



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Självständigt arbete i
specialpedagogprogrammet, 15 hp

Åtgärdsprogram i praktiken

*En studie av vilka åtgärder som finns
dokumenterade i åtgärdsprogram på högstadiet.*



Författare: Christine Ågren

Handledare: Marianne Björn

*Examinator: Ann-Christin
Torpsten*

Termin: HT 18

Ämne: Pedagogik

Nivå: Avancerad

Kurskod: 4PP24E

Titel

Åtgärdsprogram i praktiken: *En studie av de åtgärder som finns dokumenterade i åtgärdsprogram på högstadiet.*

English title

IEP in practice: *A study of witch actions that is documented in secondary school IEP*

Abstrakt

Syftet med denna studie är att undersöka de åtgärder som skrivs in i åtgärdsprogram för elever på högstadiet.

Studien innehåller en innehållsanalys av de åtgärder som skrivits in i åtgärdsprogram. Åtgärder har redovisats utifrån kategoriskt och relationellt perspektiv. Analys har gjorts med begreppen artefakt, mediering och scaffolding, hämtade ifrån det sociokulturella perspektivet.

I resultatet framkommer att flera av åtgärder är av kategorisk karaktär. Utifrån begreppen kan åtgärder ses som artefakter men kopplingen mellan artefakter och mediering är svår att analysera då åtgärder saknar helt eller delvis koppling till de kunskapskrav som minst skall uppnås. Det finns även brister i hur åtgärder formuleras utifrån de allmänna råden kring extra anpassningar och särskilt stöd som skolverket ger.

Nyckelord

kategoriskt perspektiv, relationellt perspektiv, sociokulturellt, åtgärder, åtgärdsprogram

Innehåll

1 Inledning	1
2 Syfte och frågeställning	2
2.1 Centrala begrepp	2
3 Bakgrund	3
3.1 Åtgärdsprogram	3
3.2 Extra anpassningar	5
3.3 Särskilt stöd	5
4 Tidigare forskning	6
5 Teoretiska utgångspunkter	9
5.1 Sociokulturellt perspektiv	9
5.1.1 Artefakter	9
5.1.2 Mediering	10
5.1.3 Scaffolding	10
5.2 Kategoriskt perspektiv	10
5.3 Relationellt perspektiv	11
6 Metod	12
6.1 Val av metod	12
6.2 Urval	13
6.3 Genomförande	14
6.4 Bearbetning och analys	14
6.5 Validitet och Reliabilitet	14
6.6 Etiska överväganden	15
7 Resultat	16
7.1 Stöd	16
7.2 Material och anpassade uppgifter	17
7.3 Struktur och tydliggörande	17
7.4 Anpassad studiegång och undervisning	18
7.5 Individuella anpassningar	19
7.6 Åtgärder kopplat till elev	19
8 Analys	20
8.1 Artefakter	20
8.2 Mediering	20
8.3 Scaffolding	21
8.4 Kategoriskt- och relationellt perspektiv	21
9 Diskussion	22
9.1 Metoddiskussion	22
9.2 Resultatdiskussion	22
9.3 Specialpedagogiska implikationer	25
9.4 Förslag på fortsatt forskning	25
10 Referenser	I

1 Inledning

Under senare tid har flera skolor fått anmärkningar av skolinspektionen kring anpassningar och särskilt stöd samt brister i det förebyggande och hälsofrämjande arbetet. Trots att det i samband med att Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1980) togs fram började en diskussion om en skola för alla, så beskrivs det fortfarande som en utopi av vissa. Inkludering, exkludering integrering etc. är ord som ofta diskuteras. I skolan möter vi elever varje dag och alla dessa elever behöver få de bästa förutsättningar att lyckas i skolan. Enligt lag har eleverna rätt till stöd av olika slag för att nå kunskapskraven som finns i skolans styrdokument. För de elever som uppmärksammas på ett eller annat sätt att inte nå de kunskapskrav som minst ska uppnås kan få hjälp genom extra stöd och anpassningar och räcker inte det så, kan rektor besluta att ett åtgärdsprogram skall upprättas.

I mitt arbete som lärare hamnar jag ofta i diskussioner kring vad som är extra anpassning och vad som är åtgärder. De råder också oklarheter och delade meningar om vad som skall dokumenteras och var. Det ingår i lärarens uppdrag att dokumentera både vilka extra anpassningar som behöver göras och om det finns behov av att upprätta ett åtgärdsprogram. Men eftersom det råder oklarheter både vad det gäller var de skall dokumenteras och vad som är vad så kan det i många fall bli en börda med denna dokumentation.

För att upprätta ett åtgärdsprogram skall en utredning göras i samråd med elevhälsan då det inte är uppenbart obehövt. Men även inom elevhälsan råder det oklarheter med vad som är vad utefter vad jag har stött på i min yrkesroll som lärare. I min blivande profession som specialpedagog är det en viktig del att kunna och att även utveckla inom skolans elevhälsoarbete.

På senare år har skolans resultat diskuterats flitigt i både tidningar och på sociala medier. Allt fler beskrivs ha svårt att nå upp till skolans kunskapskrav och behovet av specialkompetens inom skolan har ökat om man ska tro det som olika medier förmedlar. Med dalande måluppfyllelse ökar också kravet på extra anpassningar och särskilt stöd för de eleverna som riskerar att inte nå de kunskapskrav som minst ska uppnås.

I och med ny lagstiftning (SFS 2010:800) då det blev möjligt för elever och föräldrar att överklaga så har mycket handlat om elevens rättigheter och den skyldighet som skolorna har att möta varje elev och sätta in de resurser som krävs. Bristen på resurser kan vara en orsak. Min erfarenhet är att i stället för att bygga en verksamhet utefter de resurser som finns och utgå därifrån blir fokus istället på vad som inte finns och vad som inte görs. Andelen elever i behov av specialpedagogiskt stöd har ökat bland annat på grund av den resursfördelning som skett efter en period av neddragningar. Det finns många elever som inte får stöd trots att de behöver men även att de får fel sorts stöd som inte alls stämmer med de behov som de har (Asp-Onsjö, 2013).

2 Syfte och frågeställning

Syftet med denna studie är att undersöka de åtgärder som skrivs in i åtgärdsprogram för elever på högstadiet.

Frågeställningar

- Vad skrivs in som åtgärder i ett åtgärdsprogram?
- Hur överensstämmer åtgärderna med styrdokumentens syfte med åtgärdsprogram?

2.1 Centrala begrepp

Åtgärdsprogram- är en samlad dokumentation av elevens behov av särskilt stöd och en skriftlig bekräftelse av de särskilda stödåtgärder som ska sättas in efter beslut av rektor att ett sådant skall upprättas (se avsnitt 3.1).

Extra anpassningar- är en stödinsats av mindre ingripande karaktär. Normalt kan den göras inom ramen av den ordinarie undervisningen. Inga formella beslut behöver tas. Extra anpassningar för alla skolformer inklusive fritidshemmet (se avsnitt 3.2).

Särskilt stöd- handlar om insatser på ett mer ingripande sätt som inte normalt sätt kan genomföras inom ramen av den vanliga undervisningen. Det är omfattningen eller varaktigheten eller en kombination som avgör om det är ett särskilt stöd eller en extra anpassning. Särskilt stöd gäller alla skolformer inklusive fritidshemmet. Särskilt stöd beslutas av rektor och dokumenteras i ett åtgärdsprogram (se avsnitt 3.3).

3 Bakgrund

Här nedan beskrivs en historisk tillbakablick på när begreppet åtgärdsprogram började användas. Det finns också beskrivet i vilket syfte och delvis hur och när ett åtgärdsprogram skall dokumenteras. Begreppen extra anpassningar och särskilt stöd beskrivs på ett djupare plan.

Så fort en elev upplevs vara i behov av stöd skall detta skyndsamt utredas och eleven skall få det stöd som eleven behöver. Detta regleras i skollagen (SFS 2010:800). Ett första steg är att ge stöd i form av extra anpassningar inom klassens ram. Om det visar sig att eleven fortfarande inte når målen trots extra anpassningar kan det behövas ett särskilt stöd och ett åtgärdsprogram behöver upprättas. Ett åtgärdsprogram skall innehålla hur elevens hela skolsituation ser ut på tre olika nivåer organisation- grupp och individnivå.

3.1 Åtgärdsprogram

Första gången begreppet åtgärdsprogram nämndes var i utredningen om Skolans Inre Arbete, SIA-utredningen (SOU 1974:53) Utredningen syftade på att skolans insatser, för situationen för elever i behov av särskilt stöd behövde förändras till det bättre. Synsättet som i och med SIA-utredningen förändrades på så sätt att man tidigare sett att det varit eleven som skulle anpassa sig till skolan istället fokuserade på att göra förändringar för att kunna möta variationen av elever (Asp-Onsjö, 2013). I ett led av SIA utredningens betoning av åtgärdsprogrammets betydelse infördes ett krav på att upprätta sådana i 1980 talets läroplan för grundskolan (Lgr 80) när den infördes. En viktig del i Lgr 80 var att utgå ifrån elevens starka sidor. Åtgärdsprogrammet skulle ses ur ett utvecklingsperspektiv och att eleven tillit och självuppfattning stärktes (Persson, 2004).

60 talets specialundervisning i klinikform ifrågasattes i utredningen tillsammans med 70 talets särskilda undervisningsgrupper. De många särskilda undervisningsgrupperna visade sig inte ge det förväntade resultatet som man till en början trott utan snarare ansågs specialundervisningen ske på bekostnad av den ordinarie undervisningen. Det ledde så småningom till att en förskjutning gjordes. Nu börjar man mer tänka på att åtgärda verksamheten istället för att det är eleven som skall åtgärdas. Nu börjar fokus ligga mer på innehållet i undervisningen samt olika arbetssätt och arbetsformer. Även interaktionen mellan elever och mellan elev lärare lyftes fram. Vidare innebar det även att rektorernas och lärarnas arbete skulle identifieras vilket senare skulle kunna leda till åtgärder.

Trots att begreppet åtgärdsprogram nämndes redan på 70 talet, var det först i 1994 års grundskoleförordning (SFS1994:1194) som kravet på att skriftligen utforma ett åtgärdsprogram skrevs in. På senare år har lagstiftning och kring åtgärdsprogram både vidgats synkroniserats och stärkts. Sen år 2000 är skyldigheten att upprätta åtgärdsprogram reglerad i samtliga förordningstexter det vill säga alla elever i alla skolformer utom förskoleklass och vuxenutbildning (Asp-Onsjö, 2013; Persson, Specialpedagogik och dokumentation i en skola för alla En fråga om likvärdighet, rättvisa eller rättigheter?, 2004).

