

Åtgärdsprogram och synen på elevsvårigheter i grundskolan

En studie i hur en skolas anställda talar om åtgärdsprogram
samt hur deras syn på elevers svårigheter kan påverka
utformandet av dessa

Filip Söderberg

Institutionen för specialpedagogik

Självständigt arbete inom allmänt utbildningsområde; GN, 15hp

Läroprogrammet med inriktning mot samhällsorienterade ämnen F-6, 240hp

Höstterminen 2010

Handledare: Joacim Ramberg

Examinator: Helen Knutes

English title: Support plans and perspectives on children's difficulties in elementary school



Stockholms
universitet

Åtgärdsprogram och synen på elevsvårigheter i grundskolan

En studie i hur en skolas anställda talar om åtgärdsprogram samt hur deras syn på elevers svårigheter kan påverka utformandet av dessa

Filip Söderberg

Sammanfattning

Den här studien undersöker formuleringar i en skolas åtgärdsprogram och hur skolans anställda som är knutna till programmet uttrycker sig kring innehållet i det samt vilken inverkan synen på elevers svårigheter kan ha på dessa åtgärdsprogram. Syftet är att belysa hur nära åtgärdsprogrammen de anställda står samt beskriva eventuella orsaker till varför dessa är formulerade som de är och hur det kan komma sig att de anställda uttrycker sig som de gör. För att undersöka detta har data samlats in från såväl åtgärdsprogram som de anställda. För insamling av data ifrån skolans personal användes kvalitativa intervjuer. De kategorier som undersökandet av åtgärdsprogram och de anställdas uttryck har mynnat ut i är *åtgärdsprogram*, *elevers svårigheter* samt *arbetet med elevers svårigheter*. Dessa kategorier är således centrala i studiens resultat- och analysdel. Studien mynnar ut i tankar kring hur olika syn på elevers svårigheter och social rättvisa kan påverka en skolverksamhet.

Nyckelord

Åtgärdsprogram, elevers svårigheter, särskilt stöd, social rättvisa

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
2 Bakgrund	2
2.1 Begreppsdefinitioner.....	2
2.2 Styrdokumenten.....	4
2.2.1 Skolverkets allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram.....	4
2.2.2 Läroplanen	5
2.3 Tidigare forskning	5
2.3.1 Kartläggning av åtgärdsprogram i grundskolan.....	6
2.3.2 Elevers svårigheter.....	7
2.3.3 Specialpedagogiskt arbete i grundskolan	10
2.3.4 Sammanfattning av bakgrund	11
3 Syfte.....	12
4 Teoretiskt perspektiv	13
4.1 Social rättvisa och elevers svårigheter.....	13
4.1.1 Sammanfattning av det teoretiska perspektivet.....	15
5 Metod.....	17
5.1 Val av metod.....	17
5.1.1 Undersökning av åtgärdsprogram	17
5.1.2 Intervjuer med skolans anställda.....	18
5.2 Urval.....	19
5.2.1 Undersökning av åtgärdsprogram	19
5.2.2. Intervjuer med skolans anställda.....	20

5.3 Genomförande	20
5.3.1 Undersökning av åtgärdsprogram	20
5.3.2 Intervjuer med skolans anställda	20
5.3.3. Databearbetning	22
5.3.4 Tillförlitlighetsfrågor	23
5.3.5 Etiska aspekter	23
6 Resultat.....	25
6.1 Del I – Åtgärdsprogram	25
6.1.1 Elev och vårdnadshavares syn	25
6.1.2 Skolans analys.....	26
6.1.3 Mål och åtgärder	27
6.1.4 Sammanfattande tankar med jämförelser.....	28
6.2 Del 2 - Intervjuer	29
6.2.1 Åtgärdsprogram	30
6.2.2 Elevers svårigheter.....	32
6.2.3 Arbetet med elevers svårigheter.....	36
7 Analys av resultat	39
7.1 Elevers svårigheter och arbetet med dessa.....	39
8 Diskussion	42
8.1 Långsiktiga mål, men för vem?	42
8.2 Åtgärder som hindrar pedagogisk utveckling	43
8.3 Ambitioner om deltagande resulterar i särskiljande.....	45
8.4 Vem äger svårigheten?.....	45

8.5 En patologisk syn på svårigheter	46
8.6 De anställdas förhållningssätt	47
8.7 Konklusion.....	49
8.8 Fortsatt forskning.....	50
Referenslista.....	51
Bilaga 1 - Intervjuguide	52
Bilaga 2 – Brev till berörda anställda.....	53
Bilaga 3 – Brev till berörda föräldrar	54

1 Inledning

Under min praktiktid som lärarstudent har jag fått ta del av en skolverksamhet för åldrarna nio till tolv där ett flertal elever i samtliga klasser bedöms ha behov av särskilt stöd. Minst en elev i varje klass har blivit tilldelad en resurs/assistent som följer eleven under större delen av dagen. I mitt möte med denna verksamhet, elever i behov av särskilt stöd och verksamhetens anställda har jag upplevt vissa mönster i hur man väljer att arbeta med dessa elever. Ett mönster som enligt min uppfattning verkar fokusera mer på att eleven skall klara av dagen snarare än att utveckla verktyg för att klara av sin skolgång och där det senare är vad som fokuseras av läroplanen och i förlängningen rimligtvis även åtgärdsprogrammen. Denna uppfattning har fått mig att fundera kring möjliga skillnader och likheter mellan vilka mål och arbetsätt som formuleras i det till eleven knutna åtgärdsprogrammet och vad verksamhetens anställda arbetar mot eller upplever att de arbetar mot. Jag upplever även skillnader i hur klasspedagog, specialpedagog, assistenter m.m. arbetar med eleven och att arbetet mot målen därför möjligen inte blir konsekvent utan ändras beroende av vem som tar ansvaret för stunden.

Kan det vara på det viset att verksamheten i realiteten arbetar mer kortsiktigt med eleven än vad som uttrycks vara målet i läroplan och åtgärdsprogram? Finns det skillnader mellan verksamhetens berörda vuxna i hur de arbetar mot målen? Att få svar på dessa frågor anser jag kan bli oerhört viktigt för såväl enskilda elever som skolverksamheter då resultatet oavsett utfall kan ge perspektiv på hur arbetet med elever knutna till åtgärdsprogram kan se ut.

2 Bakgrund

I följande avsnitt presenteras en kort redogörelse för vad styrdokumenterna säger om åtgärdsprogram, vad de syftar till och bör innehålla. Även en kortfattad sammanfattning av den nuvarande läroplanens syn på vad eleven i sin utbildning bör erhålla lyfts fram. Detta för att studien skall erhålla en kunskapsföreläggande bas som underlag för vidare analys och diskussion. Vidare presenterar jag litteratur och forskning som fokuserar kring synen på elevers svårigheter. Detta för att erhålla en bakgrund till de val anställda gör i utformandet av åtgärdsprogram, men även de val som görs i arbetet med elever. Jag lyfter även fram forskning kring hur grundskolan arbetar med åtgärdsprogram och specialpedagogiskt arbete. Jag väljer att inleda denna del av studien med en begreppslista där jag presenterar för studien centrala begrepp som jag anser är läsaren tillgodo att få definierade i begynnelsen av denna studie.

2.1 Begreppsdefinitioner

Nedan presenterar jag begrepp som är centrala för studien. Definitionerna syftar till att ge läsaren en inblick i hur de används i denna studie snarare än att hitta dess sanna meningar.

Resurspersonal

I texten omnämnt som resurs. Avser personal på skolan som har uppdraget att stötta pedagogen i klassrummet, antingen genom sin närvaro och möjlighet att hjälpa till där det behövs i klassen eller i form av resurs för en eller fler specifika elever.

Särskilt stöd

Med särskilt stöd avses sådant stöd som ges utöver verksamhetens vardagliga undervisning och organisering. Stödet behöver inte vara särskilt från övrig verksamhet,

det kan bestå av anpassade läromedel, tillgång till resurspersonal i klassrummet, anpassad undervisning eller andra stödresurser som inte ges till alla elever på skolan. Det särskilda stödet kan dock även vara särskilt i form av specialundervisning avskilt från klassrummet i t.ex. specialklasser, särklasser m.m.

Åtgärdsprogram

Ett åtgärdsprogram är ett dokument som rör elever som bedöms vara i behov av särskilt stöd. Åtgärdsprogrammet är individuellt och syftar till att klargöra vilka svårigheter, åtgärder och mål som är aktuella att arbeta med för att eleven skall nå kunskapsmålen eller kunna fungera i verksamheten. ”Ett åtgärdsprogram syftar till att säkerställa att en elevs behov av särskilt stöd tillgodoses. Åtgärdsprogrammet har en central roll i skolans arbete med särskilt stöd genom att vara redskapet för personalen när det gäller planering och utveckling av den pedagogiska verksamheten kring den enskilde eleven.”¹ Då ett åtgärdsprogram är ett individuellt dokument innehåller detta svårigheter, åtgärder och mål som är individriktade. Dock finns inga formella krav på att andra nivåer, t.ex. grupp- och organisationsnivå, inte får vara representerade. Tvärtom menar skolverket att de senare nivåerna i åtgärdsprogrammen bör tas i beaktning i större utsträckning än vad de ser ut att göra.²

Elevhälsoteam

Ett elevhälsoteam är en grupp professionella sammansatt av skolan för att ”analysera, bereda och fatta beslut i elevhälsofrågor”.³ Elevhälsoteamet består av anställda på den egna skolan men ibland även expertis utifrån, t.ex. från kommunen. Teamen har olika utformning på olika skolor men består i stort sett alltid utav några av dessa professioner: Skolledare, speciallärare, specialpedagog, skolpsykolog, skolsköterska, pedagog/förskolepedagog, skolkurator, socialsekreterare, talpedagog.⁴

¹ Skolverket (2008). *Allmänna råd och kommentarer för arbete med åtgärdsprogram*. Sid. 6

² Skolverket (2008). Sid. 16

³ Hjärne, Eva & Säljö, Roger (2008). *Att platsa i en skola för alla*. Sid. 57

⁴ Hjärne & Säljö (2008). Sid. 57

2.2 Styrdokumenten

Under denna rubrik presenteras skolverkets allmänna råd om åtgärdsprogram och kortfattat även vad läroplanen menar att eleven skall erhålla i sin utbildning. De allmänna råden tas upp som de i skrivande stund senaste i raden av skolverkets rekommendationer kring olika aspekter av åtgärdsprogram. De delar av läroplanen som tas upp syftar till att ge inblick i vilken utveckling skolan skall ge eleven, vilket är intressant då åtgärdsprogram syftar till att säkerställa utveckling för elever i behov av särskilt stöd.

2.2.1 Skolverkets allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram

Skolverket lyfter i sina allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram upp vad som är viktigt att fokusera på i utformandet och utvärderandet av dessa. De nämner att de svårigheter som elever kan bedömas ha måste ses som en produkt av undervisning och skolmiljö, inte endast som något vilket eleven ensam är bärare av.⁵ Därmed blir det viktigt att verksamhetens anställda erkänner miljön som en faktor och i förlängningen reflekterar kring sin egen roll i den berörda elevens problem eller särskilda behov. Vidare lyfter texten bl.a. fram följande som viktigt innehåll i åtgärdsprogram:

Det är viktigt att

- *åtgärdsprogrammet kortfattat beskriver elevens behov,*
- *åtgärdsprogrammet i grund- och gymnasieskolan relaterar till läroplanernas och kursplanernas mål och vad man vill uppnå på kortare och längre sikt,*
- *åtgärdsprogrammet innehåller en beskrivning av de åtgärder skolan avser att vidta och en tydlig ansvarsfördelning,*
- *skolans åtgärder utgår från positiva förväntningar på eleven och bygger på elevens förmågor och intressen,*
- *skolan ser till att det finns kompetens för att tillgodose elevens behov av särskilt stöd,*

⁵ Skolverket (2008). Sid. 9

- *åtgärdsprogrammet tydligt visar hur åtgärderna ska följas upp samt hur och när de ska utvärderas.*⁶

2.2.2 Läroplanen

Lpo 94 lyfter fram flera aspekter av utveckling som skolan förväntas ansvara för. Ett flertal av dessa är märkbart långsiktiga på så sätt att de talar om kunskaper som är beständiga, som förmåga att klara av dagens informationssamhälle, att självständigt lösa problem o.s.v. Lpo94 skriver t.ex. att ”Skolan skall ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem. Dessa ger också en grund för fortsatt utbildning.”⁷ Dessa formuleringar är intressanta i relation till skolans åtgärdsplaner då de syftar till att beskriva vad en elev förväntas klara av i framtiden. T.ex. nämns att skolan har som uppgift att förbereda eleven för livet i samhället.⁸

2.3 Tidigare forskning

Under ovanstående rubrik presenteras tidigare forskning på området kring synen på elevers svårigheter, åtgärdsprogram och specialpedagogiskt arbete. Jag refererar till en kartläggning av särskilt stöd i grundskolan för att belysa hur den forskningen menar att skolor idag arbetar med åtgärdsprogram. Detta kan ses i relation till Skolverkets allmänna råd om åtgärdsprogram som presenterats ovan. För att fokusera innehållet i de åtgärdsprogram som senare i studien skall analyseras, lyfter jag fram forskning som rör elevers svårigheter. Vidare lyfter jag upp forskning kring specialpedagogiskt arbete, denna del skapar underlag för analys och diskussion där specialpedagogen, som är en av de aktiva i arbetet med åtgärdsprogram och elever i särskilt stöd, hamnar i fokus.

