



**Linnéuniversitetet**

Kalmar Växjö

Examensarbete

# Åtgärdsprogram med sociala mål

*En studie om hur behov, mål och åtgärder skrivs  
fram för elever i grundskolan*



*Författare: Cecilia Ahlström*

*Handledare: Ulla Gadler*

*Examinator: Lena Carlsson*

*Termin: HT13*

*Ämne: Specialpedagogik*

*Nivå: Avancerad*

*Kurskod: 4PP225*

# Abstrakt

## **Titel**

Åtgärdsprogram med sociala mål

En studie om hur behov, mål och åtgärder skrivs fram för elever i grundskolan

Program of measures with social aims

A study about how needs, aims and measures are described for pupils in elementary school

## **Författare**

Cecilia Ahlström

## **Handledare**

Ulla Gadler

## **Examinator**

Lena Carlsson

Syftet med studien har varit att belysa vilka behov och mål som beskrivs och vilka åtgärder som föreslås för elever som har åtgärdsprogram för att nå sociala mål.

Studien har baserats på tjugo åtgärdsprogram med fokus på sociala mål. Dessa har samlats in från fyra olika F-9 skolor i två angränsande kommuner. Arbetet inbegriper en hermeneutisk ansats då det innebär att studera texter för att se vilken elev- och kunskapssyn som genom min tolkning framträder i dokumenten.

Åtgärdsprogrammen tolkades utifrån en social och en kunskapsmässig dimension i behovsbeskrivning, mål och åtgärder. Resultatet visar att det är vanligast med mål som relaterar till kunskapsutveckling vilket förekommer 69 gånger i jämförelse med sociala mål som förekommer 16 gånger. Fem åtgärdsprogram innehöll enbart sociala mål, fem åtgärdsprogram innehöll mål inriktade mot kunskapsutveckling och tio åtgärdsprogram innehöll både kunskaps- och sociala mål. De åtgärder som beskrivs i de tjugo insamlade åtgärdsprogrammen är 39 stycken på organisationsnivå, 45 stycken på gruppnivå och 80

stycken på individnivå. I de tjugo insamlade åtgärdsprogrammen är socioemotionella svårigheter den vanligaste orsaken till att åtgärdsprogram upprättas. Resultatet visade även att noteringar om hur, var eller när utvärdering skulle ske saknades helt i sju av åtgärdsprogrammen.

De teorier som ligger till grund för tolkningen av resultatet är främst Deweys (2004, 2009) princip om utbildning som en social process samt det kategoriska och relationella perspektivet (Asp-Onsjö, 2006; Emanuelsson, Persson och Rosenqvist, 2001; Persson, 2013; Isaksson, Lindqvist och Bergström, 2007).

## Nyckelord

åtgärdsprogram, sociala mål, åtgärder, behov

# Tack

Tack till min familj Thomas & Saga för tålamod och uppmuntran. Tack även till alla kurskamrater och inspirerande föreläsare och ansvariga på Specialpedagog- och Speciallärarprogrammet under åren 2011-2013.

# Innehåll

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1 Inledning</b>                              | <b>1</b>  |
| <b>2 Bakgrund</b>                               | <b>2</b>  |
| <b>3 Syfte</b>                                  | <b>7</b>  |
| <b>4 Frågeställningar</b>                       | <b>7</b>  |
| <b>5 Teoretisk ram</b>                          | <b>8</b>  |
| 5.1 Utbildningen som social process             | 8         |
| 5.2 Det kategoriska perspektivet                | 8         |
| 5.3 Det relationella perspektivet               | 9         |
| <b>6 Tidigare forskning</b>                     | <b>10</b> |
| 6.1 Skolans sociala kontext                     | 10        |
| 6.2 Vad som uttrycks om elever i åtgärdsprogram | 11        |
| 6.3 Orsaker till att åtgärdsprogram upprättas   | 13        |
| 6.4 Åtgärder i åtgärdsprogram                   | 14        |
| 6.5 Sociala mål                                 | 16        |
| <b>7 Metod</b>                                  | <b>17</b> |
| 7.1 Genomförande och urval                      | 18        |
| 7.2 Metodkritik                                 | 18        |
| 7.3 Etiska överväganden                         | 18        |
| <b>8 Resultat</b>                               | <b>20</b> |
| 8.1 Resultatredovisning                         | 20        |
| 8.2 Behovsbeskrivning                           | 21        |
| 8.3 Mål   | 24        |
| 8.4 Åtgärder                                    | 24        |
| 8.5 Resultatsammanställning                     | 26        |
| 8.6 Åtgärdsprogram med sociala mål              | 26        |
| 8.6.1 Behovsbeskrivning                         | 26        |
| 8.6.2 Mål                                       | 27        |

