stöd ska ges till elever som är i behov av särskilt stöd, för att de har svårt att nå målen eller av andra skäl. För att säkerställa att de får rätt stöd och åtgärder ska rektor besluta om att en pedagogisk utredning ska göras på skol-, grupp- och individnivå. Om det visar sig att eleven behöver särskilt stöd ska ett åtgärdsprogram utarbetas. I Skolverkets allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram (Skolverket, 2008a) finns under följande kapitel riktlinjer hur det ska gå till:

- Främja en god lärandemiljö
- Uppmärksamma behov av särskilt stöd
- Utreda behov av särskilt stöd
- Utarbeta åtgärdsprogram
- Följa upp och utvärdera åtgärdsprogram

I rollen som specialpedagog ingår det att ha ett helhetsperspektiv, det framgår av examensordningen (SFS 2007:638) att en specialpedagog ska genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på skol-, grupp- och individnivå, samt delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram. Det ingår också ett ansvar att leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta alla elevers behov.

Skolverkets riktlinjer är inte entydiga när det gäller vad som ingår i de tre olika nivåerna, Ahlberg (2001), Ljungblad (2003) och Öhlmér (2004) har en del gemensamma beskrivningar och en del som skiljer sig åt.

Kort beskrivet gör de följande indelning, som vi använder i vår undersökning:

- på **individnivå** placerar vi åtgärder som är direkt riktade till eleven till exempel individuellt stöd hos specialpedagog/speciallärare, anpassad individuell undervisning, hit har vi också räknat kompensatoriska hjälpmedel som erbjuds i undervisningen trots att de i vissa fall skulle kunna räknas till gruppnivån.
- på **grupp**nivå har vi placerat åtgärder som handlar om gruppens sammansättning, bemötande av eleven och anpassningar av arbetssätt för att de ska passa elevens behov
- på **skol**nivå placerade vi åtgärder som är riktade mot hela skolans organisation, förändringar i kultur och de åtgärder som beskrivs som att arbetslaget behöver stöd och kompetens. Hit räknar vi också åtgärder som handlar om hur skolans resurser fördelas utöver det som tilldelats arbetslagen till exempel resurspersoner (elevassistenter).

Skolverkets kunskapsöversikt och sammanställning av särskilt stöd (2011a) kommer fram till att en stor del av grundskolans elever någon gång under sin skoltid får specialpedagogiskt stöd och åtgärdsprogram, men att det inte alltid leder till förbättrade resultat. Många åtgärder ligger på individnivå istället för grupp- eller skolnivå.

Internationell forskning (Hattie, 2009) trycker på att läraren är viktig för elevernas resultat, att läraren är uppmärksam på hur undervisningen tas emot och kan anpassa den efter varje elevs behov är en viktig faktor. Han lyfter den formativa bedömningen och feedbacks betydelse och tar upp att det är viktigt att ha höga förväntningar på alla elever.

De allmänna råden (Skolverket 2008a) uppmanar skolor att söka orsaker till elevers svårigheter i elevens möte med undervisningen och menar att elevens förutsättningar starkt

påverkas av hur väl skolan lyckas anpassa undervisning och arbetssätt, även där trycker de på att det är lärarens kompetens att möta eleven och organisera undervisningen som har stor betydelse.

Öhlmér (2004) tar upp att det är genom att hitta och bygga vidare på elevers styrkor och fungerande strategier som inläringen fungerar bäst. Skolverkets allmänna råd om den individuella utvecklingsplanen (Skolverket 2008b) tar upp att det är vanligt att beskriva elevers svårigheter som brister och individuella egenskaper men att det är bättre om stödinsatserna kan utgå från en analys av undervisningen och elevens hela skolsituation.

3 TEORI

Vår undersökning handlar om hur specialpedagoger och rektorer uppfattar sitt arbete med åtgärdsprogram tillsammans med elever, föräldrar och lärare, detta är en central del av skolans komplexa värld och därför känns det naturligt att utgå från **komplexitetsteorin** (Augustinsson & Brynolf, 2009). Det som händer i skolan är dynamiskt och mångbottnat. Specialpedagoger och rektorer är aktörer i denna komplexa verksamhet och de kan välja olika perspektiv, från att utgå från att elever är en homogen grupp med liknande förutsättningar, eller som att elevgrupper är heterogena, att de består av individer med skiftande förutsättningar och behov, och att det som händer påverkas av kommunikation och relationer i ett system.

Skickliga lärare tar elevernas heterogenitet på allvar genom att anpassa och kompensera undervisningen utifrån den verklighet de befinner sig i. (Augustinsson & Brynolf, 2009, s. 14)

Författarna tar också upp att förändring är det normala tillståndet och att individer hela tiden påverkar och påverkas av det som sker. Augustinsson och Brynolf beskriver komplexitetsteorin som vuxit fram internationellt, den försöker förklara människans komplexitet, inte att förväxla med att situationer är komplicerade. Det som är komplext är både roller, relationer och kommunikation, något som också finns i den klassiska **systemteorin** som Ahrenfelt (2001) beskriver med principer kring helhet, organisation och interaktion. Røkenes och Hanssen (2007) beskriver systemteorin som värdefull när man ska försöka förstå människors samverkan med varandra. I denna teori ser man människan som en del av olika sociala system, till exempel familjen och skolklassen där människor samverkar. Tait och Richardson (2010) beskriver kärnan i systemteorin, att summan av delarna är större än vad delarna är var för sig :

All of us are smarter than any of us (s. 156)

Det **sociokulturella perspektivet** är grundat på bland annat Vygotskijs teorier om tänkande och språk (Vygotskij, 1999), han menade att människan skapar språkliga verktyg för att tolka och konstruera sin föreställningsvärld. När människor möts i aktiva möten kan lärande ske eftersom båda tillför situationen både aktivitet och kreativitet. Vygotskij drar det så långt som till att lärandet bygger på denna interaktion mellan människor och att bara genom den kan människor utvecklas. De så välkända utvecklingszonerna, the "zones of proximal development" är en utveckling av dessa teorier, i denna zon mellan utvecklingsnivån eleven befinner sig och den möjliga utvecklingsnivån tillsammans med andra mer kompetenta kamrater eller läraren, bara där kan utveckling ske. Säljö (2000) beskriver det centrala i det sociokulturella perspektivet som samspelet mellan individ och omgivning, den sociala praktiken och språket som redskap för både tänkande och lärande. Den sociala praktiken kan vara skolan, allt som händer där påverkar elevens lärande, detta är ett argument för att ha en helhetssyn på hela skolsituationen för elever i behov av särskilt stöd. Att människor är nära knutna till kultur är en central tanke i det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2000) och där ingår också fysiska redskap, som till exempel åtgärdsprogram, som blir ett redskap i arbetet

med elever i svårigheter, för att vi inte kan hålla all information i minnet skapar vi redskap, till exempel åtgärdsprogram.

Systemteori känns relevant eftersom hela arbetet med åtgärdsprogram ingår i systemet mellan olika aktörer som måste ha sina roller. Eftersom det vi söker i intervjuer och dokument ligger nära relationer och kommunikation och handlar om människors uppfattning av både svårigheter, resurser och åtgärder kommer vår undersökning att böttna i fenomenologisk teori tillsammans med det sociokulturella perspektivet.

Vi har försökt beskriva de teorier som ligger bakom detta arbete i rådande styrdokument och lagar och vi jämför dem med verkligheten på några skolor. Vårt syfte har varit att upptäcka helhetssynen kring elevers svårigheter och åtgärdsprogram i skolan. Vi har valt att intervjua specialpedagoger och rektorer och få syn på deras arbete, som de beskriver det. Denscombe (2009) beskriver att den forskare som har en fenomenologisk ansats till sitt projekt försöker undersöka hur människor tolkar det som händer och försöker förstå sina egna erfarenheter.

4 METOD

I detta kapitel visar vi hur vi har valt att samla in data till vår undersökning, hur vi har valt personer att intervjua och vi ger en kort presentation av dem. Vi beskriver hur vi har genomfört undersökningen och bearbetat informationen vi har samlat in och vi förklarar hur vi har hanterat de etiska aspekterna. För att söka svar på våra forskarfrågor har vi genomfört intervjuer och dokumentstudier av åtgärdsprogram. Undersökningen är genomförd i grundskolan i två mindre kommuner i södra Sverige.

4.1 Metodövervägande

Vi övervägde enkäter, intervjuer och dokumentgranskning. Bell (2007) ger rådet att fråga sig om en enkät är ett bättre sätt att få fram information än till exempel intervjuer och observationer. Vi kände snabbt att det skulle vara svårt att formulera frågor till en enkät som tillräckligt grundligt belyste de frågor vi söker svar på. Vi var också lite oroliga för att inte få in så många enkätsvar då vi hade egna erfarenheter av att det är svårt att ta sig tid att skicka tillbaka enkäter när vi har fått dem själva. Att göra observationer kändes inte som någon användbar metod eftersom det var resultatet vi var intresserade av. Det hade varit svårt att kunna följa hela processen från när behov uppmärksammas till uppföljningen av åtgärdsprogrammet.

Fenomenologin beskrivs av Patel och Davidson (2003) som en systematisk reflektion där människors uppfattning av världen beskrivs. Detta räknas som ett empiriskt förhållningssätt, men Patel och Davidson beskriver att fenomenologi sällan används i sin rena form men att kvalitativa undersökningar ofta har inslag av fenomenologi eftersom fokus är riktat på att studera uppfattningar.

Det synsätt som präglar vår undersökning ligger nära fenomenologin, vi har närmat oss dem vi intervjuar med stor öppenhet för vad de har att berätta. Ur ett fenomenologiskt perspektiv är det viktigt att lyssna utan att värdera och ha förutfattade meningar (Kvale & Brinkmann, 2009), detta har varit vår ansats liksom att hitta intressanta saker och innehåll i det de säger snarare än att jämföra hur många som ger liknande svar, vårt underlag är för litet för att dra sådana slutsatser. Enkelt beskrivet har vi varit nyfikna på hur de arbetar med åtgärdsprogram utifrån helhetsperspektiv på några skolor och vilka erfarenheter detta kan ge oss och läsaren i vårt arbete med elever i behov av särskilt stöd.

Patel och Davidson (2003) beskriver hur en fenomenologisk forskare gärna arbetar med öppna, kvalitativa intervjuer där den som intervjuas beskriver hur han eller hon uppfattar ett fenomen med egna ord. Författarna beskriver att syftet med kvalitativa intervjuer är att upptäcka och identifiera hur något är för den vi samtalar med. Trost (2010) menar att kvalitativa intervjuer bland annat utmärks av att enkla och raka frågor ställs och besvaras med komplexa, innehållsrika svar. Detta ger ett oerhört rikt material med många intressanta skeenden, åsikter och mönster. Det handlar i vårt fall om att ta reda på uppfattningar om specialpedagogers inflytande och perspektiv vid upprättande av åtgärdsprogram.