⁶ Skolverket (2008). Sid. 15

⁷ Skolverket (1994). *1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo94*. Sid. 9

⁸ Skolverket (1994). Sid. 5

2.3.1 Kartläggning av åtgärdsprogram i grundskolan

Åtgärdsprogram är tämligen frekvent förekommande i landets skolor och av de elever som är i behov av särskilt stöd finns det en majoritet som har ett sådant dokument knutet till sig. I genomsnitt har 13 procent av eleverna i grundskolan ett åtgärdsprogram. Detta framställer Persson & Asp-Onsjö i en tredelad studie som syftar till att kartlägga och analysera svenska skolors åtgärdsprogram med fokus på förekomst och användning av samt innehåll i dessa.⁹ Studiens ena del består av en enkätundersökning som omfattar 1230 skolor runt om i landet. Denna undersökning visar en syn på åtgärdsprogram som står för tron på att detta dokument höjer kvaliteten i elevens utbildning och att programmet är viktigt för utvecklandet av skolans pedagogik. Studiens andra del består av fallstudier av 83 åtgärdsprogram från tio skolor som står för ett s.k. *positivt urval*, i detta fall representerade av att de skolor som åtgärdsprogrammen tillhör menar att åtgärdsprogrammen är av stor vikt för deras pedagogiska verksamhet. Denna del av studien visar att det i åtgärdsprogrammen finns få beskrivningar gällande mål för verksamhetens grupp- och organisationsnivå. De problembeskrivningar som dominerar åtgärdsprogrammen beskriver en individnivå med elevens svårigheter som fokus. Dessa är i huvudsak svårigheter att nå kunskapsmålen, läs- och skrivsvårigheter samt koncentrationssvårigheter. Således kan åtgärdsprogrammets problembeskrivningar delas in i två huvudsakliga fält, ett som fokuserar lärandesvårigheter och ett som fokuserar beteendeproblem. De åtgärder som beskrivs är i allmänhet individriktade. Dock ser forskarna i resultatet en strävan mot åtgärder på grupp- och organisationsnivå då anpassning av arbetsformer och arbetssätt är en av de mest frekvent förekommande åtgärder. ”Åtgärden innebär att skolan tar på sig ansvaret att söka lägga tillräta lärandemiljön så att eleven kan få större utbyte av skolvistelsen. Det är värt att notera att denna åtgärd uppenbarligen utgör ett försök att komma tillräta med elevens svårigheter just genom att lärarna överväger alternativa sätt att bedriva sin undervisning.”¹⁰ Andra frekvent förekommande åtgärder är anpassade läromedel samt färdighetsträning. En intressant skillnad mellan olika delar av studien är att enkätundersökningen visade att miljöaspekter i mål- och åtgärdsbeskrivning tas hänsyn till i mycket större utsträckning än vad analysen av 83 specifikt utvalda åtgärdsprogram visade. Det ska tilläggas att de

⁹ Skolverket (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Sid. 23

¹⁰ Skolverket (2003). Sid. 34

utvalda åtgärdsprogrammen stod för ett positivt urval, d.v.s. åtgärdsprogram från skolor som menar att dessa dokument är av stor vikt för det pedagogiska arbetet på skolan.¹¹

De undersökta skolornas anställda ställer sig i huvudsak positiva till åtgärdsprogram. Åtgärdsprogrammen lyfts fram som en del av skolans kvalitetsarbete samt som goda forum för elev, föräldrar och pedagogiskt ansvariga för att diskutera tankar om mål och åtgärder för att göra elevens skolgång meningsfull. Vidare tankar kring åtgärdsprogrammets funktion är att de fungerar som klargörande i den ansvarsfördelning som skall göras kring eleven för såväl skolans anställda som i relationen mellan hem och skola.¹²

De flesta åtgärdsprogram har mål för både kort sikt och lång sikt. Författarna definierar kort sikt som en termin eller mindre medan lång sikt är allt mellan en termin och mål som rör hela elevens ungdomstid. I studiens analys av målformuleringar framhäver forskarna ett problem med denna del av åtgärdsprogrammet. ”Inte sällan blandas övergripande mål med mer begränsade, långsiktiga med kortsiktiga på ett närmast förvirrande sätt.”¹³ Studien visar på två dimensioner i de mål- och åtgärdsbeskrivningar som finns i åtgärdsprogrammen. ”Dels handlar det om att eleven skall få en god och ändamålsenlig skolgång och dels om att verksamheten skall kunna bedrivas på ett så smidigt sätt som möjligt”¹⁴. Forskarna lyfter därefter fram det dilemma som kan uppstå utifrån dessa dimensioner, att verksamhetens respektive elevens behov blir svåra att skilja åt. De två dimensionerna av åtgärdsprogrammets mål- och åtgärdsbeskrivningar som presenteras gör det intressant att gå vidare med att undersöka vad forskningen säger om synen på elevers svårigheter.

2.3.2 Elevers svårigheter

De svårigheter som visar sig i skolan och som därav även hamnar i åtgärdsprogrammets problembeskrivningar kan ses ur två perspektiv. Dessa perspektiv, *elever med*

¹¹ Skolverket (2003). Sid. 79

¹² Skolverket (2003). Sid. 43

¹³ Skolverket (2003). Sid. 73

¹⁴ Skolverket (2003). Sid. 7-8

skolsvårigheter samt *skolor som har undervisningssvårigheter*, är hämtade ur forskning som rör faktorer som bidrar till marginalisering och utslagning i gymnasieskolan sammanställda av Hellsten & Pérez.¹⁵ Även om nämnd forskning fokuserar på gymnasieskolan menar jag att resultaten kan vara intressanta att lyfta i denna studie då jag anser att dessa perspektiv kring elevers svårigheter kan ses som oberoende av årskurs. Hellsten & Pérez Prieto beskriver dessa två perspektiv som ”en slags modeller för att förstå skolsvårigheter”.¹⁶

Den första modellen som behandlar elevers skolsvårigheter kan framställas som ett perspektiv vilket tyder på att svårigheterna är elevens och av sådan art att dessa står utanför skolans makt att åtgärda. Exempel på sådana svårigheter är begåvning samt sociala och personliga förhållanden där de senare aspekterna avgör vilka val eleven gör genom sin utbildning. Dessa val är en del av elevens slutliga utfall i utbildningen, det gäller således att välja rätt. Den andra modellen förutsätter att skolan till stor del är delaktig i skapandet av svårigheterna. Det är sättet skolan organiserar sig på och hur den väljer att utforma sin pedagogik som avgör hur väl eleven lyckas i sin utbildning. Därmed är de svårigheter som finns mellan skolan och eleven snarare kopplade till hur skolan väljer att bemöta eleven än att eleven själv är den som misslyckas.¹⁷

Utifrån de två ovanstående modellerna är det intressant att ta del av den forskning som Hjärne & Säljö bedrivit för att belysa skolornas hantering av elever med svårigheter och i synnerhet hur deras svårigheter förstås, diskuteras och vad de får för karaktär. Undersökningen tar sin utgångspunkt i möten med elevhälsoteam där elevers svårigheter ofta är på dagordningen.¹⁸ I kategoriseringar av de verbala framställningarna i elevhälsoteamens diskussioner som rör elever, har det framkommit att dessa bygger på resonemang som fokuserar på individen och dennes egenskaper. Dessa individcentrerade resonemang har två huvudsakliga inriktningar, de fokuserar antingen på elevers personliga egenskaper som intellektuella förutsättningar, mognad, koncentration, relationer och diagnoser eller på beskrivningar som rör elevens handlingar och beteenden som kan innefatta elak mot kamrater, dominant och styrande,

¹⁵ Hellsten, Jan-Olof & Pérez Prieto, Héctor (1998). *Gymnasieskola för alla - - - andra. En studie om marginalisering och utslagning i gymnasieskolan*. Sid. 5

¹⁶ Hellsten & Pérez Prieto (1998). Sid. 22

¹⁷ Hellsten & Pérez Prieto (1998). Sid. 22

¹⁸ Hjärne & Säljö (2008). Sid. 24-25

upprepande, aggressiv, har udda rörelser m.m.¹⁹ Dessa dominerande beskrivningar pekar på att det är elevens förmåga att hantera sin skolgång som är härskande för den normalitetssyn som skolorna står för. De blandar således inte in beskrivningar som rör verksamheten och organisationen av denna vilket kan tydas som antaganden kring att verksamheten är välorganiserad och att pedagogen bedriver sin undervisning på ett sätt som passar alla. Hjärne & Säljö menar att endast ett par procent av elevhälsoteamens framställningar är av positiv art i form av starka sidor, positiv utveckling, vad eleven brinner för m.m. Detta beskrivs som problematiskt framförallt för eleven som i och med denna negativa diskurs riskerar att bli bemött av personalen på ett negativt sätt och identitetsmässigt präglas av detta genom livet.²⁰

Hjärne & Säljö visar även med hjälp av sin sammanställning av elevhälsoteamdeltagarnas formuleringar att elevhälsoteamsmötet trots professionell mångfald är överraskande enkelspårigt i sina resonemang, synen på skolsvårigheter skiljer sig således inte nämnvärt mellan de olika professionerna. Till detta fenomen presenteras främst två förklaringar. Den ena förklaringen är att den konsensus som råder på mötet är en produkt av den verksamhetskultur som utvecklas. Det finns en diskurs som präglar hur elevers svårigheter diskuteras och denna är accepterad. Den andra förklaringen ligger i en form av konflikträdsla eller bävan för att störa verksamhetens fungerande rutiner. Deltagarna drar sig för att kommentera, ifrågasätta eller ens diskutera svårigheter och åtgärder för att inte hamna på kant med sina kollegor. ”Invändningar och tvivel förutsätter att man utvecklat en samtalskultur som uppmuntrar en kritisk diskussion utan att detta verkar hotande för de personer som deltar och deras professionella status som experter i sammanhanget eller som lärare i klassrummet.”²¹ Även Persson är inne på detta spår när han diskuterar specialpedagogikens och specialpedagogernas roll i skolan. Han menar att specialpedagoger i studier har gjort uttryck för att de ser problem i klassrummen men inte vågar ta upp detta då sådana påpekanden kan föranleda misstro och påfrestningar tjänster emellan. Han ser även detta som skäl till varför klassrumsspecifika åtgärder som riktas mot pedagogen i regel inte tas upp i åtgärdsprogram.²² Specialpedagogernas ofta viktiga roll i arbete med elever i

¹⁹ Hjärne & Säljö (2008). Sid. 89

²⁰ Hjärne & Säljö (2008) . Sid. 93

²¹ Hjärne & Säljö (2008). Sid. 99

²² Persson, Bengt (2008). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Sid. 79-80

behov av särskilt stöd och i utformandet av åtgärdsprogram för oss vidare in på hur det specialpedagogiska arbetet i skolan ser ut.

2.3.3 Specialpedagogiskt arbete i grundskolan

Persson framställer i boken *elevers olikheter* forskningsprojektet SPEKO som bl.a. syftade till att studera specialpedagogikens förutsättningar, motiveringar och genomförande i ljuset av hur skolans anställda beskrev den specialpedagogiska verksamheten. Studien visar att lärare och specialpedagoger har olika syn på vad som är den viktigaste uppgiften i arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Specialpedagogens fokus ligger oftare på att bygga självförtroende medan lärarna ser deras verksamhet som en avlastning där elever ska få chans att komma ikapp de andra. Specialpedagogen kan även ses som en resurs som används för att omhänderta elever som läraren upplever som störiga, som någon sorts form av förvaring. Då blir specialpedagogens roll en annan, en uttryckningsroll för att rädda verksamheten från temporära svårigheter som bråkiga elever. Därmed kan specialpedagogens uppdrag ses som delat i två. Dels har denne en pedagogisk elevstöttande roll, dels en praktisk avlastande roll.²³

Persson framställer att arbetet med elever i behov av särskilt stöd med åtgärdsprogram till stor del handlar om att skydda eleven från sin omgivning. ”Istället för att arbeta med problemet i den omgivande miljön avskärmar man eleven från den. Men avskiljandet måste fyllas med ett undervisningsinnehåll, vilket gör att dessa elever oftast får arbeta med läsning, skrivning och matematik trots att det inte är svårigheter i dessa ämnen som föranlett specialundervisningen”.²⁴ Det finns en skillnad mellan specialpedagogernas officiella och inofficiella uppdrag. Det tidigare handlar om att ge elever stöd och att kunna anpassa undervisning individuellt. Det senare handlar om att genom specialpedagogens åtgärder kunna skapa homogena grupper för verksamhetens bästa. Detta går hand i hand med lärarnas patologiska syn på specialpedagogiken. Denna är till för att ta emot elever som inte fungerar för att de skall åtgärdas till fungerande form och

²³ Persson (2008). Sid 63, 67, 72-75

²⁴ Persson (2008). Sid. 78-79

sedan sätts in i den reguljära verksamheten igen.²⁵ Perssons kritik mot arbetet med elever i behov av särskilt stöd är att specialpedagoger används som en lösning för att lyfta ett problem ur klassrummet, trots en syn hos specialpedagoger som pekar på att åtgärden i själva verket borde röra pedagogen och hur denne väljer att bedriva sin undervisning.²⁶

2.3.4 Sammanfattning av bakgrund

Sammanfattningsvis framställer denna bakgrund vad styrdokumentet menar att en elevs utbildning och åtgärdsprogram bör innehålla samt exempel på hur viss forskning framhåller verkligheten i skolorna. Styrdokumentet vill se mål och åtgärder som är långsiktiga och som grundar sig på tankar om att elevers svårigheter kan vara produkter eller påverkade av grupp- och organisationsnivåer i verksamheten. Den ovan framställda forskningen pekar på att såväl lång- som kortsiktiga mål finns representerade i åtgärdsprogram men att det inte alltid är helt oproblematiskt att skilja dessa åt. Trots att åtgärdsprogram av de anställda i många skolor ses som nödvändiga för att utveckla verksamheten visar forskningen samtidigt att det är problembeskrivningar, mål och åtgärder på individnivå som präglar verksamheterna. Det lyfts även fram att det bland skolornas anställda i synen kring hur man arbetar med och ser på elever ofta råder en konsensus som bygger på verksamhetens kultur. Samtidigt visar forskningen även att det finns motsättningar hos anställda som möjligen inte kommer till ytan p.g.a. den enskildes oro att vända sig emot gällande värderingar och skada kollegialiteten.