|  |           |
|--|-----------|
| 8.6.3 Åtgärder   | 27        |
| 8.7 Åtgärdsprogram med kunskapsmål                         | 27        |
| 8.7.1 Behovsbeskrivning                                    | 27        |
| 8.7.2 Mål  | 28        |
| 8.7.3 Åtgärder   | 28        |
| 8.8 Åtgärdsprogram med både kunskaps- och sociala mål      | 28        |
| 8.8.1 Behovsbeskrivning                                    | 28        |
| 8.8.2 Mål  | 29        |
| 8.8.3 Åtgärder   | 29        |
| 8.9 Omständigheter kring upprättandet av åtgärdsprogrammen | 30        |
| 8.10 Utvärdering av åtgärdsprogrammen                      | 30        |
| 8.11 Sammanfattning av resultatet                          | 30        |
| <b>9 Analys</b>  | <b>33</b> |
| 9.1 Vad som uttrycks om eleverna i åtgärdsprogrammen       | 33        |
| 9.2 Orsaker till att åtgärdsprogrammen upprättats          | 36        |
| 9.3 Åtgärder i åtgärdsprogrammen                           | 37        |
| 9.4 Omständigheter kring upprättandet av åtgärdsprogrammen | 39        |
| 9.5 Utvärdering av åtgärdsprogrammen                       | 39        |
| <b>10 Diskussion</b>                                       | <b>41</b> |
| 10.1 Metoddiskussion                                       | 41        |
| 10.2 Resultatdiskussion                                    | 41        |
| 10.3 Yrkesrelevans   | 42        |
| 10.4 Vidare forskning                                      | 42        |
| <b>Referenser</b>  | <b>44</b> |

# 1 Inledning

I arbetet som lärare och specialpedagog har en ständigt återkommande tanke varit hur vi i skolans verksamhet påverkar elevens självbild. Ett område som jag särskilt funderat kring är om och hur det som formuleras i åtgärdsprogram angående elever i behov av särskilt stöd bidrar till att skapa en syn på elever som sedan påverkar hur vi i skolans verksamhet bemöter dem. Min egen uppfattning är att det viktigaste uppdraget för specialpedagogen är att delta i och bidra till en skolverksamhet där elevens självbild ges förutsättningar att utvecklas positivt.