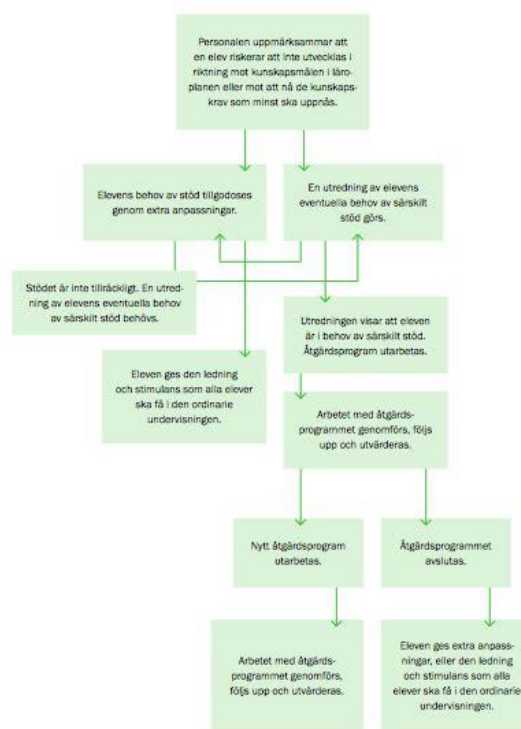
2001 publicerade UNESCO (2001) ett material i syfte att förbättra inkluderingen av pedagogiska miljöer. I materialet skrevs rekommendationer i form av olika planer för att även kunna kvalitetssäkra undervisningen för de elever som har de största svårigheterna. I materialet beskrivs fördelar med åtgärdsprogram men även vissa nackdelar. De fördelar som nämns är att lärare kan ta med informationen kring eleverna vid planering

av undervisningen, att se till att det finns anpassat material i klassrummet och att det finns specialister att tillgå exempelvis elevhälsoteam som tillsammans med lärare och eleven kan planera verksamheten. De nackdelar som togs upp var bland annat, att vissa av åtgärderna kunde innebära att fördelarna med att integreras med sina klasskamrater glömdes bort.

Det finns ingen direkt mall för hur formen av ett åtgärdsprogram ser ut men däremot finns det riktlinjer för vad ett åtgärdsprogram skall innehålla. (Skolinspektionen, 2018)

- Vilka behov av särskilt stöd eleven har.
- Hur behoven ska tillgodoses/ vilka åtgärder skolan ska vidta.
- När åtgärderna ska följas upp och utvärderas.
- Vem som är ansvarig för uppföljningen respektive utvärderingen

All bedömning av stödbehov skall göras utifrån kunskapsmålen och kunskapskraven som finns beskrivna i styrdokumenterna (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011b). I skolverkets allmänna råd kring arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd (Skolverket, 2014) skall bedömningen ta sin utgångspunkt i hur eleven utvecklas i riktning mot kunskapsmålen eller mot de kunskapskrav som minst skall uppnås. Vidare gäller det också de elever som för närvarande bedöms att uppnå de lägsta kunskapskraven men som uppvisar andra svårigheter. I dessa fall kan skolan bedöma att eleven kan få svårigheter längre fram under sin skoltid. Här kan det röra sig om olika funktionsnedsättningar, psykisk ohälsa, svårigheter i socialt samspel, psykosocial problematik och koncentrationssvårigheter. Det kan också handla om långvarig och upprepande frånvaro.



Modell över arbetsgången med stödinsatser

Figur 1. Skolverkets modell över arbetsgången vid stödinsatser för elever i skolan (Skolverket, 2014, s. 15)

Figuren ovan visar skolverkets förslag på ärendegång på hur arbetet med stödinsatser kan fortlöpa och i vilken ordning i arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd.

När en elev uppmärksammas med att eventuellt vara i behov av särskilt stöd ska rektor besluta om att en utredning skall påbörjas skyndsamt. Utredningens syfte är att ge skolan ett tillräckligt underlag för att förstå de svårigheter som eleven har i sin skolsituation. Utredningen är viktig för vilka stödinsatser som skall sättas in. Skolans elevhälsa spelar en viktig roll i arbetet med utredningen. Om en utredning visar att eleven är i behov av särskilt stöd upprättas ett åtgärdsprogram. I praktiken används åtgärdsprogrammet som ett stöd för hur den pedagogiska verksamheten planeras och genomförs (Skolverket, 2014; Skolverket, 2013). I åtgärdsprogrammets andra del anges de åtgärder som är relevanta utefter det utredningen visar. Skolverket (Skolverket, 2013; Skolverket, 2014) påpekar vikten av att åtgärderna är kopplade både till kunskpskraven och elevens behov. Åtgärderna i sig skall både vara konkreta och utvärderingsbara. För att de skall ske behöver det framgå i vilken omfattning och på vilket sätt eleven skall få stöd. Konkreta och utvärderingsbara åtgärder underlättar inte bara för eleven och elevens vårdnadshavare att ställning kring om åtgärderna är relevanta de gör också att det kan fungera som ett praktiskt verktyg i planering av undervisningen. De åtgärder som skolan skriver in i åtgärdsprogrammet ska enbart handla om stödinsatser i skolans lärmiljö. I vissa fall kan skolan komma överrens med eleven om åtgärder som ska ske utanför skoltid men dessa skall inte dokumenteras i ett åtgärdsprogram eftersom skolan är ansvarig för att det särskilda stödet skall ges.

3.2 Extra anpassningar

En extra anpassning är en insats som görs inom klassens ram. Vilket menas med att den är av ”mindre ingripande karaktär” vilken kan genomföras av lärare och övrig skolpersonal inom den ordinarieundervisningen. För att göra extra anpassningar behövs inget formellt beslut. Bestämmelserna för extra anpassningar gäller för alla skolformer inklusive fritidshemmet (Skolverket, 2014).

3.3 Särskilt stöd

Det finns ingen definition av begreppet särskilt stöd. Här ges utrymme för tolkning av begreppet. Partanen (2012) beskriver att en rimlig tolkning skulle kunna vara att särskilt stöd som begrepp läggs ihop med behovet av särskilt stöd. Behovet uppstår i relation till att eleven riskerar att inte nå målen eller att elevens situation är sådan att det kan påverka att eleven inte kommer nå målen (Partanen, 2012). Vidare menar skolverket (2013) att det inte ens är möjligt att definiera vilka förutsättningar som ska finnas för att erbjuda en elev särskilt stöd. Det finns också svårigheter med gränsen för vad som är anpassningar och stöd inom ramen för undervisningen och vad som avses med särskilt stöd. Särskilt stöd lämnas vidare till varje enskild skola att göra en professionell bedömning utifrån varje enskilt fall. Särskilt stöd handlar om insatser på ett mer ingripande sätt som inte normalt sätt kan genomföras inom ramen av den vanliga undervisningen och av lärare eller övrig skolpersonal. Ett särskilt stöd har även med omfattning och eller varaktighet att göra och det är på den punkten som ett särskilt stöd skiljer sig ifrån en extra anpassning (Skolverket, 2014). Det är rektor som tar beslut om särskilt stöd. Ett särskilt stöd skall dokumenteras i ett åtgärdsprogram. Om ett särskilt stöd visar på att en elev behöver ha anpassad studiegång ha enskild undervisning eller ingå i en särskildundervisningsgrupp ska åtgärderna specificeras i vilka åtgärder som det avser att skolan ska arbeta med (Skolverket, 2014).

:

4 Tidigare forskning

Här nedan finns beskrivet olika studier och slutsatser som tagits kring arbetet med åtgärdsprogram.

I en fallstudie av Persson (2004) framkommer det att det språkliga uttrycket av elevernas behov är av största betydelse för hur eleverna kommer att identifieras. Till skillnad mot SIA utredningens avsikt med åtgärdsprogrammet visade det sig att det var elevens diagnostiserade och observerade avvikelser som istället skulle åtgärdas. Persson beskriver att åtgärderna istället för att utgå ifrån läroplanens mål och riktlinjer i stället utgår ifrån den enskilde skolans norm. En viktig iakttagelse som Persson gör är att elever som redan tidigt får särskilt stöd för exempelvis läs och skrivsvårigheter även fortsättningsvis under senare år uppvisare ytterligare problem.

I en studie av Schuchart (2013) som är baserad på en annan studie, ”Upward mobility amongst Hauptschulestudents” som finansierats av den tyska forskningsstiftelsen (Deutsche Forschungsgemeinschaft) lyfts det relationella perspektivet för en lyckad skolgång. ”Upward mobility amongst Hauptschulestudents” studien innefattar insamlade enkäter ifrån 1882 elever i år 8. Ett begrepp som författaren använder är socialt kapital där relationen med läraren har stor betydelse för hur väl eleverna lyckas. Socialt kapital kan ses som en lösning där skolans teoretiska ram kopplat mellan individ och skolnivå innefattar avsaknaden av lämpliga åtgärder för att möta elevens behov. På de skolor där lärarna hade höga förväntningar på att eleverna skulle lyckas, nåddes högre resultat. Resultatet i studien visar på att läraren har en viktig roll i hur eleverna lyckas inte bara när det gäller att ha en god undervisning utan också vilken stöd eleven får socialt och känslomässigt.

Isaksson, Lindqvist och Bergström (2007) har i en studie med syfte att undersöka vilka stödåtgärder och hur man beskriver och definierar särskilt stöd i svenska grundskolor kommit fram till följande i sin analys. I kartläggningar över elever beskrivs oftast elevens tillkortakommanden. Studien bygger på de formella dokument i synnerhet åtgärdsprogram som skall upprättas så fort en elev är i behov av särskilt stöd. Studien är gjord i en kommun med ca 100000 invånare i norra Sverige och involverade elever, som alla var i behov av särskilt stöd ifrån åk 3, åk 6 och åk 9 ifrån tre olika grundskolor. Sammanlagt användes 80 stycken åtgärdsprogram. En slutsats som författarna tog vara att fokus ofta ligger på individnivå istället för på undervisningsmetoder och organisation. Vidare menar Isaksson, Lindqvist och Bergström att en närmare analys av problemet, skulle kunna leda till att finna orsaken i undervisningen och i organisation istället för, som i många fall där fokus ligger på vad eleven har för beteende och brister. Vidare skulle det kunna leda till att klargöra vilken typ av stöd som behövdes eller hur miljön och organisationen skulle kunna förändras för att möta elevens behov. Frågor kring hinder i skolmiljön diskuteras sällan trots att dessa faktorer är mer synliga. I språket som används i åtgärdsprogrammen går det många gånger att utläsa vilka attityder och normer som råder på skolan vilket visar på att de åtgärder som beskrivs blir knutna till den kultur som råder.