²⁵ Persson (2008). Sid. 81-82

²⁶ Persson (2008). Sid. 79-80

3 Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka hur en skola formulerar sig i åtgärdsprogram i jämförelse med hur skolans anställda talar om samma dokument. Studien skall belysa kunskap om hur nära skolans anställda står åtgärdsprogrammen i sitt arbete samt hur de ser på elevers svårigheter. Studiens frågeställningar är:

- Hur formulerar sig skolan i åtgärdsprogram för arbetet med elever i behov av särskilt stöd?
- Hur formulerar sig personalen kring arbetet med de elever som åtgärdsprogrammen är knutna till?
- Hur stämmer skolans anställdas upplevelser kring elevers svårigheter samt hur man arbetar med dessa överens med åtgärdsprogrammets formuleringar?

4 Teoretiskt perspektiv

Nedan presenteras den teori som senare i texten kopplas till studiens empiri. Den valda teorin behandlar två definitioner av social rättvisa och hur man utifrån dessa kan se på elevers svårigheter. Dessa definitioner kopplas även till *kompensatorisk lösning* och det *demokratiska deltagarperspektivet* vilka jag har valt att förstå som för skolan verksamhetspraktiska förhållningssätt.

4.1 Social rättvisa och elevers svårigheter

Dessa definitioner av social rättvisa formuleras av Haug där den första definitionen av rättvisa formuleras *allas rätt till utbildning*. Denna riktning påminner om marknadsliberala tankar där alla har den formella rätten att delta, och alla gör det efter egen förutsättning och förmåga. Rättvisan ligger då i att alla formellt sett kan sägas ha samma förutsättningar genom samma rätt, i detta fall rätten att delta i skolan. Således tar denna definition av rättvisa inte hänsyn till exempelvis klasstillhörighet, kön eller ekonomiska förutsättningar vilket innebär att denna riktning kan ses som diskriminerande om sådana aspekter har negativ inverkan på elevens chans till meningsskapande undervisning menar Haug. De som har dessa förutsättningar på sin sida äger tolkningsföreträde och utgör därmed även hegemonin. Hegemoni kan ses som en ledande ställning med makten att definiera och värdera vad som är rätt och fel. Grupper som inte kan eller inte har intresse av att agera på samma villkor som hegemonin tvingas därmed till underkastelse genom att behöva förhålla sig till de regler som en annan grupp, som möjligen har andra intressen, upprättat.²⁷

Den andra definitionen kan benämnas *allas rätt till lika utbyte i utbildningen*. Förutom

²⁷ Haug, Peder (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Sid 16, 48-49

synen på allas formella rätt till utbildning innebär denna riktning även att skolan skall innehålla en social rättvisa i sig. Skolan ses här som något mer än att vara till för alla, den skall även kunna stimulera och erbjuda varje individ någonting. Det är en riktning som strävar efter en och samma meningsfulla skola för alla, samtidigt som den skapar en differentierad skola där elever delas upp i försök att få alla elever att passa in någonstans i systemet.²⁸

I de verksamhetspraktiska förhållningssätt som nedan presenteras kopplas synsättet *allas rätt till utbildning* till förhållningssättet *kompensatorisk lösning*. Denna lösning innebär kompensation i form av extrainsatta eller annorlunda insatser för de svagheter eller svårigheter en elev kan ha. Idealmålet är att eleven skall komma ifatt eller komma upp till samma nivå som övriga klasskamrater. Haug nämner att en förutsättning för kompensatoriska åtgärder är kartläggning av elevens starka och svaga sidor, en diagnostisering. Haug benämner detta som problematiskt och skriver att diagnoser ofta är präglade av de kulturella värderingar som är närvarande i samhället och vidare: "[...] således är de mycket mer av en social konstruktion än vad vi ofta har klart för oss."²⁹ Det är den yrkesverksamme som har den diagnostiserande makten och således makten att definiera en individs svårigheter vilket i förlängningen kan upplevas som social kontroll i kategorisering och efterföljande behandling av individer. Vidare kan behovet av kategoriserande element i samhället fungera som katalysator åt stigmatiseringen av individer när man tydligt grupperar människor efter patologiska modeller, något som kan tyckas vara svårt att försvara ur ett etiskt perspektiv. Även de åtgärder som vidtas kan enligt Haug vara etiskt tveksamma då den kompensatoriska lösningen sätter effekten av åtgärden i första hand och därmed möjligtvis missar etiska aspekter som kan ha stor betydelse för den som åtgärderna avser. Haug ser ytterligare problem i att det antal olika diagnoser som idag kategoriserar elever knappast kan finna motsvarande mängd pedagogiska lösningar i skolan. Därmed pekar han på att den kategoriserande verksamheten har växt sig större än vad skolverksamheten i realiteten har behov av.³⁰

Vidare skriver Haug om en variant på kompensatorisk lösning som innebär att rättvisan däri innebär att individen står för valet av åtgärd. Åtgärdernas effekt- och

²⁸ Haug (1998). Sid. 16

²⁹ Haug (1998). Sid. 17

³⁰ Haug (1998). Sid. 17- 18

prestationsfokus finns dock kvar som gällande värdegrund i synsättet men tanken är att kompensationen görs meningsfull i och med att det är den som åtgärderna avser som väljer vilken åtgärd som är bäst lämpad. Haug menar att de problem som sammanhänger med denna variant är samma som för den ovan beskrivna rent kompensatoriska lösningen.³¹

Det andra förhållningssättet vilket kopplas till *allas rätt till lika utbyte i utbildningen* är *det demokratiska deltagarperspektivet*. Om det förra förhållningssättet syftar till att kompensera eleven så att denne kan ingå i det normala sammanhanget syftar det demokratiska deltagarperspektivet snarare till en avnormalisering av de strukturer som finns i samhället. Detta förhållningssätt frångår prestationen som värderingsgrund då en sådan värdegrund kan ses som odemokratiskt i en skola som är obligatorisk. Istället är deltagande och utbyte mellan individer och grupper centralt. Dessa skall även ha möjlighet till utveckling på sina villkor vilket medför att förhandling blir ett centralt begrepp. En hegemoni som ägs av vissa grupper och förtrycker andra försvinner med detta förhandlingsutrymme då principer som bygger på fördelar för de som har tolkningsföreträde försvinner. Förhandlingsutrymme för alla blir även viktigt för att ingen grupp skall kunna tillskaffa sig tolkningsföreträde eller kunna utgöra hegemonin i framtiden. Ett sådant system förutsätter att alla deltar efter förmåga och att det finns en ömsesidig respekt grupper och individer emellan. Haug menar att detta förhållningssätt för människor närmare varandra, ”[...] vilket bidrar till en balans som är en förutsättning för att bygga bästa möjliga samhälle.”³² För att skolan skall kunna sätta ett sådant system i verkan krävs inkludering av eleverna i skolverksamheten i samma utsträckning som eleverna sedan är inkluderade i samhället.³³

4.1.1 Sammanfattning av det teoretiska perspektivet

Sammanfattningsvis framgår det ur detta teoretiska perspektiv två definitioner av social rättvisa, *allas rätt till utbildning* och *allas rätt till lika utbyte i utbildningen*, vilka kommer att användas i denna studies analysdel. Den första definitionen är en liberal syn

³¹Haug (1998). Sid. 19

³²Haug (1998). Sid. 20

³³Haug (1998). Sid. 20

på utbildning där alla får delta men gör det efter sina individuella villkor. Till denna kopplas det verksamhetspraktiska förhållningssättet *kompensatorisk lösning* vilket något förenklat innebär att de som inte har förutsättningarna kan kompenseras för att kunna delta på hegemonins premisser. Den andra definitionen vill sudda ut de individuella villkoren för att ingen grupp skall få mer eller mindre utbyte än någon annan. Denna definition kopplas till förhållningssättet *det demokratiska deltagarperspektivet* där en avnormalisering av gällande strukturer och normer skall få alla att kunna delta på ett meningsfullt sätt.

5 Metod

Under denna rubrik presenteras studiens metodiska aspekter. För att ge struktur åt arbetet med datainsamling delas databakgrunden in i två delar, *undersökning av åtgärdsprogram* samt *intervjuer med skolans anställda*. De data som samlas in utifrån dessa undersökningsfält utgör sedan grunden för studiens analys, som blir den tredje delen att beskrivas i detta metodavsnitt. Denna del kan liknas vid en komparativ ansats, medan de två första delarna är av mer deskriptiv karaktär. Av detta skäl rubriceras den tredje delen som *jämförelse mellan undersökta åtgärdsprogram och intervjuer*.

5.1 Val av metod

5.1.1 Undersökning av åtgärdsprogram

De åtgärdsprogram som studien tar del av undersöks med inspiration av metod för bearbetning av kvalitativa intervjuer. Inspirationen består av databearbetning med hjälp av metoden *meningskodning*. Genom att meningskoda de uttryck som finns i åtgärdsprogrammen och sedan sammanställa dessa kan mina data kategoriseras vilket ger struktur och tydlighet när dessa skall presenteras och analyseras.³⁴ De kategorier som framgår utgör underlag för en av studiens frågeställningar som innebär en jämförelse mellan uttryck i åtgärdsprogram och intervjuer. Jag återkommer under rubriken *databearbetning* kring hur jag konkret gått tillväga i användandet av denna metod.

³⁴ Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2010). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Sid. 217-218

5.1.2 Intervjuer med skolans anställda

För att undersöka hur skolans anställda ser på arbetet med åtgärdsprogram och elevers svårigheter har jag valt att använda mig av kvalitativa intervjuer. Denna metod lämpar sig väl när syftet är att undersöka hur informanten reagerar och utvecklar tankegångar. Kvalitativa intervjuer ger data som bör tolkas och analyseras, detta görs i anknytning till en eller flera teorier. Begrepp som används för att specificera den kvalitativa intervjuens riktning är *strukturering* samt *standardisering*. *Standardisering* innebär hur lika intervjuer är från en person till en annan, t.ex. om informanterna får samma frågor i samma miljö. *Strukturering* rör till vilken grad frågorna är fokuserade till ett visst område. En strukturerad intervju är fokuserad till ett specifikt område och tvärtom. Innebörden av detta begrepp kan även beröra själva frågan, hur den är strukturerad. I det fallet används begreppet *ostrukturerad fråga* vilken beskrivs som öppen och *strukturerad fråga* som motsatsen, informanten kan inte välja fritt hur denne svarar. Ett exempel på den senare typen är en fråga med fasta svarsalternativ.³⁵

Jag har valt att använda mig av kvalitativa intervjuer där fokus läggs på att ta del av informanternas upplevelser kring det undersökta området. Av detta skäl blir studiens intervjuer strukturerade i bemärkelsen att de fokuserar ett visst frågeområde. Dock blir frågorna i sig ostrukturerade då min tanke är att dessa skall vara öppna för att få tillgång till informantens tankar bakom svaret. Vad gäller standardisering är intervjuguiden uppbyggd kring ett frågeområde som är lika för alla informanter. Således är kärnan i intervjuerna densamma för samtliga informanter, även om frågor och följdfrågor ser något annorlunda ut från intervju till intervju.³⁶ Vid samtliga intervjuer har jag använt mig av digital röstinspelning för att sedan transkribera materialet ordagrant i text.