Det finns olika typer av kvalitativa intervjuer: strukturerade intervjuer, semistrukturerade intervjuer och ostrukturerade eller fokuserade intervjuer. May (2001) menar att semistrukturerade intervjuer är en mellanform av strukturerad och fokuserad intervju där forskaren använder sig av specificerade frågor men intervjuaren har större frihet att fördjupa svaren och Denscombe (2009) menar att intervjuaren har möjlighet att ställa följdfrågor och den intervjuade har möjlighet att utveckla idéer och tankar och det är detta vi har varit ute efter. Trost (2010) benämner intervjuformer som standardiserade eller strukturerade. Med strukturerade intervjuer menar han att intervjun handlar om ett område och att frågorna är öppna, dvs. utan svarsalternativ.

Både Bell (2007) och Trost (2010) tar upp att intervjuer också kan ske i grupp. Vid gruppintervjuer kan deltagarna få chansen att bygga vidare på varandras idéer och uppslag menar Trost och Bell tar upp att vid gruppintervjuer blir forskaren mer av en samtalsledare än en intervjuare. Båda tar upp att en risk med gruppintervjuer är att talföra personer kan ta över intervjun och tystlåtna inte kommer till tals.

Den som söker efter metoder har att ta ställning till vad som ger mest nytta, kvalitativa eller kvantitativa undersökningar. Vår undersökning faller naturligt inom det kvalitativa området, Åsberg (2001) hävdar dock att det inte finns några undersökningar som är helt det ena eller det andra, det handlar mer om val och ställningstagande och en blandning av kvalitativa och kvantitativa undersökningar. De båda begreppen handlar om egenskaper som finns hos det vi undersöker, och det behövs både siffror och ord för att förstå världen. Trost (2010) understryker att valet av metod ska ske i anslutning till val av teoretiskt perspektiv och till den aktuella frågeställningen. Både Asp-Onsjö (2008) och Stukát (2005) talar om hur en metodkombination hjälper till att belysa det undersökta allsidigt.

I det sociokulturella perspektivet är språket centralt, en form av språk är det som skrivs i åtgärdsprogram, därför valde vi att analysera ett antal åtgärdsprogram.

Stukát (2005) menar att dokumentanalys är ett sätt att få syn på innehållet utifrån några olika aspekter. Författaren påpekar att när den som gör en undersökning jämför olika dokument kan intressanta upptäckter göras, och vi har valt att leta efter exempel på åtgärder och kategorisera dem på de tre nivåerna.

Patel och Davidson (2003) påminde oss om att inte bara välja ut sådant material som stöder våra egna idéer. Då kan en skevhet i materialet uppstå. Därför har vi bett specialpedagoger eller rektorer välja ut slumpmässiga åtgärdsprogram.

Fördelarna med kvalitativa intervjuer är att de ger möjligheter att få syn på hur de arbetar på skolorna med åtgärdsprogram, med hjälp av följdfrågor och samspel kan vi tränga djupare i frågeställningarna. En nackdel är att eftersom vi inte kan göra så många intervjuer ges en begränsad bild.

Fördelarna med dokumentanalys är att där kan vi se om det rektorerna och specialpedagogerna uttrycker i intervjuerna har sin motsvarighet i åtgärdsprogrammen. Nilholm (2007) beskriver detta som att det är

”fullt möjligt att vi språkligt uttrycker ett perspektiv medan vi med våra handlingar uttrycker något annat” (s. 20).

Det som kan vara nackdelar är också att urvalet är väldigt begränsat, och att de program vi fått inte är representativa.

4.2 Val av metod

4.2.1 Intervju

Vi har valt att göra kvalitativa intervjuer i vår undersökning eftersom vårt syfte var att ge en bild av hur rektorer och specialpedagoger arbetar med pedagogisk utredning och åtgärdsprogram utifrån ett helhetsperspektiv på de tre olika nivåerna individ-, grupp- och skolnivå.

Rossmann och Rallis (2003) tar upp hur viktigt det är att lyssna aktivt och ställa rätt följdfrågor. Vi gjorde en intervjuguide (bilaga 1) där våra tre huvudfrågor följdes av planerade följdfrågor att gå vidare med om intervjuerna stannade upp.

Trost (2010) menar att antalet intervjuer ska vara begränsade vid kvalitativa intervjuer. Han rekommenderar fyra eller fem, högst åtta intervjuer. Det är för att få en överblick samt se vilka viktiga detaljer som förenar och/eller skiljer. Han menar att ett fåtal väl utförda intervjuer är mycket mer värda än ett flertal mindre väl utförda och han ger också rådet att inte ha alltför många huvudfrågor, även det för att hålla intervjun och bearbetningen strukturerade.

4.2.2 Dokumentanalys

Eftersom vi undersöker helhetssyn och nivån på åtgärder har vi valt att samla in tio åtgärdsprogram från de olika skolorna och analysera dem utifrån frågeställningen om vilken nivå åtgärder beskrivs på.

4.3 Pilotstudie

Vi provade vår intervjuguide i den första intervjun, såväl huvud- som följdfrågorna fungerade bra så vi valde att inte göra det till en pilotintervju utan använda den direkt i undersökningen.

4.4 Undersökningsgrupp

Vår undersökningsgrupp bestod av tre rektorer och tre specialpedagoger. Vi gjorde fem intervjuer, alltså var en av dem en parintervju med en rektor och en specialpedagog från samma skola.

Från början var vår tanke att intervjua rektorer, specialpedagoger och lärare från sex skolor, snart började vi planera att vi skulle genomföra det som grupp- eller parintervjuer där vi fick höra hur personerna tillsammans beskrev hur de arbetade med kartläggning och upprättande av åtgärdsprogram. Vi tänkte då välja 3-4 skolor. Vi har inte medvetet valt skolor där vi känner till arbetssätt och synsätt utan utgått från presentationen på kommunernas hemsidor och kontaktat skolor som har specialpedagoger anställda.

Rektor Rita är en nybliven rektor på en F-6-skola, hon har sin bakgrund som lärare i svenska och SO-ämnen i åk 4-9. Ger ett energiskt intryck och arbetar med att få grepp om sin verksamhet.

Specialpedagog Sigrid, ger intryck av att vara en mycket rutinerad specialpedagog med stort intresse för nya idéer och metoder. Hon arbetar som specialpedagog på två mindre skolor, den ena F-2 och den andra 3-5. Har under det senaste året medvetet förändrat det specialpedagogiska arbetet på sina skolor, arbetar nu i perioder med åtgärder. Brinner för att alla lärare ska ta ansvar för alla elevers kunskapsutveckling, hon beskriver detta och exempel på när lärare uttrycker att de gläds över framgångar.

Specialpedagog Sara upplevde vi som mycket trygg och organiserad, med lång erfarenhet och förskolelärarbakgrund. Arbetar som specialpedagog för barn i åldern 1 till 12 år i ett område med förskolor och åk F-5, lämnar därefter över eleverna till en specialpedagog för åk 6-9, barnen i området får då bara ett ”byte” av specialpedagog under hela sin barndom och grundskoletid. Samarbetar nära en rektor och lärare, med handledning och arbete direkt med elever, främst via samtal och kurser i en så kallad studio. Arbetar med handledning till föräldrar och alltid involverad vid upprättande av omfattande åtgärdsprogram. Ger ett oerhört strukturerat och genomtänkt intryck och har arbetat hårt med att utarbeta bra rutiner kring pedagogisk kartläggning och åtgärdsprogram.

Rektor Rosa har ca 10 års erfarenhet som rektor, bakgrund som mellanstadielärare. Har arbetat ca 2 år på nuvarande skola. Uttrycker en önskan om ett närmare samarbete med sin specialpedagog kring eleverna i behov av särskilt stöd och åtgärdsprogram. Brinner för utvärderingsbara mål och fokus på resultat.

Rektor Ronja ger ett engagerat intryck, hon pratar varmt om ”det flerstämmiga klassrummet” som hon tillsammans med sin specialpedagog gradvis har infört på skolan de senaste åren genom målmedvetna samtal och fortbildning av alla lärare. Hon har tidigare undervisat i både sarskola och SO i åk 4-9, har arbetat som rektor i ca 5 år och blir klar med sin rektorsutbildning till sommaren.

Specialpedagog Sonja upplevde vi som en trygg ledare, hon pratar varmt om barnet och utstrålar säkerhet och engagemang. Arbetar mycket nära sin rektor och med barnen och lärarna. Ger kurser i sin studio tillsammans med en resurslärare.

I vår undersökning intervjuar vi både män och kvinnor, men eftersom detta inte är aspekter vi valt att jämföra eller analysera har vi valt att namnge alla specialpedagoger med kvinnonamn som börjar på S, och alla rektorer med kvinnonamn som börjar på R. Det innebär att alla benämns som ”hon”, trots att en del var män. De intervjuade är i åldern mellan 40 och 60 år och har olika lång erfarenhet. Inte alla rektorer hade rektorsutbildning, men alla specialpedagoger var behöriga.

4.5 Genomförande

4.5.1 Intervjuer

Vi mailade (bilaga 2) och ringde upp tänkbara intervjupersoner och försökte hitta tider som passade både rektor, specialpedagog och lärare. Det var svårt att få ihop dessa tider upptäckte vi snart, och vi började boka intervjutider med enskilda personer som vi fick tag på. Fortfarande tyckte vi det var viktigt att få intervju rektorer och specialpedagoger, gärna tillsammans men annars var för sig, syftet var fortfarande att få syn på hur rutiner ser ut och om vi kunde hitta några tecken på att det finns en helhetssyn på eleven och åtgärder på de tre olika nivåerna. Kvale och Brinkmann (2009) menar att forskaren ska intervju så många personer som behövs för att ta reda på det som undersöks, men det är inte lätt att avgöra. Trost (2010) har underlättat för oss genom att skriva att kvaliteten på intervjuerna är viktigare än antalet när det görs en kvalitativ undersökning. Vi har gjort fem intervjuer med sammanlagt sex personer, tre rektorer och tre specialpedagoger som arbetar i fem olika kommunala grundskolor i två olika kommuner och vi har fått ett väldigt rikt och informationsfylligt material.

Vi valde att inte skicka ut våra frågor innan, utan ett mail där vi presenterade oss och vår undersökning och där vi förklarade hur vi skulle hantera den information vi fick vid intervjuerna och dokumentanalysen.

Trost (2010) tar upp att en fördel med att spela in intervjuer är att det då är lättare att fokusera på att lyssna och ställa frågor än om anteckningar ska föras samtidigt, och att det är en stor fördel vid bearbetningen av intervjuerna att ha dem inspelade för att kunna lyssna efter tonfall och vad som verkligen sägs. Vi spelade in intervjuerna på mp3-spelare för att kunna fokusera på intervjun och för att ha ett rikt material att bearbeta. Alla vi intervjuade godkände att vi spelade in även om någon tyckte det var lite jobbigt i början att spelaren låg på bordet. Vi valde att göra alla intervjuer tillsammans, men valde ut en huvudansvarig att leda varje intervju. Den andra fyllde på med följdfrågor och lyssnade noga. Intervjuerna liknade ibland samtal och de intervjuade ställde ibland frågor till oss. För att få igång bra diskussioner berättade vi ibland om hur de gör på andra skolor, med syftet att de skulle ge exempel och problematisera sitt eget arbetssätt och sina val av åtgärder och perspektiv.

Intervjuerna tog i genomsnitt en timme och vi träffade en av specialpedagogerna i ett grupprum på en högskola, övriga besökte vi på deras skolor och intervjuerna gjordes i deras arbetsrum. Efter avslutade intervjuer tackade vi och lovade att de skulle få ta del av uppsatsen när den var färdig, vi bad också att få återkomma om det dök upp frågor under bearbetningen, vilket alla godkände.