Liksom flera andra studier visar även Andreasson och Asplund-Carlssons (2013) studie som bygger på empiriskt material ifrån 14 olika skolor, på att det ofta är elevens tillkortakommandon och beteende som ligger i fokus trots att styrdokumentet säger något helt annat. Urvalet av skolorna gjordes av SCB (Svenska statistiska centralbyrån). En innehållsanalys av åtgärdsprogram upprättade för 136 olika elever som bedömdes ha svårigheter i skolan analyserades. I resultatet ifrån innehållsanalysen presenteras utifrån fyra olika teman: Akademiska, beteendemässiga, kroppsliga och sociala egenskaper. I

analysen av resultatet lyfter Andreasson och Asplund-Carlsson att fokus i dokumentationen kring eleverna är summativ eller att eleven till och med tillskrivs en diagnos. Vidare innebär det att istället för att fokusera på att bedöma eleven formativt det vill säga hur eleven skall utvecklas så är det elevens problem som tas upp. Dokumentationen av eleverna börjar ofta med elevens brister istället för att beskriva vilka förmågor eleven har och hur de går att utveckla vidare. Utifrån styrdokumentet bör, enligt Andreasson och Asplund Carlsson en beskrivning av vilka insatser och metoder som skall göras och användas för att eleven skall utvecklas utifrån sina förutsättningar. Den dokumentation som görs i skolan kring enskilda elever handlar ofta om deras beteenden och svårigheter snarare än om det som kan observeras vara upphovet till problemet. Det är sällan som observationer av hur undervisningen eller hur organisationen i skolan fungerar för att möta eleven beskrivs. Enligt Andreasson och Asplund Carlsson identifierar lärarna elevernas problem utifrån deras beteenden och placerar dem i ”fack” där eleverna hamnar antingen utanför eller inom ramen för den norm som råder för hur en ”normal” elev skall vara. Vidare menar författarna att elever som inte når kunskapskraven eller når upp till den norm som råder på skolan kategoriseras på ett sätt som oftast inte ifrågasätts. Trots att det enligt styrdokumentet är elevens kunskap och lärande som skall vara i fokus är det inte alltid som den tydligt framgår. Åtgärdsprogrammen innehåller därför ofta irrelevant frågor. Författarna lyfter även hur det som skrivs kan påverka elevens identitet. Därav är det viktigt att reflektera över hur texten formuleras och på vilket sätt som elevens problematik och behov beskrivs.

I Andreasson och Wolffs (2015) studie som är en del av ett projekt om läs och skrivproblem och lärares kompetens inom läs och skriv framkom det att de åtgärder som gjordes var av större kvalitet om det föregicks av en noggrann utredning. I studien har man gjort en textanalys av 150 stycken åtgärdsprogram som 61 olika lärare ifrån 11 olika skolor åk 1-9 fått lämna in. 29 % av åtgärdsprogrammen saknade utredning och 9 % hade utredningar med låg kvalitet. Andreasson och Wolff kom fram till att de åtgärder som inte hade någon utredning som grund eller av låg kvalitet, hade sämre och icke hållbara åtgärder kopplade till svårigheterna. Enligt författarna är det rent av omöjligt att hitta rätt stöd när det saknas en utredning. Det fanns också skillnader i utredningarna mellan pojkar och flickor på så sätt att de utredningarna som gjordes på pojkar oftare tenderade att ha en negativ klang. Det förekom fler negativa uttalanden om deras personliga egenskaper som inte var relaterade till svårigheterna. Vidare beskrivs det att det i 31 % av åtgärderna fanns en tydlig koppling till den utredning som gjorts. Sammanfattningsvis tar författarna upp att det är ”överraskade” över att en tredjedel av åtgärdsprogrammen inte innehåller någon utredning alls eftersom det är obligatoriskt enligt skollagen (SFS 2010:800) att göra det när ett åtgärdsprogram skall upprättas. Vidare beskrivs två möjliga orsaker till fenomenet dels att det kan saknas resurser och dels att det kan bero på att undersökningen gjorts av specialister exempelvis psykolog och som i det här fallet logoped. Dessa utredningar menar författarna kan vara svåra att översätta till vilken betydelse den har i en pedagogisk verksamhet.

Adersson, Asp-Onsjö och Isaksson (2013) har i en artikel kritiskt granskat och analyserat den tidigare forskning som gjorts under en 15 års period kring åtgärdsprogram i Sverige. I sin artikel tar Andreasson, Asp-Onsjö och Isaksson upp flera olika dilemman kring åtgärdsprogrammen. Författarna menar på att det finns skillnader mellan hur dessa dokument upprättas och även vad de skall användas till, för vem och för vad. Vidare beskrivs den del av att skolorna har antagit uppdraget snarare än som författarna uttrycker det genomföra det utan att reflektera över vad som skall göras eller hur åtgärdsprogrammen skall användas. Åtgärdsprogrammen är mer än

administrativ produkt för att visa mer vad som gjorts och vad som görs istället för som andemeningen egentligen är att det skall vara ett levande pedagogiskt verktyg. Skolans krav på måluppfyllelse visar också att lärare glömmer bort att hitta orsaker till elevernas svårigheter i sin egen undervisning och i skolans organisation, orsaken till det är enligt Andreasson, Asp-Onsjö och Isaksson en rädsla hos lärarna att ge en negativ bild av dem själva, att de inte är duktiga lärare. Liksom tidigare redovisade studier tar även Andreasson, Asp-Onsjö och Isaksson upp att problemet tillskrivs eleven själv. Detta görs utan att reflektera kring om orsaken till problemet ligger på skol- och organisations nivå. En sådan bedömning av elevens förmåga kan få stora konsekvenser för elevens självförtroende, självkänsla och identitet. I och med att elevens rättigheter har förstärkts i både skollagen (SFS 2010:800) och de olika läroplanerna finns det en risk med att rättigheterna överskuggar elevens faktiska behov. Det görs bara för att det står i styrdokumentet. Åtgärdsprogrammet förs fram som en nyckelroll för hur elever i behov av särskilt stöd faktiskt får det stöd de har rätt till. Men fortfarande finns det att göra kring hur skolor tolkar in hur dessa dokumentet skall utformas och användas.

I en studie gjord av Giota och Emanuelsson (2011) som ingår i ett projekt ”Specialundervisning i skolan: Omfattning former och effekter” Underlag har samlats in genom två frågeformulär som delvis är identiska med tidigare undersökningar som tidigare gjorts i projektet. Frågeformuläret bestod av 84 frågor med givna svarsalternativ samt 17 öppna frågor. Underlaget för studien är baserat på information ifrån två studier gjorda 2008. Det underlaget som analyserats är ifrån år 1-3 och år 7-9. Studiens resultat visar på att det är vanligare med att eleverna ges stöd i klassen det vill säga att det är fler inkluderande lösningar i de lägre åldrarna och att det är fler individuella lösningar som särskilda undervisningsgrupper och enskilt särskilt stöd i de högre åldrarna. Elevernas svårigheter i skolan förklaras ofta som brister hos eleven. Oftast uttrycks det genom diagnoser eller olika beteenden som eleven uppvisar, och kan ses som individuellt bundna till individen. Skolans eventuella brister i hur man möter och hanterar det stöd som eleven behöver beskrivs i mindre utsträckning än vad elevens brister gör. Att ta ur eleven ur klassen sägs vara för elevens bästa men allt som oftast verkar det istället vara för läraren och den övriga klassens skull. Det visar sig också att andelen som får särskilt stöd är något mindre än vad lärarnas uppfattning om vilket behov som finns. De flesta av orsakerna till varför eleven är i behov av särskilt stöd tillskrivs eleven, en liten del läggs på att kunskapskraven är för svåra. Vid frågan om elevens svårigheter handlade om undervisningen och till viss del lärarens kompetens så var det något högre andel i de lägre årskurserna som tillskrev dålig undervisning som orsak till elevens svårighet än i de högre årskurserna. Vidare menar Giota och Emanuelsson att 2/3 av lärarna att en medicinsk diagnos har en betydande roll för att identifiera om en elev är i behov av särskilt stöd eller inte. Vidare nämner Giota och Emanuelsson att det inte finns några studier som visar på att särskilt stöd en till en skulle kunna hjälpa eleven att fylla kunskapsluckor för att komma ikapp sina klasskamrater. Elever som tidigt får denna sorts av stöd tenderar att under hela sin skoltid känna sig annorlunda. Trots att alla skolor ser olika ut så ser det särskilda stödet som ges till elever liknande ut i alla skolor.

5 Teoretiska utgångspunkter

Som teoretisk utgångspunkt har jag valt att använda mig av olika specialpedagogiska perspektiv. Jag har använt sociokulturellt perspektiv för att beskriva individens lärande och utveckling och begreppen artefakter, mediering och scaffolding då min analys till stora delar utgår ifrån dessa begrepp. Vidare beskrivs även ett kategoriskt- och relationellt perspektiv då resultatet delvis redovisas utifrån dessa specialpedagogiska perspektiv.

5.1 Sociokulturellt perspektiv

Det som är avgörande för individens lärande och utveckling inom den sociokulturella teorin är kommunikation och interaktion med andra. Säljö (2012) menar på att kunskap inte är något som kan överföras från person till person utan det är något som vi erövrar tillsammans med andra. De kommunikativa processerna är centrala och en förutsättning för utveckling och lärande (Dysthe, 2003; Säljö, 2010). Vygotskij (1999) menar att en människas utveckling inte sker isolerat utan i ett samband mellan olika kontexter. En individs utveckling är beroende av flera olika faktorer och bör ses både ur ett historiskt, socialt, kulturellt samt individuellt perspektiv (Säljö, 2010; Vygotsky, 1999). Den sociokulturella traditionen ses som ett utvecklingsbart system som samspelar med hjälp av olika former att uttrycka sig på, ett så kallat multimodalt teckenskapande som utvecklas hela tiden (Säljö, 2012). Kommunikation och språk handlar inte bara om tal och skrift utan även om bilder och teckenspråk. Säljö (2012) menar på att det är viktigt att ha tillgång till flera olika artefakter, verktyg i ett kompletterande medierade system som människan kan använda och utveckla.

5.1.1 Artefakter

Om vi blickar tillbaka i tiden så har människa använt sig av olika redskap, artefakter för att hantera sin omvärld. Inom det sociokulturella perspektivet är artefakt ett centralt begrepp (Säljö, 2010). Det finns två olika typer av redskap; de språkliga och de materiella enligt Vygotskij (1999). Symboltecken eller teckensystem för kommunikation tas upp som exempel på språkliga artefakter (Säljö, 2012). Säljö (2010) nämner att genom att integrera och använda artefakter som papper och penna, i vardagen så ”blir det möjligt att ha kontroll över en stor mängd information” (s 75). Att använda penna och papper för att skriva minnesanteckningar istället för att försöka komma ihåg och hålla information i minnet, kan minska både felmarginaler och den energin som går åt för att komma ihåg. Texten i det här exemplet blir då det språkliga och pennan och papper materiellt.