³⁵ Trost, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Sid. 14, 19-21

³⁶ Intervjuguide (Se bilaga 1)

5.2 Urval

5.2.1 Undersökning av åtgärdsprogram

De åtgärdsprogram som studien behandlar har valts utifrån två kriterier, den till åtgärdsprogrammet knutne elevens ålder samt vilken typ av stöd denne erhåller från skolan vilket således kan liknas vid ett *strategiskt urval*.³⁷ Två skäl motiverar ålderskriteriet som är satt till intervallet tio till tolv år. Syftet med detta kriterium är dels att avgränsa studien, dels att undersöka den ålder som min utbildning riktar sig kring. Det andra kriteriet, vilken typ av stöd eleven erhåller, valdes även det av begränsande skäl men även detta kriterium innehåller en ytterligare dimension. Kriteriets uppställning var att den elev åtgärdsprogrammet berörde hade tillgång till såväl särskild undervisning med specialpedagog som tillgång till resurspersonal minst tre dagar i veckan. Detta som ett sätt att försöka utöka de bilder som intervjuerna gav kring arbetet med åtgärdsprogram och elevers svårigheter. Vissa överväganden har ägt rum i urvalet av åtgärdsprogram, framförallt rör dessa vilket antal åtgärdsprogram som bör undersökas för att hitta en balans mellan hanterbar data och studiens reliabilitet. Efter funderingar kring detta föll det slutliga valet på att undersöka tre åtgärdsprogram med motiveringen att ett åtgärdsprogram av naturliga orsaker inte tål att jämföras med sig själv, två åtgärdsprogram endast har en jämförelsepartner och att tre åtgärdsprogram helt sonika bildar ett intressantare jämförelseunderlag i och med ökad datamängd. Bedömningen att studien inte krävde mer än tre åtgärdsprogram togs av två skäl. Dels för att invänta databearbetning av åtgärdsprogrammen för att se om studien verkade kräva fler data för att bli intressant, dels för att ytterligare undersökta åtgärdsprogram hade inneburit tre ytterligare informanter i och med tillkommande pedagog, specialpedagog och resurs vilket i och med den de kvalitativa intervjuer som genomfördes bedömdes ta mer tid än vad tidsramen för denna studie tillät.

³⁷ Trost (2005). Sid. 118

5.2.2. Intervjuer med skolans anställda

De informanter som intervjuades valdes ut med hjälp av de studerade åtgärdsprogrammen vilket således kan sägas vara en förlängning av det strategiska urval som låg till grund för valet av åtgärdsprogram. Samtliga pedagoger, specialpedagoger och resurspersonal som var anknutna till dessa intervjuades. Detta för att få en mer nyanserad undersökning där olika personer uttalar sig kring samma elev och åtgärdsprogram men med utgångspunkt i olika professioner. Då samtliga önskade informanter som tillfrågades tackade ja till att ställa upp, krävdes inga överväganden kring urvalet.

5.3 Genomförande

5.3.1 Undersökning av åtgärdsprogram

I begynnelsen av denna process kontaktades den undersökta skolans rektor för en presentation av studien med sitt syfte att undersöka åtgärdsprogram. Att kontakta rektorn direkt blev ett naturligt val då det är denne som har makten att besluta kring utlämnandet av elevers åtgärdsprogram. För att anlända förberedd och lyckas ta mig därifrån med åtgärdsprogrammen i behåll valde jag att läsa på kring mina rättigheter att läsa alternativt ta med mig dokument av sådan art från skolan. Med hjälp av ett dokument från skolverket kunde jag styrka min rätt att ta del av åtgärdsprogram som anonymiserade räknas som offentliga handlingar.³⁸

5.3.2 Intervjuer med skolans anställda

Inför studiens intervjuer tog jag kontakt med de tilltänkta informanterna på skolan. De två pedagogerna samt specialpedagogerna sände jag e-post till, de två resurserna som

³⁸ Skolverket (2008). Sid. 21-24

intervjuades stämde jag möte med på plats i skolan. Samtliga informanter fick information om studiens undersökningsområde innan intervjuerna tog plats, dock lämnades inte så pass tydlig information om studien ut så att utfallet av intervjuerna kunde ändras genom att informanter gavs möjlighet att läsa på eller tänka ut svar kring eventuella frågor innan tillfället för intervjun.

Inför intervjuerna utformades en intervjuguide. Denna guide bestod, efter inspiration av Trosts tankar kring intervjuguides, av utvalda frågeområden.³⁹ Runt dessa skapades exempel på frågor. De skapade frågeområdena med sina mer specifika frågor var underlag till samtliga intervjuer som genomfördes. De frågeområden och frågor som utgjorde intervjuguiden tog sitt ursprung från två håll. Dels ur undersökta åtgärdsprogrammen, dels ur den bakgrundslitteratur som presenterats tidigare i studien. De tre frågeområden som skapades var *åtgärdsprogram*, *elevs svårigheter* samt *arbetet kring svårigheterna*. För att få ett bra flyt i intervjuerna och öka informantens känsla kring att intervjun är ett trivsamt samtal övade jag, med inspiration av Trosts tankar, på frågor kring mina frågeområden ett antal gånger innan intervjuerna för att undgå att öga ner på pappret och låta alltför mekanisk i de frågor jag ställde.⁴⁰

De platser som valdes för mina intervjuer var produkter av informantens eget tycke. Mina önskemål var att platsen skulle vara avskild såväl elever som vuxna, ett önskemål som inte i något fall behövde yttras från min sida då samtliga platser som valdes av studiens informanter var av sådan art. Jag vill dock tillägga att de genomförda intervjuerna vid tre tillfällen av fem möjliga blev avbrutna när någon av verksamhetens anställda, som i mina ögon relativt oblygt, tog sig friheten att kliva in för att uppdatera informanten om diverse händelser och ickehändelser som dagen på skolan bjudit upp till. För att inte störa den goda samtalskultur som börjat utvecklas ett tiotal minuter in i mina intervjuer valde jag dock vid samtliga tillfällen att med ett leende vänta in att den av rummets nye gäst startade konversationen skulle få ett slut. Möjligen kunde dessa tillfällen ha avvärijts från att någonsin äga rum genom att sätta upp lappar med texten ”Intervju pågår, stör ej.” Huruvida dessa avbrott påverkade intervjuerna rent datamässigt är svårt för mig att spekulera i. Dock upplevde jag att avbrotten helt klart

³⁹ Trost (2005). Sid. 50-53

⁴⁰ Trost (2005). Sid. 34, 50-51

påverkade det pågående samtalets röda tråd och att ta upp samtalet igen kändes för mig något onaturligt och konstlat.

För denna datainsamling användes digital ljudinspelare i syfte att kunna slappna av och koncentrera sig mer på mötet än innehållet. Tiden för mina intervjuer varierade mellan tjugo och fyrtio minuter. Min upplevelse är att denna stora tidsvariation berodde på informantens benägenhet att göra eller avstå från att göra längre utläggningar som svar på de frågor som ställdes. Denna slutsats dras utifrån att det i det insamlade materialet inte kan hittas någon relation mellan mängden ställda följdfrågor och den tid som informanten lade ner på sina svar.

5.3.3. Databearbetning

De data som har samlats in har bearbetats på liknande sätt även då de kommer från två olika källor; åtgärdsprogram samt intervjuer. Anledningen till detta är att uttrycken i dessa koder för att sedan jämföras med varandra i studiens strävan mot frågeställningen *Stämmer verksamhetens anställdas upplevelser kring hur man arbetar med eleven överens med åtgärdsprogrammets formuleringar?*

För att skapa översikt och hanterbarhet i kodningen av åtgärdsprogrammen valde jag att manuellt konvertera dessa till digitala dokument där friheten att klippa, klistra, färga och ångra m.m. i ordbehandlingsprogram är stor.

För att strukturera upp analysen av studiens data valde jag att använda mig av metoden *meningskodning*. Sådan kodning innebär ett användande av nyckelbegrepp som kopplas till meningar och stycken för att på så vis få struktur och översikt i ett innehåll.⁴¹ Den kodning som utförts i denna studies data gjordes med hjälp av färgmarkeringar i ett ordbehandlingsprogram. Utifrån de kodningar som skedde kunde mina data staplas upp i kategorier ur vilka jag sedan valde ut de delar jag ansåg vara intressanta att koppla till

⁴¹ Kvale & Brinkmann (2010). Sid. 217-218

studiens teoretiska bakgrund i analysen, men även de som svarade mot mina frågeställningar.

5.3.4 Tillförlitlighetsfrågor

De intervjuer som genomfördes spelades in digitalt och transkriberades sedan ordagrant. Faktorer som att detta material är en direkt spegling av verkligheten samt det faktum att det går att återgå till många gånger för att verkligen förstå materialet, ökar studiens reliabilitet. Kvalitativ intervju som metod upplever jag som vetenskapligt accepterad och med bakgrund av Dalens resonemang även som reliabel i fångandet av informantens upplevelser av en situation.⁴² Dock medger jag att det som intervjuare går att styra en ovan informant att svara på ett sätt som gynnar studien men som möjligtvis inte reflekterar verkligheten samt att de frågor som ställs alltid tolkas, varför missuppfattningar kan uppstå. I förhållande till den frågeställning som rörde kvalitativa intervjuer, hur personalen formulerar sig i arbetet med elever som åtgärdsprogrammen är knutna till, anser jag vald metod vara god för sitt syfte. Detta då det är personalens formuleringar som är viktiga. För att dessutom ha möjligheten att ställa följdfrågor och därmed förvissa sig om att förståelsen för sitt eget material är maximal, lämpar sig denna metod bättre än exempelvis enkäter med öppna frågor.

5.3.5 Etiska aspekter

Denna studie följer de forskningsetiska principer som vetenskapsrådet presenterar.⁴³ För att uppfylla *informationskravet* har ett brev till de vårdnadshavare vars barn är knutna till ett åtgärdsprogram som denna studie tagit del av informerats om detta.⁴⁴ Även information om deltagande vid specialundervisade tillfällen med dessa elever har gått ut, även om studien aldrig tog del i observerandet av sådan undervisning. Den personal på skolan som berördes av min undersökning blev informerade om min studie och dess

⁴² Dalen, Monica (2008). *Intervju som metod*. Sid. 11

⁴³ Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Sid. 6-14

⁴⁴ Brev till vårdnadshavare (se bilaga 3)

syfte.⁴⁵ I linje med *samtyckeskravet* hölls inledningsvis ett möte med skolans rektor och specialpedagoger för att samtala kring huruvida de tyckte att det syfte mina besök hade och arten av dessa besök var något de kunde passa in i sin dagliga verksamhet.

För att försäkra mig om att studien inte avslöjar identiteter och därmed svarar mot *konfidentialitetskravet* har namn på anställda, elever och skola fingerats eller uteblivit från studien. De åtgärdsprogram som studien har tagit del av är samtliga anonymiserade i samverkan med skolans rektor. Jag har även sedan tidigare som lärarstudent och praktiserande på skolor i länet skrivit under en tystnadsplikt. Detta minskar sannolikheten att uttalanden blir kopplade till individer, vilket skulle kunna innebära negativa följder för de som medverkat. Detta anser jag vara viktigt då jag som utformare av studien har makten att vinkla eller framställa uttalanden på ett sätt som kan missgynna informanten genom att det inte stämmer överens med verkligheten, eller hur informanten önskar att bli framställd. Vad gäller *nyttjandekravet* nämndes inför samtliga intervjuer att de data som samlades in inte skulle användas i några andra syften är för studien.

⁴⁵ Brev till anställda (se bilaga 2)

6 Resultat

I följande del av studien beskrivs det resultat som framkommit av fem genomförda intervjuer samt undersökning av innehållet i tre utvalda åtgärdsprogram. Dessa presenteras i två separata delar och syftar till att belysa frågeställningarna *hur formulerar sig skolan i åtgärdsprogrammet för arbetet med en elev i behov av särskilt stöd?* samt *hur formulerar sig personalen i arbetet med elever som åtgärdsprogrammen är knutna till?* Resultatet ställs sedan upp i en jämförelse under rubriken *analys av resultat* vilket svarar mot studiens tredje frågeställning, *Hur stämmer skolans anställdas upplevelser kring elevers svårigheter samt hur man arbetar med dessa överens med åtgärdsprogrammets formuleringar?*

6.1 Del I – Åtgärdsprogram

I denna del framställs resultatet av de undersökta åtgärdsprogrammen. Resultaten framställs dels som sammanfattningar kring rubriker som är hämtade från åtgärdsprogrammen, dels som sammanfattningar av kopplingar som framgår mellan de uttryck som görs i åtgärdsprogrammen.

6.1.1 Elev och vårdnadshavares syn

Elevens syn på sin situation

Under rubriken *elevens syn på sin situation* framställs elevens egna ord. Gemensamt för samtliga åtgärdsprogram är att eleven beskriver egna svårigheter som kunskapsmässiga, t.ex. svårt att räkna, svårt att skriva, jobbigt att skriva. En elev beskriver även att det är

svårt att sitta still. De beskriver även något de anser går bra eller tycker är roligt, t.ex. att det går bra att leka kull på rasten, gillar nya matteboken, slöjd.

Vårdnadshavarens syn på sitt barns situation

I vårdnadshavarnas syn på sina barns situationer beskriver ett åtgärdsprogram att eleven bör jobba mer själv i skolan, ett annat beskriver att hur dagen fortgår i skolan påverkar elevens humör och ett åtgärdsprogram att eleven tycker att skolan är tråkig och ickemotiverande. Således går vårdnadshavaren inte in på detaljer om vad det är som verkar fungera dåligt eller vad det kan vara som gör att det är svårt att hitta motivationen.