4.5.2 Dokumentanalys

I några fall lämnade rektor eller specialpedagogen över de avidentifierade åtgärdsprogrammen direkt efter intervjun, några skickade dem per post i efterhand, några hämtade vi personligen efter någon vecka. Vid överlämnandet gick specialpedagogerna eller rektorerna igenom och

visade oss hur åtgärdsprogrammen var upplagda och beskrev kort de elever vars program vi fick ta del av.

4.6 Bearbetning

Enligt Patel och Davidson (2003) sker analysen av intervjuer i fyra steg, och forskaren arbetar med materialet efter transkriberingen tills mönster blir tydliga:

- helhetsintryck
- uppmärksamma likheter och skillnader
- kategorisera uppfattningar i olika beskrivningskategorier
- studera den underliggande strukturen i kategorierna och relationer mellan dem

Efter genomförda intervjuer delade vi upp mp3-filerna med intervjuerna mellan oss och genomförde bearbetning i tre steg:

1. Lyssnade igenom intervjun för att bli bekant med innehållet.
2. Lyssnade på intervjun i långsam hastighet och transkriberade samtalet, skrev ner ordagrant vad som sades. Avsnitt som inte var relevanta togs inte med, det hände att intervjuerna kom in på stickspår, dessa har vi valt att inte bearbeta.
3. Vi bearbetade innehållet, vi sammanfattade och tillämpade ibland meningskoncentrering (Kvale & Brinkmann, 2009).

Detta har vi sammanställt i resultatkapitlet och vi har valt att presentera de intervjuades svar uppdelat på de tre huvudfrågorna för att det ska vara så lätt som möjligt att följa för läsaren. I den sammanfattande resultatbeskrivningen har vi jämfört likheter, skillnader och tagit upp saker som vi tyckte var extra intressanta i deras arbete och berättelser som har med våra frågeställningar och tidigare forskning att göra.

När vi skulle analysera åtgärdsprogrammen läste vi igenom dem och kategoriserade de åtgärder vi hittade. Vi använde oss av de definitioner av de olika nivåerna som vi gjort i litteraturdelen och vi gjorde analysen flera gånger för det var ofta svårt att avgöra vilken nivå en åtgärd låg på, så vi ville göra analysen vid flera tillfällen för att minska tolkningsutrymmet.

Vi har definierat de tre olika nivåerna av åtgärder med följande tolkningar utifrån tidigare forskning och Skolverkets direktiv:

- på individnivå placerar vi åtgärder som är direkt riktade till eleven till exempel individuellt stöd hos specialpedagog/speciallärare, anpassad individuell undervisning, hit har vi också räknat kompensatoriska hjälpmedel som erbjuds i undervisningen trots att de i vissa fall skulle kunna räknas till gruppnivån.

- på gruppnivå har vi placerat åtgärder som handlar om gruppens sammansättning, bemötande av eleven och anpassningar av arbetssätt för att de ska passa elevens behov
- på organisationsnivå placerade vi åtgärder som är riktade mot hela skolans organisation, förändringar i kultur och de åtgärder som beskrivs som att arbetslaget behöver stöd och kompetens. Hit räknar vi också åtgärder som handlar om hur skolans resurser fördelas utöver det som tilldelats arbetslagen till exempel resurspersoner (elevassistenter).

4.7 Tillförlitlighet

Eftersom vår undersökning omfattar ett litet antal specialpedagoger, rektorer och skolor gör vi inga anspråk på att ha hittat generaliserbara resultat. Vi har försökt att kategorisera svar på intervjufrågor och i de insamlade åtgärdsprogrammen, då kan det ha kommit med egna tolkningar, men vi har strävat efter att se stora drag och trender, samt intressanta saker som kan väcka intresse för att förbättra arbetet med att hitta åtgärder på många nivåer kring elever i behov av särskilt stöd. Vi har fått en god bild av hur de olika skolorna arbetar med kartläggning av elevers problem och möjligheter, hur skolorna arbetar med upprättande av åtgärdsprogram och på vilka nivåer åtgärder sker.

4.8 Etiska aspekter

Vi har valt att använda oss av Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer och utgått från de fyra allmänna huvudkraven.

Inför varje intervju berättade vi för den/de vi skulle intervjua vad syftet med vår undersökning var, hur vi skulle använda innehållet, vi gick igenom de etiska aspekterna och frågade om vi fick lov att spela in intervjuerna på mp3-spelare.

Informationskravet När vi tog kontakt med rektorer och specialpedagoger beskrev vi vår undersökning och syftet med den.

Samtyckeskravet Alla som har medverkat har gjort det på frivillig väg.

Konfidentialitetskravet Av hänsyn till alla inblandade personer och situationer har vi bearbetat information så att ingen ska kunna känna igen sig eller de elever som innehållet beskriver. Åtgärdsprogrammen vi har analyserat har varit avidentifierade av den som lämnat dem. Inspelat och insamlat material förstörs när examensarbetet är godkänt.

Nyttjandekravet De som intervjuats informerades om att det insamlade materialet endast kommer att användas i uppsatsen och inte i något annat sammanhang.

5 RESULTAT

I detta kapitel redovisar vi resultaten utifrån våra tre frågeställningar med underfrågor. Vi beskriver resultaten för varje fråga, och avslutar med en sammanfattande analys. De insamlade åtgärdsprogrammen har vi analyserat vad gäller åtgärder, vi har samlat detta i en tabell där vi också gör en sammanfattande analys.

5.1 Hur ser arbetsgången ut kring åtgärdsprogram?

När upprättas åtgärdsprogram?

Med en röst berättar alla rektorer och specialpedagoger att åtgärdsprogram utarbetas när klasslärare eller specialpedagog bedömer att en elev riskerar att inte nå målen för godkänt. Specialpedagog Sara tog upp att de utarbetas när målen inte kommer att kunna nås med de vanliga insatserna i klassrummet, specialpedagog Sigrid tillade att åtgärdsprogram upprättas när de behövs, efter kartläggningen. Specialpedagog Sonja sa att hon ibland utifrån observationer eller screening ser behov av att utarbeta åtgärdsprogram.

Rektor Rita inledde intervjun med att berätta att de tycker att kartläggning är väldigt viktigt.

I skolan är man ofta så snabb att sätta in åtgärder utan att kanske egentligen tänkt efter. Är det de åtgärderna som behövs eller är det kanske något helt annat? Så vi har nog påbörjat den processen lite mer än de har gjort här tidigare med att faktiskt kartlägga problemet.

Hon tog också upp att åtgärdsprogram skrivs för att skolan ska möta eleverna på rätt sätt, hon menade att åtgärdsprogram är till för skolan, och funderade på om att det borde behövas färre åtgärdsprogram om man lyckas individualisera i klassrummen. Detta framkom också tydligt i parintervjun med rektor Ronja och specialpedagog Sonja som berättade engagerat om sin strävan efter ”det flerstämmiga klassrummet”. Sonja berättade att detta arbete gick ut på att tillrättalägga och arbeta specialpedagogiskt i klassrummet för att möjliggöra att alla kan lyckas där. Ronja förklarade vad de menar med det flerstämmiga klassrummet:

Jag tänker att när vi nu försöker jobba efter det här med det flerstämmiga klassrummet så handlar det om att ha ett synsätt, ett inkluderande sätt från början, där tänker jag att kanske jobbar man så inkluderande så kan det bli mindre åtgärdsprogram. Det kommer bara när man ser att man har provat det andra, det gör att det specialpedagogiska arbetet ska vara i klassen i ett inkluderande arbetssätt, det ska vara grundförutsättningen tänker jag.

Finns det någon handlingsplan?

Rektor Rosa förklarade att det saknades en handlingsplan för utarbetade av åtgärdsprogram, men att det fanns en väl inarbetad arbetsgång, rektor Rita visade en handlingsplan (lathund) som de följer på sin skola. Övriga hade mallar för sina åtgärdsprogram som de följer. Specialpedagog Sonja och Sara tog upp att det håller på att tas fram gemensamma rutiner kring utarbetande av åtgärdsprogram men att de än så länge har sina egna system, ofta i form av screeningplaner. Detta fanns även hos specialpedagog Sigrid.

Vem tar initiativ till att det görs åtgärdsprogram?

På frågan om vem som tar initiativ till att det utarbetas åtgärdsprogram fick vi liknande svar från alla. Det var antingen klasslärare (mentorer) eller specialpedagoger som gjorde det. Sigrid svarade att också föräldrar kan ta initiativ, särskilt om svårigheterna låg inom det emotionella eller sociala området.

Vilka brukar vara med när det utarbetas åtgärdsprogram?

Sara berättade att de som var närvarande var barnen förutom de yngsta i förskolan, föräldrar, lärare och hon själv. Personal från fritids kunde också vara med när åtgärdsprogram utarbetas.

Sigrid berättade att de ändrat sina rutiner, från att ha haft åtgärdsprogram som sträcker sig över lång tid till att arbeta med intensiva åtgärdsperioder på fem veckor. Då har de inte alltid haft tid att kalla in föräldrarna i uppstarten. Hon utarbetade åtgärdsprogram utifrån kartläggningen, åtgärderna sattes igång och i en del fall var de redan genomförda innan föräldrarna kallades till skolan för att utvärdera dem. Hon beskrev också att hon ibland hade telefonkontakt och korta möten med föräldrarna, om det gällde mer omfattande åtgärder.

På frågan om specialpedagogen är med svarade Rita att tidigare var specialpedagogen alltid med, antingen hon eller resursläraren, men att de på senare tid diskuterat detta. Hennes synpunkt uttrycks tydligt:

Solveig (specialpedagogen på Ritas skola) har varit väldigt involverad i skrivande av åtgärdsprogram, vilket jag tycker är en sådan bit som man inte ska behöva göra som specialpedagog, man kan vara där och stötta och ge råd och tips men man ska inte behöva sitta med under själva mötet och skriva åtgärdsprogrammet, det ska pedagogerna faktiskt klara av, så professionella måste de vara tycker jag.

Rita tog också upp att hon talat med resursläraren om att vara med mycket kring åtgärdsprogrammen, att han inte kan vara med vid alla, eftersom det då blir ohållbart för honom. Hon förklarade att det aldrig skrivs i förväg, utan att det skrivs vid möte med föräldrar, elev och lärare. Hon sa också att personal från fritids kan vara med, särskilt när åtgärdsprogrammen handlar om annat än problem med själva inlärningsituationen, som ett exempel när elever har koncentrationssvårigheter eller kompisrelationer, så kallad övrig utveckling.

Rosa tog upp att lärare ibland gör ett åtgärdsprogram själva, de kommer med det färdigskrivet och så får föräldrarna skriva på det. Vid upprättandet av åtgärdsprogram är specialpedagog, klasslärare/mentor, föräldrar och elev (ej barn i förskolan) närvarande samt vid behov även någon fritidshemspersonal. Hon tog upp att hon tyckte att specialpedagogen skulle vara med vid utarbetandet av åtgärdsprogrammet, men att det inte alltid var så.