Vidare menar Säljö att genom att använda artefakter i kommunikativt sammanhang kan även abstrakt kunskap bli begripligt på ett sätt som inte skulle kunna uppnås enbart genom teoretisk kunskap. Säljö (2010) tar också upp ett annat exempel på hur en käpp kan vara ett viktigt redskap för att en person med synnedsättning ska kunna interagera med omvärlden. Samma käpp kan vara helt betydelselös för någon annan ”I kombination med en tänkande individ blir ett i en mening dött föremål ett ytterst känsligt redskap som kan användas för att kommunicera med omvärlden med stor precision” (Säljö, 2010, s. 81) Med detta menas att olika individer har olika behov vilket skulle kunna representera de olika artefakter som eleverna i skolan skulle kunna vara i behov av för att tillgodogöra sig undervisningen I klassrummen kan vi se datorer och Ipads som exempel på fysiska redskap.

5.1.2 Mediering

Ett annat grundläggande begrepp inom den sociokulturella teorin är mediering. Mediering som uttryck kommer från tyskan och betyder förmedling. Med mediering menas att människan använder olika redskap eller verktyg, artefakter när vi förstår och agerar i vår omvärld (Säljö, 2012). Mediering är enligt Säljö (2010) i förhållande till andra teoretiska perspektiv det mest annorlunda antagandet. Mediering antyder att med hjälp av intellektuella och fysiska redskap hanterar människan sin omvärld. Språket är enligt Säljö (2012) det mest särställda medierande redskapet. Det är i den språkliga kommunikationen som vi formas till tänkande varelser.

5.1.3 Scaffolding

Begreppet scaffolding som ”skapades” av Bruner handlar om hur läraren i skolan kan stödja eleven på bästa sätt. Eleven erbjuds en språklig stödstruktur i en pedagogisk miljö. Det stöd som eleven får syftar till att eleven skall nå nästa nivå i sitt lärande. Med andra ord att eleven med hjälp av stödet klarar av mer än vad eleven annars skulle ha gjort. För elever som är i behov av särskilt stöd innefattar det olika stödstrukturer som skulle ge eleven det stöd som behövs för att få lättare kunna tillgodogöra sig den undervisning som eleven erbjuds i skolan (Wood, Bruner, & Ross, 1976).

Åtgärderna i studien kan analyseras som verktyg eller artefakter (se avsnitt 5.1.1) för att eleverna skall kunna nå de kunskapskrav som minst skall uppnås. Det är med hjälp av verktygen som eleven skall kunna agera och förstå, mediera (se avsnitt 5.1.2) med sin omvärld. I skolan handlar det om att förstå och ta till sig den undervisning som skolan erbjuder för ökad måluppfyllelse.

5.2 Kategoriskt perspektiv

Att kategorisera hjälper oss människor att skapa ordning och reda. Det ligger i människans natur att kategorisera olika företeelser i vår omvärld. Kategorisering sker rutinmässigt. Inom skolan möts lärarna av ett dilemma där de dels ska skapa goda relationer med eleverna samtidigt som de ska uppmärksamma varje elevs behov. Samtidigt som läraren förväntas möta varje enskild elevs behov, behöver skolans organisation ett sätt att förenkla processen genom att kategorisera eleverna i olika grupper (Asp-Onsjö, 2013). Följden av att förenkla processen gör att elevens problem tas ur sitt sammanhang, elevens problem tillskrivs eleven själv det vill säga att orsaken finns i elevens brister och beteende. Eleven blir bärande av problemet. Vidare menar Asp-Onsjö att eftersom eleven placeras i en viss kategori så är vissa åtgärder mer naturliga att använda än andra.

Att kompensera individer för deras problem är den grundläggande idén i ett **kompensatoriskt perspektiv** (Nilholm, 2007). Först identifierar och söks grundläggande orsaker till problemet och därefter föreslås metoder och åtgärder som kan kompensera individens problem. Ett antagande inom perspektivet är att ett skolmisslyckande är beroende av elevens tillkortakommanden. Grunden för elevens tillkortakommande har sin grund i psykologisk/medicinsk forskningstradition där diagnostisering är central. Grundläggande steg för forskning inom kompensatoriska perspektivet innefattar således tre steg. 1 identifiering av problemgrupper, 2 sökande efter psykologiska och neurologiska förklaringar, 3 skapandet av metoder för att kompensera för problemet (Nilholm, 2007 s.25). Själva begreppet specialpedagogik används historiskt sett i de situationer där den ”normala” pedagogiken inte räcker till. Vidare beskriver Nilholm att specialpedagogiska åtgärder riktar sig till de grupper och individer som faller ur ramen för det ”normala”. Som exempel på grupperingar tar Nilholm bland annat upp olika beteendestörningar som uppmärksamhet, omfattande

störningar av utvecklingen till exempel autism. Inom det kompensatoriska perspektivet så hänförs problemet till specifika grupper och därefter görs försök till att kompensera bristerna som individerna har utefter olika metoder och åtgärder. När man identifierat och avgränsat individen till en grupp menar Nilholm att man sedan använder sig av vissa typer av pedagogiska insatser. Generellt sett inom kompensatoriska perspektivet vill man skapa situationer som är anpassade till barnets problem för att minska skillnaderna till det ”normala”.

5.3 Relationellt perspektiv

Det relationella perspektivet lägger fokus på hur elevernas relationer eller med andra ord hur eleven interagerar med sin omgivning. Elevens skolsvårigheter förklaras med att det är något som uppstår i mötet mellan omgivningen och andra individer. Istället för att se att elevens svårigheter beror på något som eleven själv har, ses svårigheterna som något som kan uppstå i den miljö som eleven befinner sig i, det vill säga när miljön inte är anpassad för elevens problematik och funktionshinder. Till skillnad mot det kategoriska perspektivet där man beskriver elever *med* behov av särskilt stöd, blir beskrivningen utifrån ett relationellt perspektiv istället elever *i* behov av särskilt stöd. *I* behov av särskilt stöd är kopplat till hur eleven klarar sig utifrån den omgivning som erbjuds och *med* behov läggs problematiken på individnivå.

Inom det **kritiska perspektivet** söks och identifieras de faktorer som ligger bakom den specialpedagogiska verksamheten. Till skillnad mot det kompensatoriska perspektivet där ett skolmisslyckande tillskrivs individen söks orsaken till problemet i ett kritiskt perspektiv utanför eleven. I det kritiska perspektivet ses elevens olikheter som en resurs för skolan utifrån de demokratiska värderingar kring det mångfald som eleverna representerar i skolan (Nilholm, 2007).

Alla i skolan skall ta tillvara på elevernas olikheter och olika förutsättningar och anpassa undervisningen efter det. Det innebär att skolan skall kunna ge alla elever liknande kunskaper och färdigheter. I Inom **dilemma perspektivet** lyfter Nilholm (2007) dilemmat med att det inte finns någon specifik lösning som centralt för att kunna genomföra detta. Det beskrivs också att det är genom specialpedagogik som dilemmat skall kunna lösas. Vidare jämförs dilemman med hjälp av ett sociokulturellt perspektiv det vill säga att det är kontexten som styr och att det tar sig i uttryck under konkreta omständigheter (Nilholm, 2007). Nilholm använder sig av delar av sociokulturellt perspektiv när kan beskriva dilemmaperspektivet framförallt då kulturella och sociala sammanhang är viktiga för att förstå interaktion, utveckling och lärande.

6 Metod

I det här kapitlet beskrivs vilken metod som använts för att analysera vilka åtgärder som skrivits in i de åtgärdsprogram som samlats in. I kapitlet beskrivs även urval och hur genomförande av insamling av material och hur det senare har bearbetas. Vidare tas även reliabilitet och validitet upp samt de etiska övervägande som skall tas hänsyn till vid en studie.

6.1 Val av metod

Studien har en hermeneutisk ansats. Hermeneutik handlar om tolkningar och kretsar kring forskarens förståelse av ett fenomen, för att förstå de olika delarna. För att nå en djupare förståelse för texten, förespråkas det i hermeneutiken att sätta sig in i den kontext som råder. Vidare beskrivs att förståelsen, som i den här studien är texten är viktigare än förklaringen det vill säga att det inte finns några rätta svar (Ödman, 2016). Studien är kvalitativ men med kvantitativa inslag (Ahrne & Svensson, 2012).

Syftet med studien är att undersöka de åtgärder som skrivs in i åtgärdsprogram för elever på högstadiet. För att analysera åtgärder har jag valt att använda mig av en kvalitativ textanalys som enligt Widén (2015) passar bra när skriftliga texter och dokument ska undersökas. En innehållsanalys av text är ett objektivt och systematiskt sätt att dra slutsatser av skriftliga uppgifter (Downe-Wambolt, 1992). Enligt Downe-Wambolt erbjuder en innehållsanalys möjlighet till att identifiera kategorisera och beskriva olika teman och mönster. Vidare beskriver Widen (2015) tre olika dimensioner av textanalys. Jag använder mig av den andra dimensionen vilket innebär, att hitta rätt empiriskt material för att kunna svara på den frågeställningen som studien avser svara på. Enligt Widén (2015) är det viktigt att välja den text som lämpar sig bäst när textens innehåll och form skall analyseras.

Widén ger förslag på fyra olika steg att använda sig av vid en textanalys.

1. Att identifiera analysens problem

Första steget är att analysera och formulera en fråga utifrån det problem man vill undersöka. Här utgår jag ifrån det syfte och den frågeställning som ligger till grund för min studie, att undersöka vilka åtgärder som skrivs i ett åtgärdsprogram.

2. Att välja vilka texter som ska analyseras

Andra steget som Widén (2015) ger förslag på är att hitta rätt empiriska material för att kunna svara på frågan. Här har jag valt att samla den del av åtgärdsprogram som beskriver vilka åtgärder som skall göras.

3. Att skapa analytiska teman

I tredje steget tar Widén (2015) upp vikten av att inte bara hitta ett bra underlag utan även vikten av att begränsa sig. Jag har valt att begränsa mig till åtgärdsprogrammen på en högstadieskola

4. Att göra en detaljerad analys

I det fjärde och sista steget är det enligt Widén dags att på en mer detaljerad nivå, analysera det som står. Först kategoriseras texten i grova drag för att sedan göra en än mer detaljerad kategorisering. Först har fem olika kategorier identifierats stöd, material och anpassade uppgifter, struktur och tydliggörande, anpassad studiegång och undervisning samt kategorin individuella anpassningar. Utifrån Perssons (1998) indelning med fokus för specialpedagogiska åtgärder ur ett kategoriskt- och relationellt perspektiv (figur 2) har jag sedan analyserat om åtgärden är av det ena eller det andra perspektivet.