6.1.2 Skolans analys

Elevens styrkor

Nästföljande del i åtgärdsprogrammet är *skolans analys*. Under *skolans analys av elevens styrkor* beskrivs en blandning av styrkor, t.ex. bra läsförståelse, positiv och glad, räcker alltid upp handen, bra kontakt med vuxna, kreativ, bra på tekniska saker, lätt att lära sig saker, lätt att lära sig kunskapsmässigt, kan mycket matematik, pigg.

Elevens svårigheter

Näst efter elevens styrkor finnes i åtgärdsprogrammet elevens svårigheter beskrivna av pedagogen. Dessa liknar till viss del de beskrivningar av elevens egen situation som dessa uttryckte tidigare i programmet. Skillnader är beskrivningar om att en elev låser sig om denne får en egen idé och att denne vill bestämma mycket själv i umgänge med andra barn. Två elever beskrivs även ha svårigheter att koncentrera sig, ta instruktioner och sitta still vilket visar att pedagogens och elevens syn på svårigheter eller vad som är viktigt att fokusera på kan skilja sig åt mellan varandra. Endast i ett åtgärdsprogram finns en koppling mellan vårdnadshavarens och pedagogens formuleringar.

6.1.3 Mål och åtgärder

Mål

Vidare går åtgärdsprogrammet in på de mål som ställs upp för eleven, dessa mål knyter an till de svårigheter som pedagogerna beskrev tidigare i programmet och endast i något enstaka fall till elevens eller vårdnadshavarens uttryck. De mål som beskrivs är såväl kunskapsmässiga som sociala. Målen beskrivs på ett abstrakt plan då de inte beskriver rent konkret vad målet innebär för eleven eller pedagogerna. Ett exempel på det är målen "arbeta mer i skolan", "att lyssna på instruktioner" och "fungera ännu bättre i lek med kamrater". Det är även intressant att notera att samtliga mål syftar till eleven och att det är eleven som skall uppnå dessa.

Det här har vi gjort hittills

Efter *mål* följer ett avsnitt kallat *det här har vi gjort hittills*. Här beskrivs åtgärder som hittills har vidtagits. För två elever nämns tid hos speciallärare, för två elever nämns resursens roll, ett åtgärdsprogram nämner ett belöningssystem baserat på poäng, ett åtgärdsprogram beskriver åtgärdsprogrammet i sig som en vidtagen åtgärd.

Konkreta åtgärder: skola, fritidshem, eleven, hemmet

Ytterligare ett avsnitt beskriver åtgärder, den här gången heter avsnittet *konkreta åtgärder: skola, fritidshem, eleven, hemmet* och syftar till åtgärder som bestämdes vid upprättandet av programmet. De åtgärder som ställs upp läggs såväl ut på eleven som de anställda. I ett åtgärdsprogram är en av fyra åtgärder upp till eleven att få gjort, att arbeta hemma vid behov. I de andra två, som liknar varandra något, beskrivs åtgärder som att eleven skall sitta still, lyssna, arbeta, äta frukost och ta med sig frukt till skolan. I ett av dessa två åtgärdsprogram framgår ingen åtgärd ligga på någon annan än eleven. I det andra programmet framgår det, förutom de åtgärder som är riktade till eleven att själv klara av, att pedagogen skall påminna om eleven om två av åtgärderna, att lyssna och att arbeta.

6.1.4 Sammanfattande tankar med jämförelser

För att tydliggöra huruvida åtgärdsprogrammets olika delar är kopplade till varandra väljer jag att här nedanför återigen sammanfatta åtgärdsprogrammen. Dock ligger fokus i denna sammanfattning på hur de olika delarna kan ställas med eller mot varandra.

Åtgärdsprogram – ELEV 1:

I detta åtgärdsprogram uttrycker eleven att det känns svårt att räkna i räknehäftet. Vårdnadshavaren uttrycker en önskan om att eleven skall arbeta mer själv i skolan och inte behöva ta hem så mycket. De svårigheter som pedagogen uttrycker är att eleven låser sig, får lite gjort på lektionerna och gärna bestämmer själv i samverkan med kamrater. De mål som ställs upp, att arbeta mer i skolan, fungera bättre med kamrater och följa det vuxna säger, tycks vara kopplade till de svårigheter som presenteras av pedagogen men även vårdnadshavarens önskan om att få mer gjort i skolan. Hittills har åtgärderna bestått av att elevens resurs försöker att inte vara med så mycket på rasten samt ett poängsystem med belöningar när det går bra för eleven. Som vidare konkreta åtgärder framställs att resursen hjälper till att starta igång på lektioner och att poängsystemet skall fortsätta användas som en strävan mot att få mer gjort. En konkret åtgärd som framgår är att pedagogen skall förse eleven med instruktioner på arbetsblad istället för via tavlan. Underförstått mot elevens svårigheter är även detta en åtgärd som syftar till att eleven skall få mer gjort under lektionerna. Vad gäller de starka sidorna hos eleven som programmet lyfter fram finns inga tydliga kopplingar till detta i programmets mål- och åtgärdsbeskrivningar.

Åtgärdsprogram – ELEV 2:

Målen i detta åtgärdsprogram är att eleven skall berätta för pedagogen när någonting är svårt samt när någonting har hänt som kan vara jobbigt för eleven. Det första målet är ett försök för verksamheten att närma sig vad som beskrivs som elevens svårighet att koncentrera sig på en arbetsuppgift samt svårighet att fullfölja en sådan. Eleven själv framställer specifikt att det svåra är när det är många sidor att skriva. Åtgärder som hittills skett är tillgång till resurs samt tid hos specialpedagog. Under åtgärder som skall vidtas finns dessa representerade, då med specificerade åtgärder såsom att lyssna på

resursen och göra uppgifter som överenskommet samt att arbeta hos specialpedagogen för att få ut belöningspoäng. Dessa åtgärder är återigen kopplade till svårigheter att koncentrera sig på en arbetsuppgift samt att slutföra denna. Ännu en åtgärd är att eleven skall äta frukost och ta med frukt till skolan som ett försök att öka elevens ork och därmed möjligen koncentrationsförmåga. Elevens vårdnadshavare beskriver att elevens humör i hemmet är beroende av hur det går i skolan. I åtgärdsprogrammet finns inga mål eller åtgärder som på något sätt möter detta uttryck. De styrkor som lyfts fram kring eleven finns ej representerade under mål eller åtgärder.

Åtgärdsprogram – ELEV 3:

De mål som finns i detta åtgärdsprogram är med ett undantag uteslutande tagna från vad pedagogen formulerat som elevens svårigheter. Det enda målet som kan kopplas till elevens eller vårdnadshavarens syn på sin situation är skrivandet då eleven beskriver att ”det är jobbigt att skriva.”. Övriga uttryck som elev och vårdnadshavare gör, att det är svårt att sitta still när något verkar svårt, att skolan är tråkig och att eleven har svårt att finna motivation, finns inte representerade i programmets målbeskrivning. De åtgärder som ställs upp är enkom kopplade till de av pedagogen uppställda målen och består av påminnelser kring arbetet från pedagogens sida samt en överenskommelse mellan specialpedagogen och eleven om hur de skall arbeta. Intressant är att denna överenskommelse inrymmer en uppgörelse för matematikarbete, ett område som varken framhålls av pedagog, elev eller vårdnadshavare i programmet. Inga tydliga kopplingar finns till fältet *elevens styrkor*.

6.2 Del 2 - Intervjuer

Följande intervjuresultat presenteras under tre rubriker som innefattar intervjuernas huvudsakliga frågeområden. Dessa är *åtgärdsprogram*, *elevens svårigheter* samt *arbetet med elevens svårigheter*. I syfte att göra framställningen av resultatet tydlig följs dessa huvudsakliga frågeområden av kategoriserande underrubriker vilka symboliserar konkreta frågor som ställts i intervjuerna. De namn som framställs i nedanstående citat

är fingerade. Dock kvarstår de anställdas tjänstebeteckningar för att förtydliga vilken tjänst som står för vilket uttalande. De beteckningar som används förkortas till följande. Pedagog 1 = P1, pedagog 2 = P2, specialpedagog = SP, resurs 1 = R1, resurs 2 = R2. I vissa fall lyfts exempel med elever fram där det kan vara intressant att veta vem som är vem. Eleverna betecknas som E1, E2 samt E3.

6.2.1 Åtgärdsprogram

Utformandet av åtgärdsprogram

Av intervjuerna har framgått att upprättandet av åtgärdsprogram främst sker av pedagogen i samverkan med elev och föräldrar. Specialpedagogen är med om de svårigheter och åtgärder som tas upp på något sätt rör denne. Inget nämns kring resurspersonalens inblandning i upprättandet, även om de själva i intervjuerna gör uttryck för att deras åsikt bidrar till vad som hamnar i programmet.

Diskussion kring de mål och åtgärder som utgör åtgärdsprogrammen

På frågan som rör huruvida mål och åtgärder som ställs upp i åtgärdsprogrammen diskuteras framgår tydligt att informanterna upplever en tidsbrist och att detta är ett starkt skäl till varför sådana aspekter inte diskuteras i någon större utsträckning. En resurs och en pedagog uttrycker sig om tidsbristen på det här sättet:

R1: ”Jag hinner aldrig diskutera om Melker med P1 eller SP. Ibland när man stöter på varandra så säger man att ”det här funkar eller det här funkar inte”.”

P1: ”Det blir korta avstämningar i korridoren, så då måste man ta det på det mötet som [R1] är med på. Så det är lite svårt ibland att vi inte har, förra året hade vi i alla fall en halvtimme i veckan avstämning. Men nu har vi ingenting.”

Det möte som pedagogen refererar till är den berörda elevens utvecklingssamtal. Dessa samtal beskrivs som ett av de få tillfällen där de olika professionerna får tillfälle att mötas i syfte att samtala om en elev. Ett flertal informanter beskriver att fler tillfällen

till möten och samtal borde finnas men även att ”verkligheten” på skolan inte ser ut på det sättet. Detta är följande citat exempel på:

SP: ”I den bästa av världar så hinner vi sätta oss innan och prata igenom, ”vad är det vi ser, vad är det vi vill och hur tänker vi, vad kan vi förändra?”. Ja, men den världen finns inte alltid i skolan. Men självklart ska man försöka att göra det. [...] Därför att ja, man behöver kunna sitta ner i lugn och ro, så är det. ”

Tidsbristen beskrivs som negativ, de följer som den innebär framställs främst som missförstånd och tankar som faller mellan stolarna:

P1: ”Det kan ju tyvärr bli missförstånd att man inte har hunnit prata igenom vissa saker, att hon [R1] gör på ett sätt som inte jag tänkt eller att vi inte är införstådda, sådana missförstånd kan det ju bli. ”

P2: ”Alltså det är ju bättre om de som arbetar runt barnet om alla deltar på något sätt [...] då är det ju lättare att liksom arbeta utefter målen, alla är delaktiga och sen också följa upp åtgärdsprogrammet är ju lättare om alla är delaktiga från början. ”

SP: ”Det kan möjligen vara så att man missar någonting som man skulle kunna åtgärda, alltså någon tanke, någon fundering som man tappar bort. Hur man skulle kanske kunna hjälpa dem?”

Således framkommer att tid värderas högt, underförstått att det är nödvändigt för att verksamheten skall kunna utföra sin uppgift så väl som möjligt. Inga uttryck görs för att verksamheten avsätter tid för samtal som rör åtgärdsprogram eller enskilda elever förutom de tillfällen då åtgärdsprogrammet skrivs. Den tid för samtal och utbyte som verksamhetens anställda finner med varandra är främst spontana möten, t.ex. i korridorerna. Dock är inte alla anställda lika öppna för samtal överhuvudtaget, även om informanterna i denna studie tycks tåla varandras närvaro.

SP: ”[...] om man tänker olika så ska man prata om det. Det är inte helt lätt alltid, det beror på vilken person det är. Det finns andra lärare som går i klinch med mig därför att jag säger men

”hörru du, det kanske du kan fixa i klassrummet, du behöver inte komma till mig med det”. Men så är det inte här, hade du frågat om några andra så kanske jag hade sagt något helt annorlunda, nu har du råkat välja dem här som det funkar bra med.”

Sammantaget är det som framställs kring diskussioner om åtgärdsprogram att sådana inte äger rum i någon större utsträckning, om ens alls. De samtal som förs tycks inte bygga på åtgärdsprogrammet utan snarare uppdateringar om vad som hänt eller hur det går, oavsett om det är något som är med i åtgärdsprogrammet eller inte. Tidsbristen upplevs som stor av informanterna och följderna av detta framställs som missförstånd samt att tankar om det arbete som rör eleven inte möjligtvis inte når varandra.

6.2.2 Elevers svårigheter

De anställdas syn på elevens svårigheter

I de beskrivningar av elevers svårigheter som informanterna framställer framkommer det en mängd olika begrepp. För att skapa en överblick i detta resultat sammanställs dessa begrepp i kategorier här nedan.