## 2 Bakgrund

Liljequist (1999) beskriver att skol- och utbildningsdebatten i Sverige ofta har handlat om att utbildning ska vara en förutsättning för produktivitet, ekonomisk tillväxt och välfärd och inte människans möjlighet till personlig utveckling. Den pedagogiska ambitionen att ställa elevens personliga utveckling i centrum har haft svårt att hävda sig mot de krav som ställs från samhälle och arbetsmarknad. Skolans tre strukturella uppgifter anges av Liljequist som socialiserande, kvalificerande samt sorterande. Den socialiserande uppgiften innebär att fostra eleverna till demokratiska medborgare i ett demokratiskt samhälle. Den kvalificerande avser att ge eleverna den utbildning som främst svarar mot näringslivets behov. Den sorterande medför att via betyg förbereda elever för olika roller och positioner i samhällshierarkin. Det finns även fjärde, mindre uttalad, uppgift som innebär att förvara grupper som inte är produktionsnyttiga. Stensmo (2007) menar att en demokratisk skola är förutsättningen för ett demokratiskt samhälle. Detta kan ses i relation till det Liljequist (1999) belyser, att konsten att lyckas i skolan är en klassbetingad färdighet, som är inlärd, ärvd och försvarad. Skolans demokratiska socialisationsuppgift utgår ifrån alla elevers lika möjligheter men skolans resurser utnyttjas mest och bäst av de socialt och ekonomiskt privilegierade, vilket är en motsägelse till ambitionen att skolan ska vara ett verktyg för ökad demokrati och jämlikhet. Enligt skollagen (SFS 2010:800) ska utbildningen sträva efter *”att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen”* (kap 1, § 4, s. 2). Persson och Persson (2012) beskriver att skolan idag präglas av det fokus på kunskapsmål som föreligger och som har ett övertag i relation till de sociala mål som skolans uppdrag även innefattar.

I enlighet med skollagen (SFS 2010:800) är syftet med utbildningen att ge alla elever möjlighet att inhämta och utveckla kunskaper och värden, såsom *”respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på”*(kap 1, § 4, s.2). I skolans uppdrag ingår det att *”främja allsidiga kontakter och social gemenskap och ge en god grund för ett aktivt deltagande i samhällslivet”*(kap 10, § 2, s. 37).

Att ge elever förutsättningar att ta del av och medverka i den sociala arena som skolan utgörs av är av största vikt för att elevens självbild ska utvecklas positivt. Larssen (2011) visar i en studie hur föräldrar till barn med neuropsykiatriska



funktionsnedsättningar som ADHD, ADD, aspergers och autism upplever sitt barns funktionshinder i relation till skola, hem och fritid. Föräldrarna upplever sitt barns sociala utsatthet och ensamhet som det allra värsta. De menar att det allra viktigaste är att deras barn mår bra och att det är viktigt att stärka deras självkänsla så att de vågar tro på sig själva. Flera föräldrar menar att de anpassningar som görs till största delen går ut på att de andra eleverna i klassen ska få det bättre. Några uttrycker sitt missnöje med att skolan ofta förlägger sitt ansvar på hemmet i form av mycket läxor om inte barnet gör det den förväntas under skoltid. De menar att barnet inte gör en sak därför att den inte kan, och inte för att den inte vill.

Skolans verksamhet har ett stort ansvar för att skapa bra gemenskaper för alla elever. Utveckling och lärande sker till följd av att många olika faktorer samverkar på olika nivåer, från individ till samhälle, då människan lär sig i samspel med sin omgivning. Eleven bär, i mötet med skolan, med sig sina individuella förutsättningar utifrån sin psykologiska, sociala och biologiska bakgrund samt all den informella kunskap som tillägnats utanför skolans väggar (Nilholm och Björck-Åkesson, 2007:5). *”Skolan är en social och kulturell mötesplats”*(Skolverket, 2011a, s. 7) och i skolans uppdrag ingår att *”uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd, och samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande”*(Skolverket, 2011a, s.14).

De sociala målen syftar till att *”förbereda eleverna för delaktighet och medansvar och för de rättigheter och skyldigheter som präglar ett demokratiskt samhälle”*(Skolverket, 2011a, s.15) och kan sammanfattas som, att eleven ska utveckla respekt för både människor och miljö samt utveckla empati för andra och hjälpa dem. Skolans arbete ska vidare präglas av respekt, solidaritet, aktiv motverkan av diskriminering och kränkande behandling samt utgå från ett demokratiskt förhållningssätt (Skolverket, 2011a). Även Andreasson (2007) och Gerrbo (2012) använder sig av kunskapsmål och sociala mål för att definiera skolans två huvuduppdrag. Kunskapsmålen avser det kunskapsuppdrag som skolan har i enlighet med Lgr 11 och som beskrivs genom kursplaner och kunskapskrav i varje ämne (Skolverket, 2011a).