Utöver det kategoriska och relationella perspektivet har även specialpedagogiska perspektiv som begrepp; det kompensatoriska perspektivet, det kritiska perspektivet och det som kallas för dilemma perspektivet (Nilholm, 2007) tagits upp. Dessa tre perspektiv ger en annan syn på förklaring av de båda perspektiven som använts i resultatet I analysen finns även begrepp ur det sociokulturella perspektivet med.

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

Figur 2 Perssons indelning av kategoriskt- och ett relationellt perspektiv i arbetet med elever i behov av särskilt stöd (Persson, 1998, s. 31).

Figuren visar skillnader mellan Relationellt och kategoriskt perspektiv gällande uppfattningar av kompetens inom pedagogik, vilka orsaker till behov som finns, om det finns ett långsiktigt eller kortsiktigt perspektiv. Vilket fokus de specialpedagogiska åtgärderna har samt vems ansvar är.

6.2 Urval

Jag har valt att titta närmare på vad som skrivits och dokumenterats som åtgärder på en högstadieskola. Skolan valdes utifrån ett bekvämlighetsurval, en skola som var lätt att komma i kontakt med och där jag kände till rektorn. Att välja bara en skola gör att undersökningen indirekt visar på hur åtgärderna beskrivs på just den skolan. Trots att urvalet är begränsat, kan det ändå visa på hur det kan se ut på andra skolor. Tidsaspekt och storleken på studien gjorde att jag avgränsade mig till en högstadieskola.

6.3 Genomförande

I första steget i genomförandet kontaktades rektor för aktuell skola. Jag bad att få ut samtliga åtgärdsprogram som enligt lag Skollagen (SFS 2010:800) är offentliga. Jag begärde endast ut den del som handlade om själva åtgärderna eftersom själva underlaget för åtgärderna inte var relevanta för studien. Rektorn såg till att jag fick kopior på den del av åtgärdsprogrammet som beskrev åtgärderna. Sammanlagt fick jag tillgång till 17 stycken olika åtgärdsprogram. Alla 17 åtgärdsprogram gällde elever i årskurs 8 och 9. Avsikten från början var alla årskurser men skolan saknade åtgärdsprogram för årskurs 7.

6.4 Bearbetning och analys

För att skapa ordning på åtgärderna så användes en standard tabell i dataprogrammet Word. Det innebar att jag skrev ner varje åtgärd som en rad och därefter infogades dessa i en tabell. Dessa kategoriserades sedan utifrån 5 kategorier, stöd, material och anpassade uppgifter, struktur och tydliggörande, anpassad studiegång och undervisning samt individuella anpassningar. Åtgärderna numrerades sedan utefter vilken kategori de tillhörde för att sedan sorteras så de hamnade i rätt ordning. Därefter analyserades åtgärderna och klassificerades om de var åtgärder ur ett kategoriskt perspektiv eller ett relationellt perspektiv. I resultatdelen redovisas varje kategori för sig och med ett kryss för om åtgärden tillhör det kategoriska perspektivet eller det relationella perspektivet eller både och. I analysen har även hänsyn tagits till begrepp ifrån sociokulturellt perspektiv, artefakter, mediering och scaffolding. Varje åtgärd är sedan kopplad till enskild elev med redovisning av hur åtgärderna fördelar sig utifrån kategoriskt och eller relationellt perspektiv. I analysen av åtgärderna har jag sedan tittat på hur de är formulerade i förhållande till vad skolverkets allmänna råd förespråkar och om åtgärderna kopplade till kunskapskraven som minst ska uppnås.

6.5 Validitet och Reliabilitet

Enligt Bryman (2011) är validitet det viktigaste forskningskriteriet i flera avseenden. Med validitet menas att slutsatserna i den genomförda studien hänger ihop, det vill säga att det som skulle mätas har mätts. Enligt Kvale och Brinkman (2014) handlar validitet om studiens giltighet vilket innebär att studien måste valideras fortlöpande under hela processen. I min studie har jag fortlöpande försäkrat mig om att varje del hänger ihop genom att följa dispositionen av uppsatsen. Under hela arbetet har jag gått tillbaka och reflekterat utifrån syfte och frågeställningarna för att säkerhetsställa att rätt saker har mätts och analyserats.

Reliabilitet där emot handlar om tillförlitligheten i det som undersökts, huruvida resultatet kan ha påverkats av tillfälliga eller slumpmässiga saker. Det handlar också om ifall resultatet kan bli det samma om undersökningen replikeras (Bryman, 2011; Lantz, 2011). Bryman (2011) och Lantz (2011) påpekar att det i en kvalitativ undersökning kan vara svårt att replikera då det finns många olika variabler som kan påverka det resultat som undersökningen visar, vilket kan vara aktuellt i denna studie. Tillförlitligheten i uppsatsen är hög för just denna studie. Själva studien går att genomföra igen men med ett annat resultat eftersom åtgärdsprogram utvärderas och omformuleras kontinuerligt. Skolans resurser och miljöer kan förändras under tid vilket skulle visa på ett annat resultat. Jag har använt samma åtgärdsprogram som underlag och de har inte funnits någon möjlighet för någon annan att ändra eller påverka det som skrivits i dem under studiens gång. Då jag endast har använt den del i åtgärdsprogrammet som innehåller

åtgärder utan vetskap om vem det gäller så har jag heller inte kunnat påverkas av yttre omständigheter som exempelvis skillnaden på pojkar och flickor. Det har gjort att jag kunnat hålla mig objektiv till materialet.

6.6 Etiska överväganden

I ett etiskt övervägande har hänsyn tagits till de fyra etiska principerna, informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002; Bryman, 2011). I enlighet med informationskravet har rektor blivit informerad om vilket syfte studien har och att det går att avbryta sin medverkan om så önskas. I och med att samtliga åtgärdsprogram saknar personuppgifter har inget medgivande från varken vårdnadshavare eller elever varit möjligt att inhämtats. Likväl uppfylls konfidentialitetskravet då åtgärdsprogrammen varit avkodade redan innan. Jag har även varit noggrann med att inte på något sätt röja vilken skola som åtgärdsprogrammen är inhämtade och försiktighet har uppmärksammats för att göra det så långt det är möjligt. Empirin som inhämtats har endast använts i syfte för denna studie enligt nyttjandekravet för hur empiri skall användas.

7 Resultat

Här nedan redovisas det resultat som framkommit vid en närmare innehållsanalys av de åtgärdsprogram som använts för min studie.

I de 17 olika åtgärdsprogram finns 71 olika punkter som tagits upp som åtgärder. I resultatet redovisas utifrån kategorierna stöd, material och anpassade uppgifter, struktur och tydlighet, material och anpassad studiegång och undervisning och individuella anpassningar som sedan kopplats till kategoriskt- och relationellt perspektiv utifrån Perssons (1998) beskrivning (figur 2). Dessa markeras med kryss i varsin kolumn. Vidare redovisas en beskrivning av hur åtgärderna fördelats för respektive elev i förhållande till de två olika perspektiven i en egen tabell i slutet av kapitlet.

7.1 Stöd.

Av de 16 punkter som finns i den kategori stöd, handlar alla utom en om ett stöd som innefattar att en fysisk person finns med. I en av de nedskrivna åtgärderna skrivs ett direkt stöd till vårdnadshavare in.

”Stötta VH (vårdnadshavare) i deras kontakt med BUP och socialtjänst och hjälpa till att samordna möten med skola BUP och socialtjänst”

	Kategoriskt Perspektiv	Relationellt perspektiv
Åtgärd	Eleven	Elev, lärare lärandemiljö
Visuellt stöd		X
Stöd av läraren och att upprepa och tolka instruktioner och uppgifter samt genomföra och bearbeta uppgifter.	X	X
Samverkan med specialpedagog (lärare) vid behov	X	
Stöttning för att arbetet ska gå framåt.	X	X
Erbjuds samtal med kurator	X	
Hjälp hemma med uppgifter av anhörig	X	
Mamma hjälper eleven med skoluppgifter i hemmet (eleven är inte i skolan)	X	
Individuell träff med skolan i hemmet	X	
Skolsköterska erbjuder ordinarie hälsosamtal för en positiv kontakt med skolan	X	X
Stötta VH i deras kontakt med BUP och socialtjänst och hjälpa till att samordna möten med skola BUP och socialtjänst.	X	X
Skrivhjälp	X	
Elevassistent som följer hela dagen.		X
I svenska dialog kring texter och uppgifter som stimulerar eleven.		X
Återkoppling med hemmet via mail varannan vecka	X	
Hjälp med att komma igång och slutföra.		X
Språkstöd i arabiska, matematik So och No vid tre olika tillfällen i veckan (3h sammanlagt)		X

Tabell 1 Stöd

Tabellen visar vilka åtgärder som dokumenterats i kategorin stöd. Hur dessa åtgärder har fördelats utifrån ett kategoriskt eller ett relationellt perspektiv med hjälp av kryss

7.2 Material och anpassade uppgifter

Tio stycken av åtgärds punkterna handlade om anpassat material eller anpassade uppgifter i någon form. Åtgärderna beskrivs med alltifrån anpassade skrivuppgifter, material inom klassens ram och anpassa uppgifterna efter elevens kunskapsnivå.

	Kategoriskt Perspektiv	Relationellt perspektiv
Åtgärd	Eleven	Elev, lärare lärandemiljö
Anpassat material	X	
Anpassade skrivuppgifter med stödmallar	X	
Anpassad läxa i digital form varje vecka.	X	
Material inom klassens ram	X	
Anpassat material	X	
Individuella studieuppgifter	X	
Omfattning på skoluppgifter på en lägre nivå.	X	
Läsuppgifter skalas ner anpassa till färre sidor att läsa	X	
Anpassat material och växla uppgifter.	X	
Anpassa uppgifterna till elevens kunskapsnivå.	X	

Tabell 2 Material och anpassade uppgifter

Tabellen visar vilka åtgärder som dokumenterats i kategorin Material och anpassade uppgifter. Hur dessa åtgärder har fördelats utifrån ett kategoriskt eller ett relationellt perspektiv med hjälp av kryss

7.3 Struktur och tydliggörande

Under denna kategori återfinns åtgärder som är av en mer strukturell karaktär samt hur undervisningen genom åtgärder skall tydliggöras. Det handlar till största delen om instruktioner och hur olika prov skall delas upp eller genomföras.