Sonja berättade att i åk F-5 är specialpedagogen inblandad i alla åtgärdsprogram. Både Sonja och Ronja framhöll hur viktigt det var att både barn och föräldrar känner sig delaktiga, Sonja tog upp att hänsyn ibland tas till att saker kan vara smärtsamma för barn. Sonja berättade att hon ibland av tidsskäl har förberett bakgrunden, men att hon under samtalet skriver till och tar

bort i dialog med föräldern och barnet. De ska vara så delaktiga som möjligt. Rektorn Ronja berättade att hon delegerat mycket till specialpedagogen, och att hon bara sitter med på möten där tidigare åtgärdsprogram inte haft bra effekt och det behövs något mera.

Då börjar man styra upp...det handlar om mitt uppdrag som rektor, ibland kan det hjälpa att jag är med som rektor, nu måste jag liksom ta mitt jobb, nu börjar det brinna i knutarna.

Överlag gav Sara bilden av att hon alltid är inkopplad på elever som har någon form av svårigheter.

Alltså jag finns ju i det barnets värld som har ett åtgärdsprogram, antingen har jag någon kurs i studion eller så har vi individuella möten kring individuella mål, kanske av en socioemotionell karaktär.

Vilka får ta del av innehållet, hur förvaras åtgärdsprogrammen?

Några frågor vi ställde handlade om hur informationen i åtgärdsprogrammen spreds och var de skrivna åtgärdsprogrammen förvarades. Alla var överens om att det var elever, föräldrar, klasslärare och berörda lärare som fick del av innehållet, ibland fick lärare och fritidspersonal muntlig information av klasslärare eller specialpedagog. På en av skolorna fanns ett starkt sekretesstänkande. Åtgärdsprogrammen förvarades hos Sonja, dit fick lärare komma och sitta och läsa hela elevens dokumentation, även Sara förvarade åtgärdsprogrammen hos sig. Hos Rosa och Rita fanns de inlåsta i skåp. Hos Sigrid förvarades åtgärdsprogrammen i elevernas mappar, som fanns i klassrummet, men dessa skickades mellan hemmet och skolan inför utvecklingssamtalen.

Hur utvärderas åtgärdsprogrammen och vilka är med?

Samtliga svarade att det är samma personer inblandade i utvärderingen som vid utarbetandet, utom Sigrid, som vi beskrivit tidigare så kan det ibland vara först vid utvärderingen som föräldrarna är närvarande. Det framkom vid intervjuerna att åtgärdsprogram utvärderades efter väldigt olika tid, i ett fall efter två veckor, i ett annat bara tre gånger varje läsår.

Vem är ansvarig för att åtgärderna genomförs?

Några rektorer uttryckte att de är ytterst ansvariga för åtgärderna och åtgärdsprogrammen (Rita och Rosa) men övriga uttryckte att ansvarsfördelning gjorts i åtgärdsprogrammen.

5.2 Hur görs pedagogiska utredningar i samband med upprättande av åtgärdsprogram?

Vid alla intervjuer talade både specialpedagoger och rektorer oftare om pedagogisk kartläggning än om utredning. Ett undantag var specialpedagogen Sara som ingående beskrev den pedagogiska utredningen som hon gör med elever.

En pedagogisk utredning vill ju verkligen vara rättvisande. Den ska ju ge en helhetsbild och den får inte vara rädd för att dyka ner i delarna heller.

Hon beskrev hur hon ofta gör uppföljande test på saker hon ser i de grundläggande testen, det hon beskrev handlade om läs- och skrivförmågan samt taluppfattning och problemlösning i matematik, hon kallade detta sitt testbatteri men hon beskrev det som lika viktigt att ta med klasslärarens iakttagelser, egna observationer och barnets och föräldrarnas synpunkter. Denna respekt och lyhördhet var genomgripande i hela Saras berättelse, hon hänvisade till att hennes honnorsord är att behandla andra som hon själv vill bli behandlad och hon talade om sin fingertoppskänsla som ovärderlig, till exempel när elever behöver utredas vidare vid BUP (barn och ungdomspsykiatri) eller hos psykolog om det handlar om stora svårigheter. Hon tog då upp att det är bättre att det får ta lite tid, eftersom det ofta handlar om en mental omställningsfråga, rädsla och ett sorgearbete hos föräldrar innan de kan acceptera detta och ta steg vidare. Hon tog också upp den tillit föräldern måste ha för den som arbetar med deras barn som är i svårigheter, hur den krävs för att barnet ska känna sig tryggt också. Det handlar om att lägga tid på att bygga relationerna. Sara tryckte på att specialpedagogens uppdrag är att jobba på alla tre planen, individnivå, gruppnivå och organisationsnivå. Hon hävdade att den tid som investeras i handledning och samtal kan betalas tillbaka med lägre kostnader för elevassistenter eller studioarbete.

När vi ställde frågor om den pedagogiska kartläggningen nämnde Sigrid screening som de gör med alla klasser åk 1-5 varje höst, där testar hon avkodning och läsförståelse. Löpande testning i matematik görs med hjälp av läromedlens kunskapsdiagnoser. Sigrid nämner att kartläggningen kan se väldigt olika ut, men eftersom skolorna är små och hon arbetar med barn från förskolan upp till åk 5, så känner hon alla barnen, och ser dem i många olika sammanhang. Hon talade om hur hon genom sin kartläggning kan utesluta olika svårigheter, ringa in rätt problem. Hon nämner ordet utredning men tycker att det låter pretentiöst, så hon använder uttrycket pedagogisk kartläggning. Hon berättar att det inte finns någon mall men att hon utgår från en blankett som tidigare använts för pedagogisk utredning i samarbete med BUP.

Specialpedagog Sonja berättade att när klasslärare "larmar" om att elev riskerar att inte nå målen gör hon tillsammans med klassläraren en utredning av elevens situation. Hon beskrev vidare att specialpedagog, klasslärare, skolsköterska och rektor har så kallade elev- eller barnkonferenser där de går igenom eleverna, men att de planerade att byta namn på dessa till utvecklingskonferenser.

- Det är inte bara barnet som ska utvecklas, vi ska utgå från organisationen helt enkelt.
- Är det den som behöver utvecklas?
- Och gruppen, och sen till sist individen.

Sonja gör också tester med eleven inom läsning, stavning och matematik som ingår i hennes pedagogiska utredning.

Vid frågan om eventuella pedagogiska kartläggningar eller utredningar så tog rektor Rosa upp att de inte har kommit så långt inom det området. Hon betonar även här att hon saknar en specialpedagog att bolla med när det gäller sådana här frågor. Även rektor Ronja tog upp att

utredning på de olika nivåerna (organisations-, grupp- och individnivå) är ett område som de behöver arbeta med att utveckla. Hon tog också upp att hon såg det som viktigt att specialpedagogen arbetar med observationer i klassrummet, både hon och specialpedagogen önskade utveckla detta men att tiden inte räckte till, inte minst för att specialpedagogens tid var uppbunden av undervisning.

Rektor Rita nämnde ju inledningsvis att de satsar på att förbättra kartläggningen av problem innan de sätter in åtgärder. Hon berättade att specialpedagogen på skolan gör screening, främst inom läs- och skrivutveckling och att hon ibland gör observationer i klasserna. Hon nämnde också att de i många fall anlitar kommunens centrala team med specialpedagoger i kommunen för att få riktigt grepp om elevernas svårigheter samt ytterligare synpunkter och stöd i att se vad det är eleverna behöver.

5.3 Hur beskrivs åtgärder på individ-, grupp-, och skolnivå?

Åtgärder beskrevs vid intervjuerna samt i de tio åtgärdsprogram vi fått del av. Dessa har vi analyserat och försökt sortera upp i åtgärder på skolnivå, gruppnivå och individnivå (bilaga 3) och vi presenterar en sammanfattning i tabellen nedan.

	Åtgärder på skolnivå	Åtgärder på gruppnivå	Åtgärder på individnivå	Sammanfattande analys
Saras skola	Externa utredningar och handledning för föräldrar	Anpassningar/variation i klassrummet, undervisning i mindre grupp i en studio och särskilt arbetsmaterial	Individuell träning och samtal hos specialpedagog, minnesträning, kompensatoriskt material	Klart vanligast med åtgärder på individnivå, på gruppnivå är det vanligast med mindre grupper hos specialpedagogen.
Sonja och Ronjas skola	Screening, handledning för lärare, resurspersoner, samtal med elevhälsan	Konkret och laborativt material i matte, andra arbetssätt, grupperingar, lugn- och-ro-o-plats, studioarbete	Bildförstärkta mål, anpassade uppgifter, ritsamtal, samtalsstöd, individanpassning av undervisning, läsa högt varje dag, hjälp med studieteknik	Flest åtgärder på individnivå men en stor del av åtgärderna ligger på gruppnivå, där det dels handlar om arbete i mindre grupper men också variation i klassrummet, och tankar om att placeringen i klassrummet är viktig för elevens lärandesituation.
Sigrids skola	Remiss till BUP	Undervisning i liten grupp, laborativt material, fokus på fonologisk medvetenhet	Individuell undervisning, träna med datorprogram, mindmapping, intensivträning hos klasslärare eller specialpedagog	Flest åtgärder på individnivå men också åtgärder på gruppnivå som gör det möjligt för flera att lyckas där.
Ritas skola	Handledning för lärare, rimliga krav på eleven, fortbildning för lärare, extra resurs i klassen, samtal med socialsekreterare	Placering i klassrummet, vuxenkontakter, matte i mindre grupp, hjärngympa, pussel och spel	Arbetschema, lyssna på musik i lurar när de jobbar, be om hjälp när något är svårt, pauser, enskilda instruktioner, arbeta med självkänslan, träna med datorprogram	Jämn fördelning mellan de tre nivåerna. Intressant med åtgärden att ställa lagom krav på eleven. Arbetssätt i klassen varierar, tex hjärngympa på gruppnivå.
Rosas skola	Elevassistenter, samtal med socialsekreterare	Matte och engelska i mindre grupp, särskilt arbetsmaterial	Individuell träning hos specialpedagog, anpassning av läxor, sociala berättelser, begränsning av texter, fysisk aktivitet, individualisering i klassrummet	Flest åtgärder på individnivå, mycket individuell träning med specialpedagog, men också vanligt på gruppnivå med mindre grupper.
Sammanfattning för varje nivå	På skolnivå handlar det nästan alltid om externa åtgärder, handledning och extra resurspersoner.	Oftast undervisning i mindre grupper men en del exempel på variation i klassrummet för att passa fler.	Vanligast är individuellt stöd hos specialpedagogen och kompensatoriska hjälpmedel.	

Figur 5.1 Åtgärder beskrivna i intervjuer och insamlade åtgärdsprogram, kategoriserade på de tre nivåerna skol-, grupp- och individnivå. Källa: Egen tolkning

5.4 Sammanfattande resultat/analys

5.4.1 Hur ser arbetsgången ut kring åtgärdsprogram?

Vi har upptäckt många likheter i rutiner på skolorna som beskrivs. Alla berättade att de utarbetar åtgärdsprogram när de upptäcker elever som riskerar att inte nå målen, men de ger också exempel på åtgärdsprogram som handlar om sociala mål och önskvärt beteende. På några ställen fanns det skriftliga rutiner eller handlingsplaner, överallt fanns det blanketter

eller mallar för åtgärdsprogram. Arbetsgången är liknande överallt, klasslärare eller specialpedagog tar initiativ till åtgärdsprogram och det vanligaste är att eleven, föräldrar, klassläraren och specialpedagogen är med när de utarbetas och utvärderas. På alla skolor beskrevs att de vuxna som arbetade med eleven fick ta del av åtgärdsprogrammet, en sak som skilde sig åt var uppfattningen kring sekretess. På en skola förvarades åtgärdsprogrammen i elevernas mappar i klassrummet, på en annan förvarades de inlåsta och de lärare som ville läsa fick sitta kvar i specialpedagogens rum och göra det, åtgärdsprogrammen fick inte lämna rummet. Vilka som var ansvariga för åtgärder var tydligt beskrivet i åtgärdsprogrammen på alla skolorna. Rektorer Rita och Rosa tryckte på att de var ytterst ansvariga.