Sociala relationer: Samarbeta med andra barn, delta i lekar, sätta sig in i hur andra barn tänker, utgår bara ifrån sig själv, sociala samspelet, blir upprörd, har inga kompisar, ensam ofta, leker pajas

Intellektuella förutsättningar: förstår inte instruktioner, utvecklas inte

Kunskaper: svårt att skriva, har inte kunskapen, ligger efter jättemycket

Mognad: liten i utvecklingen, vill bli behandlad som ett barn, ej en årskurs 4:a

Koncentration: Koncentrationssvårigheter, lyssna på instruktioner, stå still, sitta still, lyssna på högläsning, arbeta med given uppgift, uppgifter som är mentalt utmanande, slutföra en uppgift

Diagnoser: Diagnos, ADHD, Aspergers

Beteenden: impulsstyrd, humörsvängningar, klarar inte av övergångar, kan ej ta tillsägelser

Andra egenskaper: tror inte på sig själv, svårt att motivera sig, ledsen, accepterar inte ändringar, dåligt självförtroende

Positiva egenskaper: stor intelligens, bra på matte, är kreativ, glad kille

Som framställt ovan framkommer en mängd personliga egenskaper och beteenden upp kring frågan om elevers svårigheter. Synen på respektive elevs svårigheter och beteenden som de olika informanterna framställer framkommer som relativt likartad, d.v.s. att de beskriver samma elever på ungefär samma sätt.

P1 om E1: ”Melker allra största svårighet är att samarbeta med andra barn och att delta i lekar socialt med andra barns. Melker har svårt att sätta sig in andra barns sätt att tänka, han känner utifrån sitt eget bara.”

SP om E1: ”Melker har svårigheter med det sociala samspelet.”

R1 om E1: ”Eftersom Melker inte klarar av andra barn, Melker har jättesvårt med barnen, Melker har inga kompisar. Melker har jättesvårt med sociala kontakten, det utvecklas Melker aldrig med.”

P2 om E2: ”Jovan har ju koncentrationssvårigheter, Jovan har jättesvårt att arbeta med en given uppgift t.ex. lyssna på instruktioner, stå still.”

SP om elev 2: ”Jovan har svårt att liksom börja ett arbete och slutföra det, Jovan har svårt att sitta.”

R1 om E2: ”Koncentrationssvårighet, dålig självförtroende, tror inte att Jovan klarar något själv. Jovan kan ibland påbörja en uppgift men ofta så slutför Jovan den inte [...]”

Huruvida informanterna antog att övriga anställdas bild av elevens svårigheter stämde överens menade samtliga informanter att deras upplevelse var att så var fallet. I ett fall framkom dock tankar kring att en pedagog och en resurs möjligen hade något olika uppfattning kring en specifik elevs svårigheter:

P1: ”Jag kan tänka så att Melker skulle behöva mer träning i sociala situationer medan, jag får en känsla av att R1 tycker att det inte är någon idé för att Melker är som Melker är, det går inte liksom. Där kan det vara en liten skillnad i hur vi tycker.”

Sammanfattningsvis är huvuddragen i informanternas beskrivningar kring vilka svårigheter som eleverna har främst riktade mot sociala svårigheter och koncentrationssvårigheter. Generellt sett är bilden av svårigheterna samstämmig mellan de informanterna.

De anställdas syn på bakgrunden till elevens svårigheter

Vid frågor kring elevers svårigheter framkom som ovan framställt en rad begrepp. De två intervjuade resursernas svar på elevers svårigheter innehöll begrepp som ADHD och Aspergers, något som skiljde sig från de båda pedagogernas och specialpedagogens svar då dessa begrepp i deras fall framhölls först kring frågor om bakgrunden till elevernas svårigheter. Samtliga informanter av fem framställer diagnosen Aspergers eller ADHD som bakgrund till svårigheter:

P1: ”Jag tror om man gjorde en utredning på Melker så skulle Melker få någon form av Aspergersdiagnos.”

R1: ”Vi vet ju inte vad Melker har för diagnos och sådant eftersom vi inte har fått en utredning [...] men både jag och P1 gissar på Aspergers.”

P2: ”Men jag tror att Jovan har något drag av ADHD, så Jovan har vissa symptom om man ska säga.”

SP: ”Ja, jag tänker att någon typ ADHD, att det är svårigheter med koncentration.”

R2: ”Om man bortser från att jag tror att Jovan har ADHD alltså? [...] Impulsstyrningen är ju i så fall ADHD. Det är i alla fall så som det yttrar sig. Någon bakgrund liksom, njaa. Jag kan inte se någon annan bakgrund det är ju ADHDn i så fall som är impulserna.”

I samvaro med diagnostiseringar framgår att det i tre av tre elevfall inte finns någon fastställd diagnos. Det görs dock uttryck från informanterna att en sådan är önskvärd från deras håll. Informanterna går även in på förklaringar kring varför diagnoser inte har utförts på två av de tre eleverna och i båda fallen nämner minst en informant att bakgrunden till ett sådant beslut är att föräldrarna inte verkar vilja det. Av den ena pedagogen framgår dock att en diagnos på en av eleverna är inplanerad.

En kategori som utöver diagnoser framträder tydligt som förklaring till elevers svårigheter är hemförhållanden. De hemförhållanden som anses bidra till elevers svårigheter är skilsmässa och dålig kontakt med ena föräldern:

P2: ”Jag tror att det kan vara många olika saker som spelar in, familjeförhållanden, uppfostran, vad man har för relationer till sina kompisar och till sin lärare, jag det kan vara mycket som spelar in liksom.”

R1: ”Också har Melker dålig mamma och pappa-kontakt, det är annorlunda regler hos pappa och hos mamma, allt sådant.”

Diagnoser framställs som en mycket betydelsefull bakgrund för elevers svårigheter. Diagnoserna dominerar i informanternas beskrivningar så till vida att de alltid tas upp först och i ett par fall att synen på svårigheter inte går längre än själva diagnosen. Inga djupare resonemang görs kring diagnoserna, de tycks således innefatta en vidare beskrivning av problem som är självklar. Intressant är att diagnoser nämns tidigt och tydligt i samtliga intervjuer och kring samtliga elever trots att dessa inte blivit diagnostiserade för något. En önskan från skolan om diagnostisering tycks vara stor även då elevernas föräldrar beskrivs som tvekan inför en sådan process.

6.2.3 Arbetet med elevers svårigheter

Hur verksamhetens anställda väljer att arbeta med elever i behov av särskilt stöd

Även i samtalen kring hur skolans anställda väljer att arbeta med elever framkommer vissa mönster. T.ex. arbetar personalen med samtliga elever som de undersökta åtgärdsprogrammen är knutna till med någon sorts belöningsystem. Det bygger på att eleven får någon typ av poäng eller annan bekräftelse vid handlingar och beteenden som i verksamheten värderas positivt, t.ex. uppförande eller produktivitet på lektionen.

P1: "[...] jag har försökt med poängsystem för att få Melker att jobba. Nu har vi börjat på en ny period där vi har försökt öka svårighetsgraderna lite. För att få 1 poäng måste Melker skriva tre meningar t.ex. och förut fick han 1 poäng för två meningar."

P2: "Om vi tar Jovan först så får ju han de här poängen [...] Jovan ska sitta ner på sin plats och lyssna på instruktioner, då får han ett poäng om han klarar av det."

SP: "Och så har vi "bra jobbat-lappar" till Carlos så att han vet att han får en belöning, får Carlos ingen så vet han om vilken konsekvens det blir. För Carlos har det hjälpt jättemycket."

I beskrivandet av elevers svårigheter framkom t.ex. svårigheter i arbetet med mentalt utmanande uppgifter, nedan beskrivs dessa svårigheter som beroende av otillräcklig ork eller rädslan att inte klara av uppgiften överhuvudtaget:

P1 om E3: "Carlos har också en pärm med lätta uppgifter där jag kan ta och ge honom ibland när han inte orkar göra de uppgifterna som han ska göra. Det är bara för att Carlos ska sitta ner och, det blir liksom ingen arbetsro när två stycken far runt så det är lite grann att hjälpa de andra också så att det ska bli lugnt."

P1 om E2: "Sen är det också att man kanske ger dem enklare uppgifter. Jag har en pärm med stenciler då, när Jovan inte tar den uppgiften som han ska göra, för det är Jovans svårighet att han inte vill göra en given uppgift. Jovan tror, min uppfattning är att han tror att det är för svårt därför vill Jovan inte göra den, han vill inte ens prova så då får han uppgifter från en pärm med enklare uppgifter som han kan plocka ur. Det är inte

alltid det funkar men jag försöker att aktivera Jovan på det istället för att han ska sparka boll eller skrika eller ligga på golvet”

Oavsett om den anställdes syn på ifall svårigheten bottnar i elevens otillräckliga ork eller låga självförtroende inför uppgiften är lösningen densamma, en ”enkel uppgift”. Lösningen är utifrån citaten av praktisk art, målet är att eleven skall kunna fortsätta sitta på sin plats och vara aktiverad med någon form av uppgift. De beskrivningar som görs runt ”enkla uppgifter” i studiens intervjuer pekar samtliga åt det praktiska hållet.

I intervjuerna görs uttryck för vissa förbättringsområden kring elevernas svårigheter vilket framgår av följande citat:

P1: ”Det som Melker har gjort framsteg i det här är att han har börjat prata mer och mer om varför han inte fick poäng, och det kunde Melker inte alls från början göra.”

SP: ”De kommer in jättelugnt, sätter sig och jobbar direkt. ”SP, titta här! Nu har jag gjort det här!”, ”bra! Gör lite till, där har du glömt”. ”Ja, just det, okej” säger Jovan nu, förut kunde han kasta boken och bara drog. ”

R1: ”Men Melker orkar inte efter 5 minuter och då kan man inte tjafsa med honom, då är det bara ett nej. [...] Melker brukar gå utanför klassrummet och jag stänger klassrummets dörr. Då låter jag honom vara helt. Han brukar komma tillbaka själv [...] men Melker har blivit mycket bättre på det. [att acceptera övergångar]”

De uttryck för förbättringar som framkommer pekar i samtliga fall på beteenden. Eleven har lärt sig att inte låsa sig när belöningen inte är tillräcklig, att inte ge upp vid motgång och att komma tillbaka till klassrummet efter incidenter i klassrummet.

Sammantaget är det arbete som sker med elever i behov av särskilt stöd av praktisk art. Genom belöningar övas beteenden in som tycks syfta till att eleven skall kunna få arbete gjort samt att elevens klasskamrater inte skall bli störda så att även de får något gjort. För att parera svårigheter med ork och koncentration läggs de uppgifter som skall

genomförs på en lättare nivå. Tanken med detta framstår dels som att eleven skall kunna sitta kvar på sin plats, dels att eleven skall kunna arbeta med en uppgift.

7 Analys av resultat

I det följande presenteras en analys av de resultat som framställts ovan. Denna del av studien syftar till att besvara frågeställningen *stämmer verksamhetens anställdas upplevelser kring elevers svårigheter samt hur man arbetar med dessa överens med åtgärdsprogrammets formuleringar?* Data som är relevanta för studiens syfte kommer att jämföras och samtidigt kopplas till det teoretiska perspektivet om social rättvisa och hur skolor organiserar sig och sin undervisning utifrån det.

7.1 Elevers svårigheter och arbetet med dessa

Under rubriken *Del 1 – Intervjuer* i studiens resultatdel framhålls att det på frågan kring elevers svårigheter framkommer en stor mängd beskrivningar, närmare bestämt trettioåtta stycken fördelade på åtta kategorier. I de åtgärdsprogram som undersöks, vilka är tre till antalet, går samma mängd svårighetsbeskrivningar som framkommer i intervjuerna inte att finna. Något som liknar beskrivningarna i åtgärdsprogrammen med dem från intervjuerna är att kategorin koncentrationssvårigheter är klart dominerande. I åtgärdsprogrammen finns ett exempel på en kunskapssvårighet och två exempel på sociala svårigheter. Samtliga svårigheter som görs uttryck för i åtgärdsprogrammen finns även representerade i intervjuerna vilket pekar på att de anställdas uttryck i intervjuerna till viss del stämmer överens med hur åtgärdsprogrammen är formulerade. Vad jag menar med att överensstämmelsen endast är gällande till viss del är som tidigare nämnt att många beskrivningar som görs i intervjuerna inte finns representerade i åtgärdsprogrammet. Det som blir intressant att lyfta fram utifrån detta menar jag är vilka typer av beskrivningar som inte kommer med åtgärdsprogrammet då dessa kan belysa en skillnad i hur man uttrycker sig informellt och formellt, eller hur man uttrycker sig annorlunda i vårdnadshavares närvaro. Exempel på beskrivningar som inte finns med är t.ex. att eleven vill bli behandlad som ett barn, utvecklas inte, ligger efter

jättemycket, liten i utvecklingen, dåligt självförtroende m.m. Kategorierna mognad och intellektuella förutsättningar går inte att finna i åtgärdsprogrammen. Värt att notera är att kategorin diagnoser heller inte finns representerad i åtgärdsprogrammen, trots att den typen av beskrivningar mycket tidigt och tydligt lyftes fram av samtliga informanter i de intervjuer som genomfördes. Sammantaget visar detta att samtliga informanter formulerar elevers svårigheter på ett sätt som finns representerat i åtgärdsprogrammen, men samtidigt att samtliga informanter uttrycker beskrivningar som inte finns med och att dessa beskrivningar och kategorier är samma för alla. Således tycks det finnas en referensram för hur man diskuterar och framställer elevers svårigheter i åtgärdsprogram kontra andra sammanhang.