	Kategoriskt Perspektiv	Relationellt perspektiv
Åtgärd	Eleven	Elev, lärare lärandemiljö
Instruktioner skrivs på tavlan eller på egen lapp	X	X
Egna uppgifter att skriva på egen lapp	X	X
Träna strategier och bygga vidare på de som redan finns	X	
Multiplikationstabellen, lathundar, miniräknare, tanketavla, bilder och egna begreppsböcker.	X	
Struktur med fasta rutiner och rasttider	X	X
Inför prov behöver eleven hjälp med att i punktform ta del av vad eleven behöver kunna och träna på.	X	X
Större prov behöver delas upp på flera tillfällen	X	X
Mer tid vid uppsatsskrivning och får använda dator	X	X
Prov anpassas och delas upp i mindre delar	X	X
Muntlig komplettering vid prov	X	
Information inför något på edwise, viktigt med förståelse		X
Erbjuda muntliga prov, pröva skriftligt prov enskilt	X	
Skoldagen strikt strukturerad med fasta raster och tydliga rutiner.	X	X

Tabell 3 Struktur och tydliggörande

Tabellen visar vilka åtgärder som dokumenterats i kategorin Struktur och tydliggörande. Hur dessa åtgärder har fördelats utifrån ett kategoriskt eller ett relationellt perspektiv med hjälp av kryss

7.4 Anpassad studiegång och undervisning.

Under den här kategorin redovisas de åtgärder som handlar antingen om anpassad studiegång som kan innebära att eleven inte läser vissa ämnen eller inte följer de ramtider som övriga elever har. Det finns även åtgärder som innefattar att eleven får sin undervisning utanför sin klass eller genom hemundervisning. I en av de beskrivna åtgärderna lyfts en resurs in i klassrummet för att tillgodose en mer anpassad undervisning, samt att rektor skall undersöka om det går att få extra simundervisning som anpassas för eleven. I den sistnämnda är det å andra sidan tveksamt om den skall tillhöra det relationella eller om det ändå inte i slutänden blir åt det kategoriska hållet. Endast en av åtgärderna beskriver fullt ut att läraren aktivt gör val vid gruppindelning för att det ska bli så bra som möjligt för eleven.

	Kategoriskt Perspektiv	Relationellt perspektiv
	Eleven	Elev, lärare lärandemiljö
Läser vissa ämnen med klassen.	X	
Hemundervisning	X	
Undervisning i mindre grupp fyra tillfällen i veckan.	X	
Språkval i liten grupp tre gånger i veckan	X	
Läxhjälp 60 min i veckan	X	
60 min en till en utöver timplan.	X	
Anpassad studiegång (läser ej fy ke bi bild).	X	
Undervisning i Paviljongen liten grupp undervisningen är individualiserad.(nya kamrater påverkar inläring positivt).	X	
Anpassad studiegång för att eleven skall komma till skolan. Möts av samma person.	X	
Lilla gruppen i språkval.	X	
Anpassad studiegång (ej slöjd och bild)	X	
Fast punkt i Paviljongen (har klasstillhörighet)	X	
Anpassad undervisning i paviljongen mindre antal elever.	X	
Undervisning i paviljongen (svenska och matematik)	X	
Undervisning i Paviljongen fokus på kärnämnen	X	
I paviljongen många vuxna som tar tag i relationsproblem	X	
Anpassad studiegång (läser inte fy ke re ge och hi)	X	
Tillägghjälp i ordinarie klassrum av paviljongens personal.		X
Reträttplats under språkval (Paviljongen)	X	
Elevens val = matematik eller utefter dagsform då blir elevens val=förkortad skoldag	X	
Gå till paviljongen vid behov	X	
Liten grupp i paviljongen	X	
Anpassad studiegång (ej fy ke bi)	X	
Rektor ser över möjligheten att ordna extra simundervisning		X
Se till att gruppindelningarna blir så bra som möjligt vid grupparbeten, känna sig trygg i gruppen.		X

Tabell 4 Anpassad studiegång och undervisning

Tabellen visar vilka åtgärder som dokumenterats i kategorin Anpassad studiegång och undervisning. Hur dessa åtgärder har fördelats utifrån ett kategoriskt eller ett relationellt perspektiv med hjälp av kryss

7.5 Individuella anpassningar

I denna kategori har jag satt alla de åtgärder som jag bedömde inte passar in i någon av de övriga kategorierna. Alla åtgärder här ligger inom det kategoriska perspektivet, men två av dem lutar även mot det relationella.

Väldigt få av dessa åtgärder är så väl beskrivna att andra kan förstå rent konkret vad eleven behöver särskilt stöd i. Det finns heller inga åtgärder som är kopplade till de mål och kunskapskrav som enligt läroplanen minst skall uppnås. Däremot finns det två åtgärder som nämner kunskapskraven men då ur ett sådant perspektiv att de skall ”sänka” eller ”anpassa” kunskapskraven men vilka kunskapskrav det gäller framgår inte.

	Kategoriskt Perspektiv	Relationellt perspektiv
	Eleven	Elev, lärare lärandemiljö
Slipper NP i matematik	X	
Kunskapskraven sänks.	X	X
Muntliga kompletteringar	X	
Digitala hjälpmedel	X	
Korta pauser	X	
Anpassa kravnivån efter dagsform	X	
Få visa sina kunskaper i glosboken	X	X

Tabell 5 Individuella anpassningar

Tabellen visar vilka åtgärder som dokumenterats i kategorin individuella anpassningar. Hur dessa åtgärder har fördelats utifrån ett kategoriskt eller ett relationellt perspektiv med hjälp av kryss

7.6 Åtgärder kopplat till elev

Tabellen nedan visar antalet åtgärder fördelat på eleverna och om de är analyserade utifrån ett kategoriskt perspektiv eller ett relationellt perspektiv.

Av 71 dokumenterade åtgärder är 62 kategoriserade utifrån ett kategoriskt perspektiv och 22 utifrån ett relationellt perspektiv. Det innebär att 13 stycken återfinns i båda kategorierna. Resultatet visar på att flertalet av åtgärderna är endast relaterade till eleven och inte ur ett relationellt perspektiv som innefattar eleven, läraren och lärandemiljön.

elev	Antal åtgärder	Kategoriskt perspektiv	Relationellt perspektiv
1	2		xx
2	5	xxxx	xxx
3	6	xxxxx	xx
4	3	xx	x
5	4	xxxx	
6	2	x	x
7	6	xxxxxx	xx
8	3	xxx	
9	2	xxx	
10	5	xxxxx	x
11	5	xxxxx	xx
12	2	xx	
13	7	xxxxxxx	xxx
14	3	xxx	
15	8	xxxxxxx	x
16	3	xxx	
17	5	xxxxx	xxxx

Tabell 6 Åtgärder kopplat till elev

Tabellen visar de antal åtgärder som dokumenteras i respektive åtgärdsprogram och hur dessa fördelats mellan kategoriskt och relationellt perspektiv.

8 Analys

För analys av resultatet har begreppen artefakter, mediering och scaffolding använts. Begreppen är hämtade ifrån det sociokulturella perspektivet kring lärande och utveckling. För att analysera de olika åtgärdernas karaktär används kategoriskt och relationellt perspektiv som visar på om åtgärderna är mer elevbundna eller ett samspel mellan elev, lärare och lärande miljö.

Att särskilja kategoriskt- och relationellt perspektiv har inte varit helt enkelt för alla åtgärder. Svårigheten blir om de två olika perspektiven ses som ytterligheter vilket skulle innebära att en mer detaljerad beskrivning av åtgärden skulle behövas för att säkerställa om det är det ena eller det andra. Således har jag valt att se åtgärden i vissa fall som både och analyserat därefter.

8.1 Artefakter

I en beskrivning av sociokulturella perspektivet redogör Säljö (2010) att man utgår ifrån kontexten. Ett exempel från resultatet

”Stöd av läraren och att upprepa och tolka instruktioner och uppgifter samt genomföra och bearbeta uppgifter.” (tabell 1)

I det här exemplet är kontexten skolans undervisning men hur eleven skall tolka instruktionerna och bearbeta uppgifterna framkommer inte då åtgärderna endast beskrivs vad som skall göras och inte hur eller på vilket sätt. Således är analysen att det saknas en mer utförlig beskrivning av vilka redskap, artefakter eleven skall använda sig av.

I resultatet redovisas flera verktyg som skulle kunna hjälpa eleven att nå de kunskapskrav som minst skall uppnås exempel på dessa är visuellt stöd och skrivhjälp (tabell 1), anpassat material (tabell 2), struktur, lathundar, miniräknare, tanketavla, begreppsböcker och tydliga rutiner (tabell 3) och digitala hjälpmedel (tabell 5). Dessa åtgärder kan analyseras som artefakter (Vygotsky, 1999; Säljö, 2012).

Säljö (2010) menar på att genom användandet av artefakter, kan även abstrakt kunskap bli begriplig, exempel på sådana åtgärder som redovisas i resultatet är visuellt stöd, begreppsböcker, tanketavla. För att göra det möjligt att ha kontroll över dagen för att på så sätt underlätta att hålla mycket information i huvudet används åtgärder som instruktion skrivs på tavlan, struktur med fasta rutiner och rasttider, information på edwise (tabell 3) och digitala hjälpmedel (tabell 5). Även här ställs det krav på att eleven själv ska kunna använda verktygen i rätt kontext. Om eleven inte vet vilket syfte åtgärden har eller skall leda till kan det vara svårt att veta vad den skall vara bra för.

8.2 Mediering

Åtgärderna är till för att eleven skall kunna uppnå de kunskapskrav som minst ska uppnås. Verktygen finns men har du inte kunskapen om hur de skall användas är det svårt att använda dem som ett medierande verktyg. Samtidigt så menar Säljö (2012) att det mest särställda medierande redskapet är språket för det är genom språklig kommunikation vi formas till tänkande varelser. Således saknas viss information i hur själva åtgärden skall användas för att nå målen. Fast å andra sidan kan det vara att en del av åtgärderna saknar utförligare beskrivning då kontexten är tydlig och att den som skrivit dem tycker att alla i skolan borde förstå vad som menas. Men oavsett om det är det ena eller det andra så saknas en tydlighet i hur verktygen skall vara en hjälp för eleven att nå syftet med de insatta åtgärderna som dokumenterats.

8.3 Scaffolding

Om man analyserar utifrån scaffolding begreppet hur personal i skolan kan stödja eleven på bästa sätt hittas en del åtgärder som stöd av läraren och att upprepa och tolka uppgifter, stöttning för att arbetet ska gå framåt, erbjudas samtal med kurator, hjälp hemma, elevassistent som följer hela dagen, hjälp med att komma igång, språkstöd (tabell 1), och tillägghjälp i klassrummet av paviljongens personal (tabell 4). Dessa åtgärder är en form av scaffolding för att få eleven att klara mer än vad den annars skulle ha gjort (Wood, Bruner, & Ross, 1976). Vidare skulle en analys kunna vara att om åtgärderna varit skrivna mer ur ett relationellt perspektiv så skulle scaffolding begreppet fått en mer central roll. I de åtgärder som beskrivits lämnas eleven med ett verktyg/åtgärd men ingen utförlig beskrivning hur och i vilket syfte som verktyget skall användas.