Skolan ska ta hänsyn till elevers olika behov och uppväga de skillnader som elevers olika förutsättningar kan utgöra (Skolverket, 2011a). När en elev bedöms vara i behov av särskilt stöd ska det enligt skollagen (SFS 2010:800) upprättas ett åtgärdsprogram.

Enligt Skolverket (2013) gäller detta om en elev *”riskerar att inte nå de kunskapskrav som minst ska uppnås”*(s. 11) eller *”uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation”*(s. 11) som på sikt kan leda till att kunskapskraven inte uppnås. I åtgärdsprogrammet ska det *”framgå vilka behoven är, hur de ska tillgodoses och hur åtgärderna ska följas upp och utvärderas”*(SFS 2010:800, kap 3, § 9, s.12). Beslut om att upprätta ett åtgärdsprogram föranleds av

*”om det inom ramen för undervisningen eller genom resultatet på ett nationellt prov, genom uppgifter från lärare, övrig skolpersonal, en elev eller en elevs vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att det kan befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, ska detta anmälas till rektorn. Rektorn ska se till att elevens behov av särskilt stöd skyndsamt utreds. Behovet av särskilt stöd ska även utredas om eleven uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation”*(SFS 2010:800, § 8).

Dessa andra svårigheter kan utgöras av till exempel koncentrationssvårigheter, svårigheter i det sociala samspelet, psykosociala besvär, funktionsnedsättningar eller långvarig frånvaro (Skolverket, 2013). I åtgärdsprogrammet ska det klargöras *”vilka behoven är, hur de ska tillgodoses och hur åtgärderna ska följas upp och utvärderas”*(SFS 2010:800, § 9, kap 3, s.12-13). Åtgärdsprogrammet ska vara ett redskap för att *”stödja en elev i behov av särskilt stöd”*(Skolverket, 2013, s. 10) och ska bidra till att eleven upplever skolarbetet som viktigt, fattbart och hanterbart (Skolverket, 2013).

Asp-Onsjö (2006) beskriver åtgärdsprogrammet som ett pedagogiskt utvecklingsinstrument vars syfte är att bidra till att undervisningen anpassas efter elevens förutsättningar. Asp-Onsjö (2006) anger i en studie att såväl pedagoger som elever upplever att åtgärdsprogram oftast underlättar elevens skolsituation och bidrar till en ökad måluppfyllelse. Vilka åtgärder som formuleras i åtgärdsprogrammet har stor betydelse för vilka anpassningar i skolverksamheten som sker och ger eleven förutsättningar att lyckas, i relation till både kunskaps- och sociala mål.

Ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv kan användas för att förklara hur skolan ser på en elev som bedöms vara i skolsvårigheter. Ett kategoriskt perspektiv kan beskrivas som att eleven ses som ansvarig för sina skolsvårigheter och gör eleven ansvarig för att ändra sig. Med ett relationellt perspektiv ses elevens svårigheter i relation till i vilken

kontext de uppträder i och skolan ansvarar för att anpassa verksamheten så att eleven ges möjlighet att nå målen utifrån sina individuella förutsättningar och behov (Emanuelsson, Persson och Rosenqvist, 2001; Persson, 2013). Lahdenperä (1997) visar i en studie att vilka elever som blir uppmärksammade som riskelever till stor del beror på pedagogers egna föreställningar, kunskaper och sätt att hantera de olika svårigheter som kan förekomma i relation till skolans kontext. Gerrbo (2012) menar att skolans förmåga att möta och anpassa lärmiljöer och metoder för de elever som har svårigheter att klara skolans sociala mål behöver utvecklas då svårigheterna alltför ofta ses som något som föreligger hos eleven.