För att koppla ovannämnt sammandrag till studiens teoretiska bakgrund går det att se på ovanstående ur perspektivet *allas rätt till utbildning*. Det visar sig i resultatet att det är främst pedagogens syn på elevens svårigheter som blir föremål för mål- och åtgärdsbeskrivningar. Vad eleven och dennes vårdnadshavare gör uttryck för berörs inte särskilt mycket. Detta utläsas som att pedagogen äger tolkningsföreträde i åtgärdsprogrammen och således att eleven och dennes vårdnadshavare är tvungna att rätta sig efter det. Av en sådan slutsats går det att se en hegemoni som utgörs av skolans anställda, i det här fallet pedagogerna.

Vad gäller informanternas framställningar av arbetet med elevers svårigheter jämfört med hur arbetet formuleras i åtgärdsprogrammen är dessa lika varandra till den grad att båda källorna nämner stöd från resurs och specialpedagoger. Det framgår även av de genomförda intervjuerna att samtliga elever knutna till åtgärdsprogrammen berördes av någon slags belöningssystem. Genom poängsamlande eller genom att få ”bra jobblappar” syftar ett sådant system till att stimulera beteenden som av verksamheten värderas som positiva. Även här menar jag att hegemonin lyser igenom då det beteende som stimuleras är värderat som positivt av verksamheten. T.ex. värderas att lyckas skriva ett visst antal meningar eller att sitta ned på sin plats och kunna ta en instruktion. Dessa beteenden går att finna direkta kopplingar till i åtgärdsprogrammen vilket är skälet till att jag ser hegemonin även i det valda arbetssättet som innefattar belöningssystem. Vidare tecken på att verksamheten skapar hegemonin är att denna ställning behålls genom att pedagogerna inte ifrågasätter sin undervisning i vare sig

åtgärdsprogram eller intervjuer. Fokus ligger istället på att stimulera eleven till beteenden som anses vara passande inom hegemonin. En skillnad som finns mellan formuleringar i åtgärdsprogram och uttryck i intervjuer är t.ex. att det i två elevers fall i intervjuerna nämns att arbetet läggs på en lägre nivå rent kunskapsmässigt, detta finns inga uttryck för i elevernas åtgärdsprogram.

För att fortsätta på spåret kring arbetet med elevers svårigheter och definitionen av social rättvisa menar jag att ovanstående beskrivna arbetssätt kan ses som exempel på en verksamhet som arbetar kompensatoriskt. Ur ett sådant perspektiv är åtgärdsprogrammen dokument som kartlägger elevens styrkor och svagheter. Dokumentet syftar till att kompensera de svagheter eleven har för att denne skall komma ikapp sina klasskamrater och på så vis fungera i den typen av undervisning som verksamheten bedriver.

8 Diskussion

Syftet med denna studie var att undersöka formuleringar i tre åtgärdsprogram samt hur verksamhetens anställda knutna till dessa uttryckte sig i arbetet med de elever som åtgärdsprogrammen är knutna till. De frågeställningar som formulerades avsåg besvara dels formuleringar i åtgärdsprogram, dels de anställdas uttryck kring dessa åtgärdsprogram och elever knutna till dem. En tredje fråga formulerades i syfte att jämföra dessa åtskiljda informationskällor för att belysa hur nära de anställda står dessa dokument samt hur verksamheten ser på elevers svårigheter och arbetet kring dessa. Nedan följer en avslutande diskussion som tagit näring av det resultat som syftet med dess frågeställningar har bidragit med att få fram.

8.1 Långsiktiga mål, men för vem?

Då innehållen i de undersökta åtgärdsprogrammen har presenterats och analyserats utifrån studiens teoretiska perspektiv vill jag nu belysa dessa utifrån delar av studiens bakgrund, närmare bestämt vad styrdokumentet säger. Jag har tidigare i studien framställt en kort sammanfattning av några av dragen i Lpo94 som jag anser kan vara intressanta att se åtgärdsprogram i ljuset av. Jag noterade då att flera drag i läroplanen syftade till lång sikt. För att definiera kort och lång sikt använder jag mig av Asp-Onsjö & Perssons definitioner av mål där kort sikt räknas till mål som syftar till delar av en termin eller mindre och lång sikt till en termin och framåt.⁴⁶ Orsaken till varför jag anser det vara intressant att lyfta fram läroplanens uttryck för långsiktiga mål är mot bakgrund av skolverkets allmänna råd om åtgärdsprogram där det uttrycks att långsiktiga mål bör vara en del av programmet samtidigt som Persson, vilket framställs i studiens bakgrund, framställer att specialpedagogen ofta får en praktisk roll av

⁴⁶ Skolverket (2008). Sid. 67

förvarande karaktär, vilket jag upplever som kortsiktigt tänkande. I de undersökta åtgärdsprogrammen menar jag att majoriteten av målen går att kategorisera som långsiktiga, med formuleringar som fungera bättre i lek, lyssna på instruktioner och arbeta mer på lektionen. Jag upplever inte att någon av formuleringarna är direkt kortsiktiga. Jag ställer mig dock frågande till vilka typer av förmågor som dessa mål syftar till att utveckla hos eleven då detta inte är tydligt i åtgärdsprogrammen. Jag frågar mig även vad det är för värden som står bakom den typen av formuleringar. Jag känner inte igen dem från läroplanen och jag menar därför med stöd av den valda bakgrundslitteraturen att de två senare målen, att lyssna på instruktioner och arbeta mer på lektionen, möjligen är mer inspirerade av verksamhetens värderingar om hur klassrumsklimatet bör vara än vad läroplaner yttrar. Hur verksamhetens värderingar kan påverka dess arbetsätt är något jag återkommer till längre fram i diskussionen.

8.2 Åtgärder som hindrar pedagogisk utveckling

I skolverkets allmänna råd om åtgärdsprogram framställs en rad formuleringar vilka anses som viktiga att få med i åtgärdsprogram. En av dessa är att formuleringar nämner att de åtgärder som skolan ställer upp bör utgå från positiva förväntningar på eleven samt bygga på förmågor och intressen. I de åtgärdsprogram som undersöks finns en kolumn för elevens styrkor men inte något av åtgärdsprogrammen återkommer till dessa styrkor på något sätt vilket ställer mig frågande till skälet varför kolumnen överhuvudtaget används. Möjligen för att åtgärdsprogrammet, som ofta utformas i samvaro med vårdnadshavare och elev, skall få en mindre negativ klang. Vidare formulerar även skolverket att åtgärdsprogrammet kortfattat skall beskriva elevens behov. Någon sådan kolumn finns inte representerad, dock finns en som behandlar elevens svårigheter. Detta leder tankarna till vilka nivåer i åtgärdsprogrammen som täcker in dessa svårigheter, om såväl individ- som grupp- och organisationsnivåer finns representerade. Enligt skolverket måste elevens svårigheter ses som ett resultat av hur verksamheten organiserar sig och sin pedagogik. Att verksamhetens anställda reflekterar kring sin egen roll i verksamheten och hur den miljö och de värden den står för framstår

som mycket viktigt. Att endast se eleven som bärare av sina egna problem är inte gångbart. I den forskning av Asp-Onsjö & Persson som framställs i bakgrunden framgår att grupp- och organisationsnivåer i undersökta åtgärdsprogram är sällsynta och att såväl problembeskrivningar som åtgärder har individen som fokus, det är individen som har problemet och det är individen som skall lösa det. Detta är även något jag tycker mig se i de åtgärdsprogram som har undersökts i denna studie. Detta finns det fler exempel på men jag väljer att lyfta fram ett par stycken. I det första exemplet är elevens svårighet att slutföra uppgifter. Den vidtagna åtgärden är att eleven skall ”göra uppgifter efter överenskommelse”. I det andra exemplet beskrivs svårigheten som att eleven har svårt att lyssna på instruktioner. Åtgärden i detta fall är att eleven skall lyssna på instruktioner på måndagslektionen efter lunch. Asp-Onsjö & Persson lyfter dock fram att de ser en viss strävan mot åtgärder som berör grupp- och organisationsnivån, detta då vissa åtgärder innebär anpassning av arbetsformer och arbetssätt. Detta finns indicium på även i denna studies undersökta åtgärdsprogram, t.ex. svårigheten att få arbete gjort på lektionerna och åtgärden att pedagogen ger skriftliga instruktioner på ett arbetsblad till eleven istället för via tavlan. Ett annat exempel är samma typ av svårighet men med åtgärden att en resurs hjälper eleven att komma igång. Asp-Onsjö & Persson skriver att denna typ av åtgärder innebär att pedagogen försöker anpassa lärandemiljön till eleven.⁴⁷ Personligen har jag dock svårt att hålla med fullt ut. Jag kan medge att jag anser att det är ett steg i rätt riktning jämfört åtgärder som helt är upp till individens anpassning men min misstro ligger i att resursen som assisterar i klassen i och med sin närvaro möjligen hindrar pedagogiken från att utvecklas då pedagogen får färre individer att anpassa sig till. Även i fallet med instruktioner via arbetsblad förhåller jag mig något skeptisk då kärnan i pedagogiken inte behöver omarbetas eller reflekteras kring. Om pedagogen delar ut ett arbetsblad och tycker sig se en skillnad blir jag orolig om det stannar där p.g.a. tankar kring att eleven helt enkelt inte klarar av undervisningen, men med ett arbetsblad går det något bättre.

⁴⁷ Skolverket (2003). Sid. 34

8.3 Ambitioner om deltagande resulterar i särskiljande

I analysdelen valde jag att koppla resultatet till studiens teoretiska perspektiv vilket landade i tankar om att den verksamhet som undersöktes kan kopplas till rättvisedefinitionen *allas rätt till utbildning* samt ett kompensatoriskt förhållningssätt. Dessa tolkningar av åtgärdsprogram och informanternas utsagor fick mig att börja tänka kring vad det är som verksamheten i realiteten vill uppnå. Att verksamheten upprättar och använder sig av åtgärdsprogram kan ses som ett kompensatoriskt arbetsätt och blir således kopplat till *allas rätt till utbildning*. Jag vill dock mena att detta skulle kunna ses utifrån definitionen *allas rätt till lika utbyte i utbildningen* genom att uppfatta åtgärdsprogrammet som ett dokument vilket syftar till att öka en specifik elevs förmåga till deltagande. Åtgärdsprogrammet kan då ses som ett indicium på kompensatoriskt arbetsätt, men den grundläggande tanken med programmet är en tro på *demokratiskt deltagande*. Det motsägelsefulla i ett sådant resonemang är att den deltagande verksamhetskulturen byggs upp på särskiljande principer vilket påminner om Haugs tankar om att ett förhållningssätt som syftar till demokratiskt deltagande lägger grunden för en differentierad skola genom sina försök att få alla att passa in.

8.4 Vem äger svårigheten?

Här menar jag att det blir intressant att lyfta in forskning som behandlar marginalisering av elever i landets skolor och väljer därför att ta in Hellsten & Perez tankar kring området.⁴⁸ De perspektiv som de presenterar, *elever med skolsvårigheter* samt *skolor med undervisningssvårigheter* anser jag vara mycket intressanta för ett resonemang gällande skolors grundläggande förhållningssätt i bemötandet av elever som anses avvika från normen, t.ex. genom att av verksamheten upplevas som okoncentrerade eller stökiga, vilket är två ytterst gällande kategorier i det resultat som presenteras i denna studie. Om verksamhetens förhållningssätt har sitt ursprung att se sin egen organisation som bidragande faktor till elevers svårigheter är det troligt att vägen till lösning blir

⁴⁸ Hellsten & Pérez Prieto (1998). Sid. 22

genom att rannsaka verksamheten i form av undervisning, bemötandet av elever o.s.v. Om verksamhetens tradition däremot grundar sig i att se problemet hos eleven blir såväl lösningen som vägen dit helt annorlunda då den fokuserar på vad som behöver ändras hos eleven för att denne skall kunna fungera på ett sätt som passar verksamheten. Resultatet i denna studie menar jag pekar på det senare beskrivna förhållningssättet då de formuleringar och uttryck som studien funnit i åtgärdsprogram och intervjuer helt uteslutit närmanden som pekar på att verksamhetens sätt att organisera sig eller pedagogens sätt att bedriva sin undervisning kan vara bidragande för vad som ses som elevens svårigheter. Liknande slutsats kommer även Hjärne & Säljö fram till i sin forskning där de menar att de elevcentrerade beskrivningar som till stor del härskar inom skolan visar att normalitetssynen bygger på tankar om elevens förmåga eller ickeförmåga att klara skolan.⁴⁹ Verksamheten fungerar således väl, medan eleven inte gör det. Dessa tankegångar för oss in på nästa spår i denna diskussionsdel.