En stor skillnad vi har upptäckt är synen på om specialpedagogen måste vara inblandad i alla åtgärdsprogram och närvarande vid utarbetandet. Alla specialpedagogerna såg det som viktigt och självklart att de var inblandade i alla åtgärdsprogram och berättade att de deltog vid möten när de utarbetades och utvärderades. Rita ansåg att det inte behövdes utan att det skulle göras av klassläraren, eftersom det var en del av deras profession.

Rektor Rita tog upp en intressant diskussion när hon menade att åtgärdsprogram var till för att utveckla skolan, även specialpedagog Sonja är inne på samma ämne när hon berättar att de elevkonferenser som skolan har ska byta namn till utvecklingskonferenser.

- Det är inte bara barnet som ska utvecklas, vi ska utgå från organisationen helt enkelt.
- Är det den som behöver utvecklas?
- Och gruppen, och sen till sist individen.

5.4.2 Hur görs pedagogiska utredningar i samband med utarbetande av åtgärdsprogram?

På några skolor berättade de att de inte i tillräcklig grad gjorde pedagogiska utredningar som grund för åtgärdsprogrammen, alla rektorer sa att de håller på och utvecklar och ser över rutiner kring detta utifrån bestämmelserna i den nya skollagen.

Rektor Rita var en av dem, hon tog upp att hon upplever att skolan ibland är snabb med att sätta in åtgärder, ibland utan att ha gjort en ordentlig kartläggning. Det som var vanligast i utredningsväg var screening, oftast i läs- och skrivutveckling men ibland ingick det tester i matematik, observationer och samtal med elever och föräldrar. Särskilt hos Sara och Sonja kunde vi se tecken på helhetssyn kring eleverna och en stor lyhördhet kring att både elever och föräldrar skulle komma till tals vid utarbetandet av åtgärdsprogram, de tog också upp att relationen till både eleven och föräldern var en förutsättning för arbetet runt eleven. Sigrid berättade att hon utgick från en mall, de båda andra specialpedagogerna beskrev att de hade vissa riktlinjer men ingen bestämd mall.

5.4.3 Beskrivs åtgärder på både individ-, grupp- och skolnivå?

När det kom till nivåerna i åtgärderna så har vi hittat många exempel på åtgärder främst på individ- och gruppnivå, få åtgärder hamnar på skolnivå. Det var inte helt enkelt att kategorisera åtgärderna, något vi också känner igen både från Skolverkets skrifter och övrig

litteratur om åtgärdsprogram. På skolnivå innebar nästan alla exempel att det togs kontakter med aktörer utanför skolan som BUP eller socialtjänsten eller så handlade det om att eleven behövde ökat vuxenstöd av en elevassistent. Många åtgärder på individnivå handlade om kompensatoriska hjälpmedel, men också individuell hjälp. I intervjuerna med främst Ronja och Sonja men också med Rita kom det fram tankar kring det som händer i klassrummen. På dessa skolor sa de att om lärarna lyckas väl med individualisering i klassrummet, inkludering och med en varierad undervisning behövs det inte så många åtgärdsprogram. Begreppet ”det flerstämmiga klassrummet” var en ledstjärna på en av skolorna och det verkade genomsyra verksamheten. I åtgärdsprogrammen från denna skola fanns det lite andra åtgärder på gruppnivå, i stället för liten grupp i matte och engelska, vilket var ganska vanligt på övriga skolor, fanns här beskrivningar av laborativt material, andra arbetssätt och grupperingar i klassrummet, därför kan man säga att ”det flerstämmiga” klassrummet som är mer rikt på variation verkar fungera i praktiken.

6 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

Här ger vi en sammanfattning av vår undersökning och tar er med på en diskussion om våra resultat i förhållande till tidigare forskning, teorier och skolans styrdokument.

Hur vi har genomfört undersökningen har säkert haft betydelse och vi ska gå in på detta här i metoddiskussionen, avsnittet kommer att avslutas med frågor vi har tyckt var spännande och som vi hoppas att vi eller någon annan ska gå vidare och undersöka en annan gång.

6.1 Sammanfattning

Syftet med vår undersökning har varit att kartlägga om rektorers och specialpedagogers helhetssyn blir synlig kring eleven med åtgärdsprogram. Frågeställningar vi ville ha svar på i arbetet var:

- Hur ser arbetsgången ut kring åtgärdsprogram?
- Hur görs pedagogiska utredningar i samband med upprättande av åtgärdsprogram?
- Hur beskrivs åtgärder på individ-, grupp-, och organisationsnivå?

De teorier vi har lutat oss mot har varit komplexitetsteorin eftersom skolans verksamhet är komplex och föränderlig. När vi ska utreda de svårigheter en elev befinner sig i är det viktigt att utgå från en helhetssyn som ser till omständigheter på skol-, grupp- och individnivå. Elevens svårigheter uppstår inte isolerat utan i mötet med omgivningen, undervisningen, bemötandet, läraren och gruppen. Detta kopplar vi till systemteorin, där poängteras att allt hänger ihop och påverkar ständigt varandra. Vi har varit beroende av språket, hur de intervjuade har formulerat sig och hur vi har uppfattat det har säkert påverkat våra resultat, det är konsekvensen av det sociokulturella perspektivet och systemteorin.

Eftersom vårt syfte var att kartlägga helhetssyn var det viktigt att få höra hur de som är mest inblandade i utarbetandet av åtgärdsprogram tänker och arbetar. Vi valde därför kvalitativa intervjuer med huvudfrågor följda av följdfrågor för att tränga på djupet och få syn på arbetet kring eleverna. Genom att analysera åtgärdsprogram fick vi en inblick i hur det rektorerna och specialpedagogerna berättade om i intervjuerna verkligen utformas när de skriver åtgärdsprogram, vi fann inga konflikter, utan det stämde väl överens.

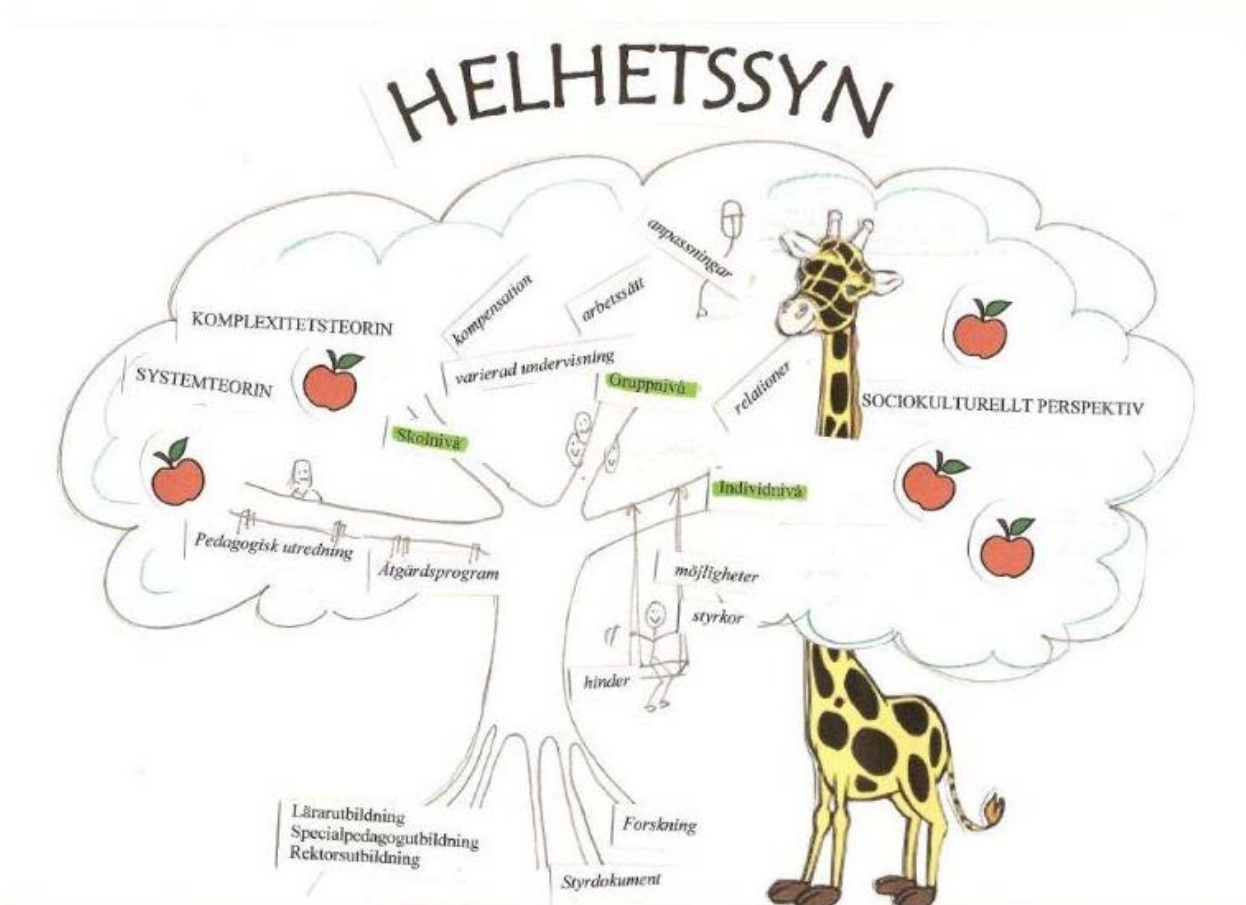
Våra metoder att samla in och analysera data har fungerat väl, till fördelarna räknar vi att vi har fått ett omfattande, djupgående resultat att analysera, till nackdelarna hör att urvalet varit ganska litet.

Resultaten av undersökningen kan kort sammanfattas med att vi fann mer av åtgärder på grupp- och skolnivå än vi vågat förvänta oss utifrån vad Skolverkets rapporter tidigare visat, men att det även var vanligt med åtgärder på individnivå. Vi såg tydliga tecken på helhetssyn, särskilt hos specialpedagogerna, som arbetade engagerat med att kartlägga och utveckla det som händer i klassrummet, stötta upp med handledning och arbete med eleverna. Det fanns

skillnader i förväntningar på vilken roll specialpedagoger skulle ha i arbetet med åtgärdsprogram men till övervägande del var specialpedagogerna inblandade i skolans åtgärdsprogram. Med sina kunskaper flyttade de ofta fokus från individen till gruppnivån. Arbetsgången kring åtgärdsprogram var ganska liknande på de olika skolorna, på flera håll fanns det brister i de pedagogiska utredningarna. Något vi tyckte var spännande var hur rektorer och specialpedagoger aktivt arbetade med att utveckla klassrumsmiljöerna och undervisningen och att alla vi intervjuade berättade med förväntan om de förändringar de står inför i och med den nya läroplanen och skollagen. Enligt examensordningen (SFS 2007:638) ska specialpedagoger arbeta utifrån ett helhetsperspektiv, det har vi funnit många exempel på att de vi mötte gör.