8.4 Kategoriskt- och relationellt perspektiv

Flera av resultaten visar på att det är svårt att tolka om åtgärden är relationell eller av kategorisk karaktär då åtgärderna är formulerade på ett övergripande sätt och gör dessa mer tolkningsbara. Flera av dem går inte och bedöma om det är det ena eller det andra vilket stödjer teorin utifrån ett dilemmaperspektiv (Nilholm, 2007).

Åtgärder som beskrivs med ord som ”stödmallar” och ”anpassat material” är uteslutande utifrån ett kategoriskt perspektiv och analyserats som artefakter. Stödmallar kan användas för att konkretisera för eleven annars abstrakt information. Det kan även beskrivas som en form av scaffolding (Wood, Bruner, & Ross, 1976), språklig stödstruktur. I det fallet är det å andra sidan inte läraren i sig som stödjer eleven utan eleven får hjälp av konkret material.

Inom kategorin struktur och tydliggörande är en stor andel av åtgärderna redovisade utifrån de båda perspektiven. Undervisningen i sig förändras så att elever i behov av stöd skall kunna tillgodogöra sig undervisningen med hjälp av stöd så kallad scaffolding (Wood, Bruner, & Ross, 1976). Men många av åtgärderna läggs även på individen själv och eftersom de är mer övergripande, kan de tolkas utifrån båda perspektiven.

Resultatet visar på att en del av åtgärderna som återkommer handlar om att eleven skall delar av sin undervisning i liten grupp eller i paviljongen. Asp-Onsjö menar på att genom att kategorisera och placera eleven i en viss kategori gör att vissa åtgärder blir mer naturliga än andra vilket kan vara en förklaring till varför flera elever har samma åtgärd. Nilholm (2007) tar upp att elever som faller utanför ramen vad som är normalt görs åtgärder för att kompensera för deras brister. Elever som på ett eller annat sätt inte klarar av att få sin undervisning i klassrummet får bristerna kompenserade med åtgärder som undervisning i mindre grupp eller sin undervisning i paviljongen. Det skulle också kunna innebära att läraren är den som saknar kunskap om hur undervisningen i klassrummet skulle kunna anpassas efter elevens behov vilket då i sin tur gör att åtgärden blir av en mer kategorisk karaktär istället för ett mer relationellt perspektiv.

Slutligen så har åtgärderna som beskrivits ingen eller väldigt lite koppling till skolans kunskapskrav vilket de allmänna råden (Skolverket, 2014) och styrdokumentet (Skolverket, 2011a) förespråkar att de skall ha. I förlängningen blir det svårt utvärdera åtgärderna då målen inte är konkretiserade. Utifrån styrdokumentet uppfyller åtgärderna inte de rekommendationer som skolverket gör.

9 Diskussion

Här nedan diskuteras och problematiseras den metod som använts. På vilka sätt mina val har påverkat min studie och på vilket sätt studien hade kunnat göras annorlunda. Vidare tas det i resultatdiskussionen upp vad som framkommit i studien kopplat till tidigare forskning, den teoretiska utgångspunkten, skolans styrdokument och skolverkets allmänna råd kring anpassningar och särskilt stöd.

9.1 Metoddiskussion

I min studie har 17 stycken åtgärdsprogram ifrån en högstadieskola studerats. Det visade sig att dessa bara var utarbetade för elever i åk 8-9. Rektor för skolan kontaktades genom telefonsamtal vilket gjorde att jag kunde förklara att det bara var åtgärderna jag var ute efter. Samtliga åtgärdsprogram innehöll endast sidor som innehöll åtgärder. Med tanke på att det åtgärdsprogrammen kommer från en och samma skola så är resultatet omöjligt att generalisera, och därför gör jag inget anspråk för att det skulle vara fallet. Urvalet av skola gjordes med ett som Lantz (2011) beskriver som ett bekvämlighetsurval, det vill säga en högstadieskola som jag på ett enkelt sätt kunde komma i kontakt med där jag också kände till rektorn. Ett bekvämlighetsurval skulle kunna innebära en risk men i det här fallet begärde jag ut dokument som redan fanns sedan tidigare vilket minimerade risken att de ändrats i förmån för ett annat resultat.

I analysen använde jag mig av textanalys utefter Widéns (2015) fyra steg. Att använda textanalys av åtgärderna var ett bra val då det stämmer väl överrens med syftet för min studie. Att följa Widéns fyra steg gjorde att analysen av åtgärderna blev tydlig och konkret på ett systematiskt sätt. För att analysera själva åtgärderna använde jag mig av Perssons (1998) modell gällande kategoriska och relationella perspektiv.

Kompensatoriskt-, kritiskt och dilemma perspektiven är andra specialpedagogiska begrepp som använts i studien. Till det hade jag även med begrepp hämtade ifrån sociokulturellt perspektiv i analysen som kan användas för att förstå elevernas lärande och utveckling. Att jag använde flera olika perspektiv gjorde att jag inte blev låst utan att jag kunde bli friare i min analys och se resultatet utifrån fler specialpedagogiska perspektiv. Att bara använda mig av flera perspektiv gjorde att jag fick en djupare förståelse för den komplexitet som det specialpedagogiska fältet innebär.

Att redovisa resultatet av den enskilde elevens åtgärder om det är av kategoriskt eller relationellt perspektiv gav mig ytterligare en dimension kring hur stor del av resultatet som var kopplat antingen till det ena eller både och.

Eftersom studien utgått ifrån de åtgärder som skrivits finns ingen förförståelse för hur valet av åtgärder gått till. De hade kunnat vara en fördel att ta del av den utredning som låg till grund för åtgärderna för att få en djupare förståelse eller förklaring till åtgärderna som ingår i resultatet.

9.2 Resultatdiskussion

Om vi tittar på de åtgärder som beskrivits i de åtgärdsprogram som jag använt i min studie, läggs mycket på individen själv, ett kategoriskt perspektiv. Och utifrån det så dras slutsatsen att det bara är en mycket liten del som läggs på hur undervisningen och den pedagogiska miljön är anpassad utefter de behov som eleverna har. Den slutsatsen har även tidigare studier kommit fram till (Andreasson, Asp-Onsjö, & Isaksson, 2013; Giota & Emanuelsson, 2011; Andreasson & Wolff, 2015; Isaksson, Lindqvist, & Bergström, 2007).

Flera av åtgärderna riktas mot att eleven behöver extra stöd i enskild grupp, anpassad studiegång och att svåra moment istället tas bort för att hitta andra lösningar än att anpassa för eleven i den miljö eller den nivå som eleven befinner sig i. Att plocka bort en elev ur sin ordinarie klass för att ge stöd utanför klassen har enligt Giota och Emanuelsson (2011) inte visat på något sätt vara till en fördel för den enskilda eleven, snarare tvärtom. Genom att plocka bort en elev, missas den del som är centralt inom det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2010), att lära nya begrepp och erfarenheter i ett samspel med andra för att sedan kunna mediera med omvärlden. Om jag analyserar åtgärderna som artefakter eller verktyg som i sin tur skall vara en hjälp för att eleven skall kunna mediera med sin omvärld så finns det inget som påvisar att det skulle kunna fungera

Åtgärderna som riktas till att eleven "sätts" i en särskild undervisningsgrupp kan beskrivas med Nilholms (2007) kompensatoriska perspektiv där eleven först identifieras behöva kompenseras för något den inte klarar av. Vidare har fler elever identifierats med samma problematik och kategoriserats därefter. Att avgränsa och identifiera eleven till en grupp förklarar Nilholm (2007) med att det sedan i den gruppen används vissa typer av pedagogiska insatser som gynnar alla elever i den gruppen. Tanken är att skapa situationer som är anpassade för eleven för att minska skillnaden till det normala. I och med att eleven sätts i en sådan grupp kan en direkt följd bli att eleven missar känslan av sammanhang med sin egen klass.

Enligt min uppfattning så skjuter man över problemet istället för att hitta redskap, verktyg för att eleven skall kunna få det stödet i sin vanliga klass. Med rätt stödstruktur, scaffolding i klassrummet skulle gynna eleven att möta det "normala" i rätt kontext. Interaktion och kommunikation med andra beskrivs ur ett sociokulturellt perspektiv vara avgörande före en individs lärande och utveckling. Andreasson och Asplund Carlsson (2013) menar på att elever som inte ingår i normen på hur en "normal" elev skall placeras i fack på ett sätt som oftast inte ifrågasätts. Utifrån de åtgärder som skrivits in står beskrivet att eleven får sin undervisning i paviljongen. Min tolkning är att det är en sådan norm som råder på skolan samt att möjligheten att ge eleven undervisning i "paviljongen" gör det lättare att göra det till en åtgärd utan att ifrågasätta om det är det bästa för eleven, vilket i så fall skulle bekräfta Andreasson och Asplund Carlssons (2013) slutsats.

I de allmänna råden som skolverket (2014; 2013) ger, är det inte heller tillräckligt att endast ange enskild undervisningsgrupp, särskild undervisningsgrupp eller anpassad studiegång som åtgärd vilket är fallet med flera av de åtgärder som skrivits in i de åtgärdsprogram som ingår i studien. Här menar skolverket att det behövs mer specifikt kring vilka åtgärder som skolan avses arbeta med i de olika lärmiljöerna. De påpekar också att det alltid är nödvändigt att involvera elevhälsan i arbetet. Anpassad studiegång skrivs fram flera gånger men saknar innehåll i vad den anpassade studiegången skall åtgärda för ökad måluppfyllelse

Många av de åtgärder som beskrivs skulle kunna klassas som extra anpassningar (Skolverket, 2014) eftersom flera av åtgärderna skulle kunna göras inom klassens ram. Till exempel visuellt stöd, struktur på tavlan och tillgång till "lathundar" för dem som behöver. Dessa anpassningar skulle kunna vara en del av de artefakter som beskrivs ur ett sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2010) vara nyckeln till att ta till sig undervisningen.

Med begreppet scaffolding (Säljö, 2010) innebär det att läraren skall utifrån stödstruktur och pedagogisk miljö hjälpa eleven att nå nästa nivå i sitt lärande. Det finns intentioner till att försöka hitta struktur genom de åtgärder som beskrivs men det skulle behövas en tydligare förklaring.