8.5 En patologisk syn på svårigheter

Som framställt i resultatet talar samtliga informanter om diagnoser samtidigt som inte någon av de elever som informanterna talar om har blivit diagnostiserad och det finns heller inga uttryck kring diagnoser i åtgärdsprogrammen. Utifrån Hjärne & Säljös tankar går det att se detta fenomen som en produkt av den rådande verksamhetskulturen.⁵⁰ Verksamheten har byggt upp en tradition av hur den ser på svårigheter vilket ger avtryck i hur de anställda formulerar sig. Utifrån det resultat som presenteras kan slutsatsen dras att den undersökta skolans verksamhetskultur är tillåtande vad gäller diagnoser. Då samtliga informanter uttryckte diagnoser som en viktig del av elevernas svårigheter och önskningar om att utredningar skulle ske tycks verksamheten stå för en patologisk syn på svårigheter. En svårighet upptäcks och skall sedan utredas vilket förhoppningsvis leder till en diagnos. När eleven är diagnostiserad är det möjligt att sätta in de stödåtgärder som fungerar bäst, eller får mest effekt för att återigen använda Haugs tankar om kompensatorisk lösning. Om vi här ser till Haugs

⁴⁹ Hjärne & Säljö (2008). Sid. 89

⁵⁰ Hjärne & Säljö (2008). Sid. 99

framställning om att den diagnostiska verksamheten har växt sig onödigt stor med bakgrund av att det helt enkelt inte finns lika många pedagogiska modeller som det finns diagnoser, blir informanternas starka tro på och önskan om diagnostisering motsägelsefull.⁵¹

En patologisk syn på elevers svårigheter kan innebära konsekvenser vilket är möjligt att belysa med hjälp av den forskning som framställs i studiens bakgrund. Haug menar att det kompensatoriska förhållningssättet som blir gällande i specifika stödinsatser som en naturlig följd av diagnostiseringen, kan bidra till stigmatisering genom den särskiljning som individuellt fokuserade insatser kan innebära.⁵² I likhet med detta resonemang menar Hjärne & Säljö att stigmatiseringen även kan komma ur att verksamhetens anställda accepterar ett patologiskt perspektiv på svårigheter och som en följd av detta bemöter eleven på ett annorlunda sätt som sätter spår i dennes identitet livet ut.⁵³ Jag anser i ljuset av detta att den viktiga fråga som verksamheten behöver ställa sig är vad som egentligen är syftet med diagnoserna. Är tanken att en diagnostisering bidrar till förbättrad undervisning för eleven blir ett sådant resonemang motsägelsefullt med tanke på de tankegångar kring diagnoser som resultatet visar. Detta då det redan verkar finnas en bild av vilken diagnos eleven har vilket i sin tur torde underlätta verksamhetens sökande efter pedagogisk information rörande en viss diagnos, utan att eleven de facto blir diagnostiserad. Om syftet är annat, t.ex. att ge eleven legitimitet för sina svårigheter, eller möjligtvis att ge verksamheten legitimitet för att inte alla elever når målen, blir diagnostiserandet ur ett visst perspektiv en legitim handling, även om handlingen bygger på oetiska principer.

8.6 De anställdas förhållningssätt

Resultatet visar vidare att informanterna tycks vara tämligen överrens om elevers svårigheter och arbetet med dessa, trots att tre olika professioner är representerade.

⁵¹ Haug (1998). Sid. 18

⁵² Haug (1998). Sid. 18

⁵³ Hjärne & Säljö (2008). Sid. 93

Liknande slutsatser pekar även Hjärne & Säljö på i deras undersökning av hur elevhälsoteam diskuterar elever och åtgärder. De ser två anledningar till den verksamhetskonsensus som råder. Den ena, att sådan konsensus är en produkt av den verksamhetskultur som råder, nämnde jag i stycket rörande diagnoser ovan men gäller även i detta fall. Den andra anledningen är en konflikträdsla eller rädsla för att gå emot en struktur och tradition som i verksamheten är allmänt accepterad. Således bygger denna anledning på ett möjligen taktiskt övervägande för att inte bli av med sitt arbete eller negativt påverka relationen med arbetskamraterna. För att komma förbi sådan problematik menar Hjärne & Säljö att verksamheten behöver arbeta in en samtalskultur som står för öppenhet och där de anställda upplever att det går att lyfta ärenden utan att det ses som dömande handlingar.⁵⁴

För att gå in på specialpedagogens roll i sammanhanget och koppla detta till Perssons framställningar är det intressant att notera från resultatet att den intervjuade specialpedagogen gör uttryck för att dennes närvaro varken ses som självklar eller i ens överhuvudtaget nödvändig i vissa pedagogers ögon på grund av en förmodan om att denne närvarar för att döma pedagogens arbetsinsats. Specialpedagogen menar dock i intervjun att detta förhållningssätt till specialpedagogers roll inte gäller alla pedagoger, i synnerhet inte de två som även de deltog i studien. Därför är det intressant att belysa Perssons framställning kring att specialpedagoger som har varit föremål för forskning uttrycker en kritik mot pedagoger och dennes undervisning och att viljan att kritisera finns närvarande hos specialpedagogen men att denne håller på sin åsikt för att inte skada kollegialiteten.⁵⁵ Om specialpedagogen i denna studie redogjorde gjorde sin åsikt med sådana tankar i bakgrunden är svårt att säga och enligt mig inte värt att spekulera i då studien endast inrymde en intervju med specialpedagog. Persson skriver även om två sidor av specialpedagogens uppdrag, en officiell och en inofficiell.⁵⁶ Jag menar att resultaten av denna studie inte kan utesluta någon av dessa då det officiella uppdraget, att ge elever stöd och individuellt anpassad undervisning samt det inofficiella, att specialpedagogen åtgärdar problem som eleven har för att denne skall kunna återgå till

⁵⁴ Hjärne & Säljö (2008). Sid. 99

⁵⁵ Persson (2008). Sid. 79-80

⁵⁶ Persson (2008). Sid. 81-82

den vanliga undervisningen, kan sägas vara gällande. Att utröna en sådan fråga närmare är för mig början till ett nytt forskningssyfte varför jag väljer att lämna ämnet härvid.

8.7 Konklusion

Resultatet av denna studie visar i enlighet med den forskning som bildat studiens bakgrund att synen på elevers svårigheter är mycket individfokuserad och att åtgärdsprogrammen utformas därefter. Synen på elevers svårigheter framstår som en produkt av den kultur som verksamheten har byggt upp, sättet informanterna uttrycker sig på är lika i användandet av såväl begrepp som kategorier. Ur en forskningsfråga som jag inledningsvis upplevde som förhållandevis liten växte snart tankar om elevers svårigheter, verksamhetens sätt att organisera sig och definitioner av social rättvisa fram vilket givetvis har gett upphov till en rad många fler frågor än de som har ställts i studien. Som en kurslärare i specialpedagogik sade till mig, ”den här kursen kommer att lämna er med fler frågor än svar, så är det i specialpedagogikens värld.” Detta uttalande kan jag idag sannerligen ställa mig sympatiserande till.

Studien har även gett upphov till känslor. Jag saknar i åtgärdsprogrammen, men även i intervjuerna, de miljöaspekter som skolverket lyfter fram som viktiga. Jag saknar även en konkret nivå i åtgärdsprogrammen kring elevens behov, vilka mål som ställs upp och varför samt kopplingar mellan dessa och de slutliga åtgärderna. Jag kan omöjligt nöja mig med åtgärder som beskriver att eleven skall utföra det som är målet, när det är grunden till målet som är problemet. Om en elev har svårt att sitta still anser jag att jag inte kan förvänta mig att denne ska kunna sitta still för att detta formuleras som en åtgärd i ett åtgärdsprogram som är underskrivet av eleven. Möjligen handlar åtgärdsprogrammet för de som utformar dem om något annat än vad de gör för mig. Möjligen är åtgärdsprogrammet ett tvång eller möjligtvis en mötesplats där chansen ges att träffa föräldrar och elev mer än en gång per termin vid det obligatoriska utvecklingssamtalet. Då är det händelsevis så att programmet och vad som står i det i realiteten inte spelar någon större roll utan att det just är mötet som är det viktiga. Jag

kan dock inte komma ifrån mina tankar om att vissa aspekter i åtgärdsprogrammet styr de anställdas tankegångar åt ett visst håll. Exempel på det är det fält i åtgärdsprogrammet som kallas *elevens svårigheter*. Vad är möjligt att fylla ett sådant fält med, om inte svårigheter som eleven kan anses ha. Frågan är vilket innehåll samma fält skulle få om formuleringen löd *elevens behov*. Skapar begreppet behov möjligen en tankegång kring vad det är eleven behöver från skolan för att kunna trivas och utvecklas i en sådan miljö? Jag anser att frågan är tänkvärd.

8.8 Fortsatt forskning

Bland alla de frågor som väckts är det framförallt en övergripande fråga som intresserar mig och som jag menar börjar där denna studie lämnar över. Jag ställer mig frågande till varför den diagnostiserande apparaten är så viktig för verksamheten. Vad är det som är det egentliga syftet med denna och vem är det som skall gå vinnande ur diagnostiseringen? De uttryck som informanterna i denna studie har gjort uttryck för upplevde jag som väldigt tydliga. En diagnostisering är önskad av personalen men inte av föräldrarna. Verksamhetens anställda är även överens i sin bild av vilken diagnos som hör till vilken elev. För att gå vidare i studerandet av sådana frågor tror jag att man dels behöver fråga vilka faktorer som skapar en verksamhetskultur där diagnostiserandet är en stor del och accepterat, dels fråga för vem det är vi diagnostiserar elever. Är det för eleven själv, för vårdnadshavaren eller för pedagogen i syfte att kunna utveckla sin pedagogik?

Referenslista

Dalen, Monica (2008). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups utbildning AB

Haug, Peder (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*, [Elektronisk version]. Stockholm: Skolverket/Liber.

Hellsten, Jan-Olof & Pérez Prieto, Héctor (1998). *Gymnasieskola för alla - - - andra. En studie om marginalisering och utslagning i gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.

Hjärne, Eva & Säljö, Roger (2008). *Att platsa i en skola för alla*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2010). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Persson, Bengt. (2008). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Skolverket (1994). *1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet/Fritzes. www.skolverket.se (2010-12-15)

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

Skolverket (2008). *Allmänna råd och kommentarer för arbete med åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.

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

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (hämtad: 2010-12-15)

Bilaga 1 - Intervjuguide

Intervjuguide

Åtgärdsprogram

- *Vilka tar del av åtgärdsprogrammet?*
- *Hur Diskuterar ni (de anställda) de mål som ställs upp med varandra?*
- *Om så är fallet, vad tror du att det kan betyda för arbetet med eleven?*
- *Om så inte är fallet, berätta mer om dina tankar kring det. (Ex. uttalad strategi? Inte nödvändigt? Åtgärdsprogrammet berör endast vissa?)*

Elevens svårigheter (om man frågar om orsaker, kan man lätt koppla till åtgärdsprogram)

- *Kan du beskriva X svårigheter?*
- *Hur ser du på ursprunget av dessa svårigheter? (svaret kan kopplas till teoretiska perspektiv om skolsvårigheter)*
- *På vilket sätt tror du att dina tankar kring elevens svårigheter kan skilja sig eller likna andras?*

Arbetet kring svårigheterna

- *Om du utgår ifrån dig själv, hur ser arbetet med X ut?*
- *Tror/upplever du att övriga som arbetar med eleven arbetar på ett sätt som liknar eller skiljer sig från ditt? Kan bero på?*
- *Vad tror du att dessa likheter/skillnader kan innebära för eleven?*

Bilaga 2 – Brev till berörda anställda

Hej,

I mina studier på lärarprogrammet ingår ett självständigt arbete där tanken är att genomföra en undersökande studie i partnerområdet. I mitt fall innebär detta att jag kommer att befinna mig på (skolans namn).

Studien syftar till att undersöka elever i behov av särskilt stöd och hur de arbetar. Ett kriterium för de elever jag har valt att följa är att dessa har timmar hos specialpedagog/speciallärare samt blivit tilldelade en resurs. Detta innebär att jag vid sidan om min närvaro i klassrummet önskar vara närvarande vid specialundervisning för att observera eleven även i den miljön. Vidare önskar jag även tid för intervjuer med såväl specialpedagog/speciallärare som klasslärare och resurs.

Jag kommer att närvara vid elevhälsomötet onsdagen 24/11 för att presentera ovanstående samt svara på eventuella frågor kring detta. Jag hoppas att vid detta tillfälle även få möjlighet att komma överens med er om vilka tillfällen jag kan delta i specialundervisningen.

Vänlig hälsning

Filip Söderberg

Bilaga 3 – Brev till berörda föräldrar

Hej,

Jag heter Filip Söderberg och studerar till lärare vid Stockholms universitet. Just nu arbetar jag med att skriva en uppsats där jag undersöker arbetet med elever som får särskilt stöd i skolan. En del av denna undersökning innebär att jag sitter med hos specialpedagogen (namn) för att följa hennes arbete med några elever.

Ni erhåller detta informationsbrev som vårdnadshavare till en av de elever som är närvarande hos (namn) vid det tillfälle då jag besöker henne. Samtliga elever som närvarar hos (namn) under min vistelse känner igen mig sedan mina tidigare praktikbesök på skolans (namn) med början våren 2009. I likhet med skolans anställda har jag tystnadsplikt och min uppsats följer även *vetenskapsrådets forskningsetiska principer* vilket bl.a. innebär att namn på såväl elever som skola och specialpedagog fingeras.

Vid önskan om övrig kontakt nås jag på fiso4466@student.su.se.

Vänliga hälsningar

Filip Söderberg

Stockholms universitet
106 91 Stockholm
Telefon: 08-16 20 00
www.su.se



Stockholms
universitet