Vi har fastnat för bilden av ett träd som vi fann hos Danielsson och Liljeroth (2007) när vi vill sammanfatta vad vi sett påverkar helhetssynen kring åtgärdsprogram och elever i behov av särskilt stöd, och vi har illustrerat detta i form av en bild (se nedan).

Om någon aldrig förr sett ett träd men får se blad, några grenar eller en rot var för sig uppstår inte en föreställning av ett träd. Finns emellertid erfarenhet av träd blir det omedelbart tydligt vad delarna betyder (Danielsson & Liljeroth, 2007, s. 105).



Figur 6.1 Vår bild av de olika beståndsdelarna i helhetssyn kring åtgärdsprogram och elever i behov av särskilt stöd. Källa: Egen tolkning.

6.2 Diskussion

I rötterna finns det som måste finnas för att säkerställa professionerna och arbetet med åtgärdsprogram. Eleven på sin gunga symboliserar individnivån, omgiven av möjligheter, styrkor och hinder. På grenarna bredvid finns grupp- respektive skolnivån där det är viktigt hur "tänket" kring organisation, undervisning, relationer och arbetssätt omsätts i praktiken. Som krona i trädet finns den komplexa verkligheten, det faktum att allt hänger samman och påverkar och påverkas av varandra i systemteorin samt språkets och kulturens betydelse i det sociokulturella perspektivet. Några praktiska verktyg i form av pedagogisk utredning och åtgärdsprogram hänger inom räckhåll på en gren, och naturligtvis symboliserar giraffen specialpedagogen med sitt övergripande perspektiv, med benen stadigt förankrade på jorden och huvudet fritt ovanför grönskan och med de röda, goda äpplena som blir tillgängliga i form av kunskapens frukt för alla elever, oavsett förutsättningar.

6.2.1 Hur ser arbetsgången ut kring åtgärdsprogram?

Med utgångspunkt i Lpo94 (Utbildningsdepartementet 1998) där det slås fast att alla som arbetar i skolan ska uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd beskrivs det vidare i de allmänna råden om åtgärdsprogram (Skolverket 2008a) att syftet med dem är att säkerställa att en elevs behov tillgodoses, men också att de är personalens redskap för planering och utveckling av den pedagogiska verksamheten kring eleverna. Detta fann vi hos specialpedagog Sonja och rektor Rita i vår undersökning som beskrev hur de såg på åtgärdsprogrammen som något som utvecklade skolan. Asp-Onsjö (2006) menar att det är viktigt att tänka på det större perspektivet, att det är de pedagogiska förutsättningarna i skolan sett som ett system som påverkar elevens möjligheter, som ska "åtgärdas" i ett åtgärdsprogram och inte individen detta är i enlighet med systemteorin.

De allmänna råden (2008a) förklarar att åtgärdsprogram ska utarbetas när man bedömer att en elev riskerar att inte nå målen, efter att man gjort en utredning. Asp-Onsjö (2006) lägger till att även situationer kring mobbing och sociala svårigheter kan resultera i åtgärdsprogram, något vi sett exempel på både i intervjuer och analyserade åtgärdsprogram. Den utredning som föregår åtgärdsprogrammet ska bestå av en kartläggning och en analys som leder fram till åtgärder. I vår undersökning har vi sett att alla skolorna följer riktlinjerna och utarbetar åtgärdsprogram när elever riskerar att inte nå målen, men att alla inte gör den beskrivna utredningen. På alla skolor fanns det någon form av mallar för åtgärdsprogram, vi såg att de liknade varandra mycket. Asp-Onsjö (2008) varnar för att krångla till åtgärdsprogram både när det gäller form och innehåll. Öhlmér (2004) poängterar att blankett och skrivning skall vara tydlig och enkel. Det måste framgå av texten exakt vad som skall göras. Flera rektorer och specialpedagoger tog upp att de önskade att mallen för åtgärdsprogram skulle vara samma i hela kommunen och att en grupp arbetade med att ta fram ett förslag.

På frågan om vem som oftast tar initiativ till att utarbeta åtgärdsprogram framkom det enligt att det var klassläraren eller specialpedagogen. Eftersom vårt syfte var att se om specialpedagogernas helhetssyn märks kring arbetet med åtgärdsprogram ville vi ta reda på

hur specialpedagogernas kompetens användes. Där gick rektorernas åsikter i olika riktningar. Rektor Rita menade att det inte tvunget behövde vara specialpedagogens uppgift att vara med och utarbeta åtgärdsprogram, utan lyfte klasslärares kompetens och ansvar, medan samtliga intervjuade specialpedagoger såg det som självklart att de var inblandade i alla åtgärdsprogram. I examensordningen för specialpedagoger (SFS 2007:638) beskrivs specialpedagogens ansvar att genomföra pedagogiska utredningar, analysera svårigheter på de tre nivåerna (skol-, grupp- och individnivå) och genomföra åtgärdsprogram i samverkan med berörda aktörer. Med stöd i detta har specialpedagogerna ett stort ansvar för utarbetandet av åtgärdsprogram, men hur det rent praktiskt går tillväga kan variera, det såg vi exempel på i intervjuerna. Flera av specialpedagogerna uttryckte att deras tid var mycket inbokad, och att de hade svårt att hinna med alla möten för upprättande och utvärderingar. Vi ser detta som ett exempel på att skolans verksamhet verkligen är komplex, och att många arbetsuppgifter slåss om utrymmet. En av rektorerna uttryckte att hon önskade att specialpedagogen skulle vara med vid alla åtgärdsprogram, men att det inte var så. De allmänna råden (Skolverket 2008a) är tydliga med att det är lärares ansvar att reagera på att eleven riskerar att inte nå målen, att rektor är ansvarig för att upprätta åtgärdsprogram och att det är viktigt att elever och föräldrar ges möjlighet att delta i utarbetande i åtgärdsprogram. Detta tog två av rektorerna upp och när det gällde elevers och föräldrars delaktighet var detta viktigt på några skolor, men på en skola var inte alltid föräldrarna med förrän åtgärdsprogrammen utvärderades. Detta förklarade specialpedagogen med att de inte hann bjuda dit föräldrarna innan åtgärden inleddes, i form av intensivutbildning enskilt eller i mindre grupp. Vidare beskriver Rosa och Rita att uppföljningen av åtgärdsprogram är en kontroll av att det som bestämts har genomförts, detta säger också Asp-Onsjö (2008). I intervjuerna förklarar rektorer och specialpedagoger att den vanligaste tidsperioden mellan uppföljningarna är fyra till sex veckor.

Åtgärdsprogrammen förvarades på lite olika villkor på de olika skolorna, och vi såg olika grader av sekretess, från att ha åtgärdsprogrammen tillgängliga i klassrummet i elevernas pärmar till att de fanns inlåsta hos specialpedagog eller rektor, där lärare fick läsa dem vid behov. På den skola som hade strängast sekretessregler förklarade specialpedagog Sonja att det var av omsorg om barnen som de var försiktiga med spridningen av åtgärdsprogrammen som kan innehålla känslig information. Ahlberg (2001) tar upp att åtgärdsprogram måste skrivas med försiktighet när det gäller värderingar och personliga uppgifter. I alla åtgärdsprogram vi sett och i intervjuerna framkom det vem som är ansvarig för åtgärder, detta är ett krav enligt de allmänna råden (Skolverket, 2008a).

6.2.2 Hur görs pedagogiska utredningar i samband med utarbetande av åtgärdsprogram?

I de allmänna råden om åtgärdsprogram (2008a) finns beskrivet att när en elev riskerar att inte nå målen ska rektor se till att det görs en utredning. Vi ställde frågor kring detta i intervjuerna och både rektorer och specialpedagoger tog upp att de önskade utveckla rutinerna kring dessa utredningar. Alla specialpedagogerna gjorde olika former av utredningar, ofta i form av screenings. Vi såg många exempel på att de genom observationer och samtal med lärare också kartlade undervisningen och därmed bidrog till att förändra den till att passa elevernas behov. Alla rektorer tog upp att ändringarna i skollagen innebär förändringar i rutinerna. I

skolverkets rapport om särskilt stöd (Skolverket 2011a) väcks frågan om varför inte de pedagogiska utredningarna alltid görs när det har varit ett krav sedan 2001. Fortfarande verkar det behöva stärkas vad som ska ingå, många har förhoppningar om att det ska bli tydligare i och med de nya styrdokument som börjar användas i år. Alla tre specialpedagogerna vi intervjuat uttryckte att deras tid var hårt inbokad, att de inte hann vara så delaktiga i undervisningen, handledning, åtgärdsprogram som de skulle vilja. Detta är ett bevis på att skolans verksamhet är komplex och ständigt i förändring.

Groth (2007) menar att en pedagogisk kartläggning är en redogörelse för den pedagogiska miljön där eleven ingår, detta är viktigt när man tänker systemteoretiskt, att det är miljön som har stor betydelse för elevens resultat.

Som exempel på verktyg vid kartläggning nämner Ahlberg (2001) kunskapstester, samtal, intervjuer och olika typer av observationer. Specialpedagogen Sara berättade att hon i sin kartläggning använde samtal med elever, föräldrar, lärare och arbetslag samt observation. Enligt Persson (2002) var standardiserade mallar och tester som underlag för åtgärdsprogram vanligare på skolor där andelen specialpedagoger var hög.

Rektor Rita upplever att skolan ibland är snabb med att sätta in åtgärder, ibland utan att ha gjort en ordentlig kartläggning. Det som var vanligast i utredningsväg var screening, oftast i läs- och skrivutveckling men ibland ingick det tester i matematik, observationer och samtal med elever och föräldrar. Särskilt hos Sara och Sonja kunde vi se tecken på helhetssyn kring eleverna och en stor lyhördhet kring att både elever och föräldrar skulle komma till tals vid utarbetandet av åtgärdsprogram, de tog också upp att relationen till både eleven och föräldern var en förutsättning för arbetet runt eleven. Sigrid berättade att hon utgick från en mall, de båda andra specialpedagogerna beskrev att de hade vissa riktlinjer men ingen bestämd mall.

6.2.3 Beskrivs åtgärder på både individ-, grupp- och skolnivå?

Detta var en mycket central fråga för vårt syfte att få besvarad i intervjuer och genom analys av åtgärdsprogram, och vi började med att försöka definiera de olika nivåerna. Trots att vi båda arbetat med åtgärdsprogram i flera år så var det inte självklart till vilken nivå olika åtgärder hörde. Vi gjorde en grundlig genomgång av styrdokument och tidigare forskning om de olika nivåerna individ-, grupp- och skolnivå, men kom inte till någon glasklar insikt. Det är inte tydligt beskrivet från Skolverket, och forskarnas åsikter går delvis isär. I stora drag är dock de olika forskarna (Ahlberg 2001; Ljungblad 2003) överens om att åtgärder på **skol- eller organisationsnivå** handlar om hur man ser på elever i svårigheter, resursfrågor, frågor om kompetens och utbildning, handledning och externa kontakter. Även frågor om hur undervisningen är kopplad till styrdokument och bedömning ligger på skolnivå, samt det som kallas skolans kultur, ”det som sitter i väggarna”. Som framgår av tabellen i resultatdelen (Figur 5.1) hittade vi relativt få åtgärder på skolnivå, de handlade om att det behövdes ytterligare resurspersoner kring barnet, externa utredningar och handledning.