Åtgärderna skall enligt skolverket (2014) vara kopplade till hur eleven skall utvecklas i riktning mot kunskapsmålen eller mot de kunskapskrav som minst skall uppnås. De ska också vara konkreta och utvärderingsbara. Tidigare gjorda studier av bland annat Andreasson och Wolff (2015) menar på att åtgärder som skrivs utan en grundlig utredning ofta är bristfälliga. Flera av de åtgärder som beskrivits är varken konkreta eller utvärderingsbara utan helt allmänt skrivna. Väldigt få är beskrivna utifrån kunskapsmålen och vilka kunskapskrav som eleven skall nå med hjälp av den beskrivna åtgärden (Persson, 2004). Vilket går helt emot syftet med åtgärdsprogrammen. Det är med hjälp av artefakterna, för att använda ett sociokulturellt begrepp som vi kan förstå och agera med vår omgivning, mediera.

I studien har ingen hänsyn tagits till själva utredningen som ligger bakom besluten av vilka åtgärder som vidtagits men jag tycker ändå att det är värt att nämna Andreasson och Wolfs (2015) studie där författarna menar att åtgärder som inte har en noggrann utredning som grund ofta är sämre eller till och med ”icke hållbara”. Om det är så i det här fallen har jag inga belägg för. Vilket i sig skulle kunna ge en förklaring på varför de inte är kopplade till styrdokumentens mål och kunskapskrav. Persson (2004) menar på att åtgärdsprogrammen utgår ifrån skolans norm och inte kunskapskraven vilket också kan vara en förklaring till hur åtgärdsprogrammen utformats. Även Isaksson, Lindqvist och Bergström (2007) tar upp att attityder och normer påverkar, de menar även på att det går att utläsa i språket som används i åtgärdsprogrammen. Vidare så tar de även upp att åtgärderna beskrivs utifrån den kultur som råder på skolan.

Rektor är den som tar beslut om ett åtgärdsprogram skall upprättas och är också den som skriver under dokumentet som helhet. Fler av de åtgärder som skrivits in i de dokument som jag analyserat är väldigt tolkningsbara, vilket skulle kunna leda till konsekvenser med tanke på att de går att överklaga i enlighet med skollagen (SFS 2010:800) och då är det rektorn som är ytterst ansvarig. Fast å andra sidan om det är så tolkningsbart så kan det bli svårt att överklaga beroende på hur det tolkas. Däremot är skolverket tydlig i att åtgärderna både skall vara konkreta och utvärderingsbara och kopplade till kunskapskrav och kunskapsmål (Skolverket, 2014; Skolverket, 2013).

I enlighet med Skollagen så skall elevhälsan vara med i upprättandet av åtgärdsprogram om det inte är uppenbart obehövligt (SFS 2010:800) I de åtgärdsprogram som upprättas är min tolkning att det finns ett behov av kompetensutveckling kring hur åtgärder bör skrivas och kopplas till styrdokumentens måluppfyllelse (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011b). Och som Andreasson, Asp-Onsjö och Isaksson (2013) skriver att trots att det är elevens kunskap och lärande som skall vara i fokus så är det inte alltid tydligt. Vidare lyfts även vikten av att reflektera över vad som skrivs och hur elevens behov är formulerade.

I två av de inskrivna åtgärderna nämns vårdnadshavarnas delaktighet utanför skoltid. Enligt skolverket (2014; 2013) skall åtgärder som ligger utöver skoltid inte skrivas in i ett åtgärdsprogram eftersom skolan inte kan ansvara för vad som sker utanför skoltid. Skolan är dessutom ansvarig för att det särskilda stödet ges.

Att arbeta hälsofrämjande och förebyggande gäller samtliga som arbetar i skolan. Det är i ett samarbete mellan de olika professionerna i skolan som gör det möjligt. Att lägga över problemen på eleven eller förlita sig på att någon annan ska göra att eleven fungerar i skolan och utvecklas mot målen går inte. Det måste till större kompetens för att se helheten i skolan så att skolan blir en skola för alla som styrdokumentet menar.

Det relationella perspektivet liknar det som Nilholm (2007) beskrivit som det kritiska **perspektivet**. Om åtgärderna istället skulle utgå ifrån det kritiska perspektivet så hade

fler av åtgärderna istället varit mer åt det relationella perspektivet med utgångspunkt i att orsaken till elevens behov söks utanför eleven, elevens olikheter ses som en resurs för skolan. Elevernas olikheter bidrar också till skolans mångfald skulle kunna berikas. Om vi ser på att eleven skall åtgärdas missar vi den mångfald som skulle kunna bli ett naturligt inslag i utbildningen.

Det finns ett specialpedagogiskt perspektiv till som berörts i studien, **dilemma perspektivet** (Nilholm, 2007). I dilemma perspektivet lyfts det som jag tror att många upplever men gärna eftersöker, det finns ingen specifik lösning att möta alla elever utan det är mer eller mindre kontextbundet och beror på många olika faktorer. Nilholm jämför dilemmat ur ett sociokulturellt perspektiv där man menar att det är kontexten som styr och att vi påverkas av konkreta omständigheter.

Om detta är specifikt för den skolan där jag hämtat mina data ifrån kan jag inte uttala mig om men jag har svårt att tänka mig att det skulle vara unikt för just denna högstadieskola. Dilemmaperspektiv kan vara ett perspektiv att använda utifrån att det är kulturella och socialkontexter som styr när det gäller interaktion utveckling och lärande. Det sker med hjälp av tillgången av intellektuella resurser och tillgången till artefakter i en viss kontext (Säljö, 2010).

9.3 Specialpedagogiska implikationer

I studien framkommer det att flera av de dokumenterade åtgärderna enligt definitionen är extra anpassningar (Skolverket, 2014) som egentligen inte skall skrivas in i ett åtgärdsprogram. Detta skulle jag vilja påstå är ett led av den förvirring som råder kring vad som är vad. På flertalet skolor är det undervisande lärare som skriver åtgärdsprogrammen. I skollagen (SFS 2010:800) står det att samråd ska ske med elevhälsan, om det inte är uppenbart obehövt. Min slutsats av detta är att det finns ett stort behov av att elevhälsan finns med när åtgärdsprogram upprättas så att linjen mellan anpassningar och särskilt stöd blir tydligare.

I och med att tolkningarna blir så olika så är det av största vikt att det finns en diskussion mellan olika professioner för att det skall bli rätt inte minst för eleverna så att de får rätt stöd. En annan sida är också i hur vi formulerar oss och beskriver eleven för att det blir en hjälp. Vilket även lyfts i tidigare studier. Vad som dokumenteras och skrivs öppnar upp för ytterligare en tolkning av elevens behov. Vilka konsekvenser kan det få för elevens fortsatta utbildning?

9.4 Förslag på fortsatt forskning

För att se hur åtgärderna implementerats i praktiken och då syftet med åtgärdsprogram är att vara ett hjälpmedel vid planering och genomförande skulle en fortsatt forskning kring hur de visar sig i verksamheten en så kallad actionsforskning vara intressant.

Det hade varit intressant att följa en elev över längre tid för att se om åtgärderna leder till ökad måluppfyllelse för eleverna,

Vidare finns det en poäng i att även göra samma undersökning fast i lågstadiet och mellanstadiet och sen jämföra på vilket sätt som åtgärderna liknar varandra eller skiljer sig åt.

10 Referenser

- Ahrne, G., & Svensson, P. (2012). *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber.
- Andreasson, I., & Asplund Carlsson, M. (2013). Individual educational plans in Swedish schools-forming identity and governing functions in pupil's documentation. *International journal of special education*, 28(3), 58-67.
- Andreasson, I., & Wolff, U. (2015). Assessments and intervention for pupils with reading difficulties in Sweden-A text analysis of individual education plans. *International journal for special education*, 30(1), 15-24.
- Andreasson, I., Asp-Onsjö, L., & Isaksson, J. (2013). Lessons learned from research on individual educational plans in Sweden: obstacles, opportunities and future challenges. *European journal of special need education*, 28(4), 413-426.
- Asp-Onsjö, L. (2013). *Åtgärdsprogram i praktiken; Att arbeta med elevdokumentation i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Downe-Wambolt, M. (1992). Content analysis: method, applications, and issues. *Health care women int*, 13(3), 313-321.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. i O. Dysthe, *Dialog, samspel och lärande* (ss. 31-74). Lund: studentlitteratur.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2015). *handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Giota, J., & Emanuelsson, I. (2011). Policies in special education support issues in Swedish compulsory school: a nationally representative study of head teachers' judgements. *London Review of Education*, 9(1), 95-108.
- Isaksson, J., Lindqvist, R., & Bergström, E. (2007). School problems or individual shortcomings? A study of individual educational plans in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 75-91.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, B. (2011). *Den statistiska undersökningen -grundläggande metodik och typiska problem*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Partanen, P. (2012). *Att utveckla elevhälsan*. Östersund: Skolutvecklarna Sverige.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken: motiveringar, genomförande och konsekvenser: delrapport från projektet Specialundervisning och dess konsekvenser (SPEKO)*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Persson, B. (2004). Specialpedagogik och dokumentation i en skola för alla En fråga om likvärdighet, rättvisa eller rättigheter? *Utbildning och demokrati VOL 13, NR 2*, 97-113.
- Schuchart, C. (2013). School social capital and secondary education. *Educational Studies*, 39(1), 29-42.
- SFS 1994:1194. *Grundskoleförordningen*
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm:Utbildningsdepartementet
- Skolinspektionen. (den 01 09 2018). Hämtat från Skolinspektionen: <https://www.skolinspektionen.se/sv/Rad-och-vagledning/Sarskilt-stod/Sarskilt-stod-Det-granskar-vi/> den 01 09 2018
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan*. Fritzes.
- Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundsärskolan 2011*. Stockholm.
- Skolverket. (2013). *Arbete med åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket. (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan. LGR 80*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- SOU. (1974). *Utredningen om skolans inre arbete: Skolans arbetsmiljö, betänkande*. Stockholm: Allmänna förlag.
- Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts.
- Säljö, R. (2012). Den lärande människan - teoretiska traditioner. i U. Lundgren, R. Säljö, & C. Liberg, *Lärande skola bildning. Grundbok för lärare* (ss. 139-197). Stockholm: Natur & Kultur.
- Säljö, R. (2016). *Lärande*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Tisdall, E. K., & Riddell, S. (2006). Policies on special needs education: competing. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 363-379,.
- UNESCO. (2001). *Open File on Inclusive Education. Support Materials for managers and Administrators*. Paris: UNESCO.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer- inom humanistisk-samhällsvetenskaplig*. Stockholm: Elanders Gotab.
- Widén, P. (2015). Kvalitativ textanalys. i A. Fejes, & R. Thornberg, *Handbok i kvalitativ analys* (ss. 176-193). Stockholm: Liber.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *J child Psychol. Psychiat*, Vol. 17, pp 89-100.
- Vygotsky, L. (1999). *Tänkande och språk*. Uddevalla: Daidalos AB.
- Ödman, P.-J. (2016). *Tolkning, förståelse, vetande : hermeneutik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur AB.