På **gruppnivå** hittar vi åtgärder kring bemötande, grupp sammansättning, och hur läraren organiserar och varierar sin undervisning. Här hamnar frågor om hur läromedel, datorer och

laborativt material används. Åtgärder på denna nivå handlar om hur väl skolan lyckas anpassa arbetssättet efter elevernas förutsättningar och behov, en viktig fråga är hur relationerna i gruppen och mellan lärare, specialpedagoger och elever ser ut. Vanliga åtgärder enligt forskarna är mindre grupper eller andra anpassningar på gruppnivå. I intervjuerna och åtgärdsprogrammen hittade vi en hel del åtgärder på denna nivå, främst undervisning i mindre grupper men också förändringar av arbetssätt, metoder och användning av laborativt material.

Ahlberg (2001), Ljungblad (2003) och Persson (2002) beskriver åtgärder på **individnivå** som dem som riktar sig direkt till den enskilda eleven, för att på något sätt hantera brister i förutsättningar för lärande, individuella anpassningar, förlängd tid, eller kompensatoriska hjälpmedel och strukturstöd. I de analyserade åtgärdsprogrammen fanns en rad exempel på åtgärder på individnivå, ofta i form av individuell undervisning hos specialpedagog eller anpassat arbetsmaterial till just den eleven.

I intervjuerna med främst Ronja och Sonja men också med Rita kom det fram tankar kring det som händer i klassrummen. På dessa skolor sa de att om lärarna lyckas väl med individualisering i klassrummet, inkludering och med en varierad undervisning behövs det inte så många åtgärdsprogram. Detta är just vad de allmänna råden (Skolverket, 2008a) tar upp när de beskriver att skolmiljön har stor betydelse för elevernas behov av stöd. Där tas upp förändringar i arbetssätt, undervisning och anpassningar, vilket tydligt görs på alla de skolor vi har mött i vår undersökning och detta ser vi som ett tecken på att man ser skolan som ett system som på många olika sätt påverkar elevernas förutsättningar och möjligheter. Ett annat exempel från de allmänna råden var att ändra klass- och gruppindelningar, detta gjordes på Ritas skola. Begreppet ”det flerstämmiga klassrummet” som kommer från Dysthe (1996) var en ledstjärna på deras skola och det verkade genomsyra verksamheten. I åtgärdsprogrammen från denna skola fanns det lite andra åtgärder på gruppnivå, i stället för liten grupp i matte och engelska, vilket var ganska vanligt på övriga skolor, fanns här beskrivningar av laborativt material, andra arbetssätt och grupperingar i klassrummet, därför kan man säga att ”det flerstämmiga” klassrummet som är mer rikt på variation verkar fungera i praktiken. Ronja definierade också det med inkludering och många olika möjligheter till lärande. Rita lyfte också sina tankar om att när man lyckas väl med individualisering och variation av arbetssätt kan behoven av åtgärdsprogram minska. Detta vill vi jämföra med det som Hattie (2009) kommer fram till, att lärare som lyckas anpassa undervisningen till elevernas behov utifrån feedback från eleverna, oftare lyckas hjälpa eleverna till goda resultat. Läraren är den viktigaste personen. Även Groth (2007) visar på vikten av elevens självskattning som viktigt för lärandet.

Sonja utvecklade det till att konferenser kring barnen mer och mer skulle fokuseras på att utveckla organisationen, gruppen och i sista hand individen. I det kategoriska perspektivet ser man på eleven som bärare av svårigheter (Persson, 2007), då hamnar man i åtgärder på individnivå i åtgärdsprogram. Däremot är åtgärder på grupp- och skolnivå bevis på att det relationella perspektivet kring eleven råder. Då ser man att eleven finns i ett system som påverkar lärandet och som måste anpassas för att lärande ska ske.

6.3 Metoddiskussion

Med vårt syfte som innebar att leta efter helhetssyn i arbetet med åtgärdsprogram valde vi intervjuer som metod. I vårt arbete har vi utgått från en fenomenologisk ansats genom att försöka undersöka och analysera hur människor tolkar det som händer. (Denscombe , 2009) genom att intervjua rektorer och specialpedagoger. Därför valde vi att intervjua rektorer och specialpedagoger.

Det var ett bra sätt att få reda på hur deras arbete och värderingar kring åtgärdsprogram och helhetssyn såg ut, de berättade flödig och gav exempel på situationer, elever och åtgärder. Intervjuerna liknade stundvis engagerade samtal, de specialpedagoger och rektorer vi intervjuade hade mycket åsikter kring ämnet, även om deras erfarenheter i rollen var olika långa. Vi upplevde att de vi intervjuade i samtalen själva fick syn på sin rutiner och värderingar. Det sociokulturella perspektivet, möjligheten att reflektera, välkomnades och det blev lärande möten både för oss och dem, vilket flera också uttryckte. När vi planerade vår undersökning planerade vi att intervjua rektorer, specialpedagoger och lärare på olika skolor, eftersom det var de yrkeskategorierna som är inblandade vid utarbetande av åtgärdsprogram. Examensförordningen för specialpedagoger (SFS 2007:638) tar upp att specialpedagogen ansvarar för att genomföra åtgärdsprogram i samverkan med berörda aktörer. I de allmänna råden (Skolverket 2008a) framgår att det är rektor som är ansvarig för att åtgärdsprogram utarbetas.

Förutom dem som nu ingår i undersökningen hade vi kontakt med ytterligare två skolor, där det var meningen att vi skulle intervjua lärare, specialpedagoger och rektorer. Det var tråkigt att vi inte fick tag i några lärare, det hade varit intressant att få deras infallsvinkel, men kanske hade det varit svårare att se sammanhängande resultat om vi hade haft med ytterligare en yrkesgrupp. Vi hade också gärna intervjuat respektive rektor/specialpedagog där vi nu har med den enes berättelser, då hade vi kunnat se ännu mer av helhetssynen i arbetet, som det är nu har en person fått ge bilden från hela verksamheten. Skälen för dem som inte kunde delta var organisatoriska, som att det var påsklov, att det på en skola var aktuellt med ombyggnad och på den andra med ett nybygge, samt att det var svårt att hitta gemensamma tider då implementering av den nya läroplanen (Skolverket 2011b) tog mycket av den gemensamma tiden i anspråk just nu. På en skola hade vi bokat tid för intervjun men de fick avboka eftersom de redan bokat tid med andra studenter som också skrev en uppsats om arbete med elever i behov av särskilt stöd. Vi har blivit mötta med stort intresse när vi berättat om ämnet för vår undersökning, både de vi har intervjuat och en del som vi inte har med i undersökningen har uttryckt att detta är viktiga frågor som de diskuterar mycket, inte minst eftersom det ställs nya krav kring pedagogisk utredning och åtgärdsprogram blir möjliga att överklaga i och med den nya skollagen som börjar gälla 1 juli 2011.

Vi spelade in våra intervjuer för att hålla fokus på vad som sades och att kunna vara observanta på Anledningen till att vi inte intervjuade fler var dels att det var svårt att få tag på några som hade möjlighet att träffa oss men även att Trost (2010) förespråkar att man inte bör ha fler än fem till åtta stycken.

Dokumentanalysen var inte enkel att genomföra, främst eftersom vi inte hittade några tydliga definitioner av vad som skulle räknas till vilken nivå. Vi hade inte som mål att räkna vilken nivå som var mest frekvent för åtgärderna, utan att se i stora drag vad som var vanligast, vårt underlag var alltför litet för att vi skulle kunna dra några generaliserbara slutsatser. Rektorer och specialpedagogerna delade frukostigt med sig av åtgärdsprogrammen sedan de försäkrat sig om att innehållet inte skulle kunna spåras till den enskilda eleven.

6.4 Specialpedagogiska konsekvenser

Åtgärdsprogram och de utredningar som föregår dem är viktiga i arbetet kring de elever som har svårt att nå målen, de som behöver oss specialpedagoger extra mycket i sin skolsituation. För att åtgärdsprogram ska bli effektiva och kunna utvärderas med gott resultat, för att de ska göra skillnad kring elevens situation i skolan och ge möjligheter att lyckas behöver de föregås av en ordentlig utredning av både elevens förutsättningar och den omgivande undervisningen, gruppen, och skolans sätt att möta eleven. Vi har träffat på rektorer som uttrycker att de vill satsa på denna utredning, på att utforma undervisning som många kan lyckas i, och vi har sett hur specialpedagoger arbetat med samtal, observationer och kreativitet för att hitta just de åtgärder som hjälper eleven lyckas. Sätten att jobba har ibland liknat varandra, vi har hört om mindre grupper i matte och engelska, användande av laborativa material och anpassningar, individträning men också hur en del sett behov av handledning och en förändring av situationen i klassrummet för att eleverna ska lyckas. Något som vi slås av är hur viktigt samarbetet mellan rektor och specialpedagog är. I parintervjun med Sonja och Ronja utstrålar de stort engagemang för sitt ”flerstämmiga klassrum”, Rita talar varmt om sitt samarbete med sin specialpedagog, Rosa uttrycker att hon önskar ha ett större samarbete än de har. I bådas uppdrag ligger ett särskilt ansvar för de elever som är i behov av särskilt stöd, ett ansvar att utveckla lärandemiljöer och att arbeta på alla nivåer (skol-, grupp- och individnivå).

6.5 Fortsatt forskning

Vi har fått många nya tankar och idéer inför vidare forskning. Några av dem är att det vore intressant att föra in perspektivet från lärare, hur de ser på arbetet med åtgärdsprogram på olika nivåer. Vidare har vi kommit in på hur skolans arbete är organiserat kring elever i behov av särskilt stöd, det skulle vi vilja fördjupa oss inom. Hur ska speciallärare och specialpedagoger användas? Vi är också nyfikna på hur förändringarna i skollag och läroplan kring överklagande av beslut och åtgärdsprogram kommer att påverka arbetet med åtgärdsprogram. En av rektorerna uttryckte funderingar på om det inte behövdes så många åtgärdsprogram om man lyckades med att anpassa klassrumsundervisningen till olika elevers behov, detta vore intressant att göra en undersökning om.

REFERENSER

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahrenfelt, B. (2001). *Förändring som tillstånd*. Lund: Studentlitteratur.
- Andreasson, I. & Asplund, M. (2009). *Elevdokumentation – om textpraktiker i skolans värld*. Lund: Studentlitteratur.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg: en fallstudie i en kommun*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Asp-Onsjö, L. (2008). *Åtgärdsprogram i praktiken - att arbeta med elevdokumentation i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Augustinsson, S. & Brynolf, M. (2009). *Rektors ledarskap*. Lund: Studentlitteratur
- Bell, J. (2007). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Birkemo, A. (2001). "Inlärningssvårigheter". I Asmervik, Ogden & Rygvold (Red.). *Barn med behov av särskilt stöd*. sid. 125-160. Lund: Studentlitteratur.
- Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion – en studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Hämtad den 2 juni 2011
<http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:5804>
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (2007). *Vägval och växande – Förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Groth, D. (2007) Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv. Hämtad den 2 juni 2011
<http://epubl.ltu.se/1402-1544/2007/02/LTU-DT-0702-SE.pdf>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning – a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Ljungblad, A-L. (2003). *Att möta barns olikheter*. Varberg: Argument.
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.

- Myrberg, M. (2001) *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. En forskningsöversikt på uppdrag av skolverket. Skolverket.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. & Davidson, T. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2002). *Åtgärdsprogram i grundskolan – förekomst, innehåll och användning*. Göteborgs universitet. Hämtad den 2 juni 2011 <http://www.skolverket.se/publikationer?id=941>
- Persson, B. (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Rossmann, G. B & Rallis, S. F. (2003). *Learning in the field. An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.
- Røkenes, O.H. & Hanssen, P-H. (2007). *Bära eller brista: Kommunikation och relationer i arbetet med människor*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Skolverket. (2001). *Att arbeta med särskilt stöd i grundskolan med hjälp av åtgärdsprogram*. Hämtad den 22 maj 2011 <http://www.skolverket.se/publikationer?id=888>
- Skolverket. (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Fritzes. Hämtad den 2 juni 2011 <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1162>
- Skolverket (2008a). *Allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes. Hämtad den 2 juni 2011 <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1786>
- Skolverket. (2008b). *Allmänna råd för den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Fritzes.
- Hämtad den 2 juni 2011 <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2351>
- Skolverket. (2011a). *Särskilt stöd i grundskolan – En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Stockholm: Fritzes. Hämtad den 22 maj 2011 <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1787>
- Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad den 2 juni 2011 <http://www.skolverket.se/sb/d/4166/a/2389>
- SFS 1985:1100. *Svensk författningssamling, Skollagen*. Hämtad den 22 maj 2011 <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1985:1100>
- SFS 1994:1194. *Svensk författningssamling, Grundskoleförordningen*. Hämtad den 22 maj 2011 <http://www.notisum.se/rnp/sls/lag/19941194.htm>
- SFS 2007:638. *Svensk författningssamling, Examensförordning för Specialpedagoger*. Hämtad den 2 juni 2011 <http://www.notisum.se/rnp/sls/sfs/20070638.PDF>

SFS 2010:800. Svensk Författningssamling. *Skollagen*. Hämtad den 2 juni 2011
<http://www.riksdagen.se/webbnav/?nid=3911&bet=2010:800>

Skolinspektionen 2010:14. (2010). *Rätten till kunskap. Skolinspektionens övergripande rapport*. Hämtad den 2 juni 2011

<http://www.skolinspektionen.se/sv/Tillsyn--granskning/Kvalitetsgranskning/Genomforda-kvalitetsgranskningar/Ratten-till-kunskap/>

SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Hämtad den 2 juni 2011 <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/24676>

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svenska Uneskorådet (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca +10, 2/2006*. Svenska Uneskorådets skriftserie.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Tait, A & Richardson, K A. red. (2010). *Complexity and knowledge management – understanding the role of knowledge in the management of social networks*. Hämtad den 23 maj 2011
<http://books.google.se/books?id=rAlu8d5udywC&pg=PA41&dq=Ralph+Stacey&lr=&cd=18#v=onepage&q=Ralph%20Stacey&f=false>

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet, (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo94*. Hämtad den 22 maj 2011

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069>

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk -samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad den 2 juni 2011
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Vygotskij , L. (1999) . *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Åkerman, R. Personlig kommunikation. Föreläsning på Högskolan i Kristianstad den 18 februari 2011.

Åsberg, R. (2001). *Det finns inga kvalitativa metoder och inga kvantitativa heller för den delen: Det kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik*. Pedagogisk Forskning i Sverige 2001 årg 6 nr 4 s 270–292 issn 1401-6788.

Hämtad den 2 juni 2011 <http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/aasberg.pdf>

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

Intervjuguide

1. Hur ser arbetsgången ut kring åtgärdsprogram?

- När upprättas det åtgärdsprogram på er skola?
- Finns det någon handlingsplan eller dylikt?
- Vem tar initiativ till att det görs åtgärdsprogram?
- Vilka brukar vara med när det upprättas ett åtgärdsprogram?
- Hur utvärderas åtgärdsprogrammen? Vilka är med?
- Vilka får ta del av innehållet i åtgärdsprogrammet?
- Vem är ansvarig för att åtgärderna genomförs?
- Var förvaras åtgärdsprogram?

2. Hur görs pedagogiska utredningar i samband med upprättande av åtgärdsprogram?

- Har ni någon mall för vad som ska vara med i en pedagogisk utredning?
- Vem gör utredningen?
- På vilka nivåer sker den pedagogiska utredningen? (individ, grupp, organisation)
- Tas hela elevens situation med i utredningen?
- Hela skoldagen?
- Utgår utredningen från styrkor och behov?

3. Beskrivs åtgärder på både individ-, grupp-, och organisationsnivå?

- Kan du ge några exempel på ”vanliga åtgärder” i era åtgärdsprogram?

Missivbrev

Hej!

Vi, Anna-Karin Stenshammar och Christel Jansson går sista terminen på Specialpedagogutbildningen på Högskolan i Kristianstad. Just nu håller vi på att skriva vårt examensarbete som handlar om åtgärdsprogram främst ur rektorers och specialpedagogers synsätt med tanke på deras helhetsyn. Vi hade tänkt göra några intervjuer gärna i grupp där en rektor, en specialpedagog och en lärare ska ingå. Vi undrar om ni har möjlighet att träffa oss för en intervju som tar runt en timme att genomföra. Har ni inte möjlighet att träffa oss för en gruppintervju så är vi tacksamma för en enskild intervju. Vi undrar också om vi i så fall skulle kunna få ta del av ett par aidentifierade åtgärdsprogram till vår studie. Har ni några frågor så får ni gärna höra av er till oss.

Tack på förhand!

Tel. xxx-xxx xx xx,

Mail: xxx

MVH

Anna-Karin Stenshammar och Christel Jansson

BILAGA 3

	Åtgärder på organisationsnivå	Åtgärder på gruppnivå	Åtgärder på individnivå
Åtgärdsprogram från skola 1	<ul style="list-style-type: none"> pedagogisk utredning planering inför stadiebyte 		<ul style="list-style-type: none"> säga till en vuxen vid konflikter tillrättalagda uppgifter minnes-, läs- och skrivträning läs- och skrivhjälp inläst text på diktafon talsyntes studieteknik loggbok
Intervju skola 1	<ul style="list-style-type: none"> remiss till BUP, habilitering, extern utredning handlednings-samtal med föräldrar 	<ul style="list-style-type: none"> klassläraren ger visuellt förstärkta instruktioner arbetsmaterial Pilen (språkutveckling) intensivträning eller kurs i studion, tre veckor 	<ul style="list-style-type: none"> förstorad text obemärkt påminnelse inlästa glosor på diktafon samtal med specialpedagog kring individuellt mål och arbete med självbild
Åtgärdsprogram från skola 2	<ul style="list-style-type: none"> läsförståelsetest kartlägga mattekunskaper 	<ul style="list-style-type: none"> konkret material matematik laborativt material (matte) plats dit eleven kan gå när han behöver lugn och ro samt koncentrera sig studioarbete i matte och läsning 	<ul style="list-style-type: none"> bildförstärkta mål (åtgärdsprogrammet) läraren följer upp och ser till att eleven har förstått anpassade uppgifter som tränar individuella mål förklara med hjälp av ritsamtal samtalsstöd med klasslärare individanpassa matten få hjälp med studieteknik läsa högt 15 min/dag träna klockan varje dag engelska på dataskiva
Intervju från skola 2	<ul style="list-style-type: none"> handledning till lärare resursperson (assistent eller fritidspersonal) eleven har samtal 	<ul style="list-style-type: none"> bemötande anpassning av miljön arbetsätt grupperingar i klassrummet 	<ul style="list-style-type: none"> visuell förstärkning specifik träning hos specialpedagog intensivträning

	med socialtjänst, skolsköterska och BUP	(placering)	eller kurs i studio (textstavningskurs) <ul style="list-style-type: none"> • kompensatoriska hjälpmedel (mp3-spelare, hörselkåpor, pennngrepp, digital numberpad, piggkuddar, Koshbollar, digitalt räknehäfte)
Åtgärdsprogram från skola 3		<ul style="list-style-type: none"> • undervisning i liten grupp 	<ul style="list-style-type: none"> • skriva med hjälp av stödlinjer i skrivhäfte • mindmapping • individuell undervisning • träna med datorprogram • lästräning
Intervju skola 3	<ul style="list-style-type: none"> • remisser till BUP, habilitering 	<ul style="list-style-type: none"> • laborativt material • fokus på fonologisk medvetenhet 	<ul style="list-style-type: none"> • intensivträning i klassrummet eller hos specialpedagog under fem veckor • individuell lästräning • särskild fonolekträning med förskoleläraren
Åtgärdsprogram från skola 4	<ul style="list-style-type: none"> • pedagoger får handledning • rimliga krav på elevens prestation • pedagoger får fortbildning • extra resurs i klassen • samtal med socialsekreterare i skolan • kontakt med vårdnadshavare • kartläggning för ev placering på resursskola 	<ul style="list-style-type: none"> • placering i klassrummet • vuxenkontakter • negligera oönskat beteende och uppmuntra önskat • matematik i mindre grupp • hjärngympa, pussel och spel • motorikträning 	<ul style="list-style-type: none"> • arbeta efter arbetsschema • lyssna på musik i hörlurar under arbetspass • be om hjälp om något är svårt • pauser för eleven • enskilda instruktioner och anpassat innehåll och mängd • arbeta med självkänslan • läraren ska ge en instruktion i taget och kontrollera att eleven förstått • träna med datorprogram • tydlig struktur av dagen

Intervju skola 4	<ul style="list-style-type: none"> fritidspersonal stöttar i socialt samspel och kompisrelationer 	<ul style="list-style-type: none"> hjärngympa spel läslekar smågrupper i matte 	<ul style="list-style-type: none"> be om hjälp om något är svårt gå till resurslärare, jobba extra gå till specialpedagog, träna extra lästräning extra träning i klassrummet träna språklig medvetenhet Klicker-träning pauser motorikträning
Åtgärdsprogram från skola 5		<ul style="list-style-type: none"> färdighetsträna matte i mindre grupp engelska i liten grupp arbeta med särskilt arbetsmaterial svenska arbetsmaterial matematik liten grupp i matte 	<ul style="list-style-type: none"> Arbeta enskilt med specialpedagog (sociala berättelser) Begränsning av text efter behov Läsa för en vuxen några ggr/vecka Individuell hjälp av speciallärare Anpassning av uppgifter och läxor i engelska
Intervju skola 5	<ul style="list-style-type: none"> elevassistenter samtal med socialsekreterare i skolan 	<ul style="list-style-type: none"> Pilen-material (språkutveckling) läxläsning på fritids IUP-lektioner 	<ul style="list-style-type: none"> individuell träning/intensiv-träning hos specialpedagog extra stöd i engelska motorikträning fysisk aktivitet individualisering i klassrummet