Elmeroth (2008) förklarar att självbilden formas i barnets möten med andra människor. Pedagoger kan, genom att signalera att eleven kommer att klara sig bra, ge förutsättningar för fler elever att lyckas. Rökenes och Hanssen (2007) definierar självkänsla som ett mått på vilket värde vi har som människa. Det utvecklas utifrån att vi blir sedda, bekräftade och mötta med empatisk förståelse över tid. Taube (2007) menar att skolan behöver kunskap om det betydelsefulla sambandet mellan en elevs skolframgång eller skolmisslyckande och elevens självbild. Självbild är vidare sammanlänkat med motivation då en låg självbild även kan leda till att eleven tappar motivationen till att lära. Jenner (2004) beskriver de tre faktorer som ingår i begreppet motivation, den inre motivationen, den yttre motivationen samt växelverkan däremellan. Dessutom påverkas motivationen av individuella och sociala faktorer. För att en elev ska känna sig motiverad att försöka nå målet, måste det upplevas som rimligt och eftersträvansvärt. Därutöver måste individen uppskatta sina chanser att lyckas som relativt goda. Elever med bra självkänsla tror oftare att de kommer att lyckas, och om de misslyckas skuldbelägger de inte sig själva. Elever med svag självkänsla, skuldbelägger oftare sig själva vid ett misslyckande och tar inte heller ta åt sig äran när de lyckas.

Aspelin och Persson (2011) menar att skolan måste anta ett relationellt perspektiv för att lyckas med kunskapsuppdraget, då kunskapsuppdraget och det sociala fostransuppdraget sker i interaktion genom mellanmännsliga möten i skolans verksamhet. Rosenqvist (2007:5) belyser att i skolans verksamhet ses oftast elevens svårigheter ur ett kategoriskt perspektiv, det innebär att eleven själv är bärare av problemet. I forskning såväl som i styrdokument är en pågående trend att istället se elevens svårigheter i ett relationellt perspektiv, vilket medför att svårigheterna ses i

relation till den kontext de uppträder i. Nordin-Hultman (2004) för ett resonemang kring varför det, trots alla goda intentioner, fortfarande inte är så i praktiken. Hon menar att de miljöer eleverna vistas i bidrar till eller rent av skapar elever i behov av särskilt stöd. Då åtgärdsprogram ska vara ett verktyg som syftar till att anpassa verksamheten och stärka eleven så att denna har möjlighet att nå målen, oavsett orsakerna till svårigheterna (Asp-Onsjö, 2006) kan vikten av hur åtgärdsprogram formuleras och genomförs vara betydande för hur pedagoger bemöter eleven och hur eleven uppfattar sig själv.

### 3 Syfte

Syftet är att få djupare kunskap om vilka behov och mål som beskrivs och vilka åtgärder som föreslås för elever som har åtgärdsprogram för att nå sociala mål.

### 4 Frågeställningar

Vilka behov och mål beskrivs för elever med åtgärdsprogram för att nå sociala mål?

Vilka åtgärder föreslås för elever med åtgärdsprogram för att nå sociala mål?

## 5 Teoretisk ram

För att analysera studien kommer Deweys princip om utbildning som en social process samt det kategoriska och relationella perspektivet att användas.

### 5.1 Utbildningen som social process

Dewey (2009) menar att utbildning inte bara har en kunskapsbildande verkan utan utgör förutsättningar för att ge unga människor en social tillhörighet och fostran i syfte att delta i samhällslivet som demokratiska medborgare. Dewey (a.a.) redogör att det är elevernas delaktighet i sociala- och kunskapsutvecklande aktiviteter som gör att de genom sina erfarenheter utvecklar ett medvetande om hur de själva kan agera. Det gör att de förvärvade kunskaperna blir en del av dem själva och att lusten att fortsätta utvecklas finns kvar.

Dewey (2004) belyser skolan som en social arena där utbildningen är en del av en social process och poängterar vikten av att möta eleven där denna befinner sig, för att eleven ska se skolans verksamhet som en naturlig del av samhället. Det som lärs i skolan ska således inte användas bara i skolan utan har en vidare mening, där utbildningens mål och process är densamma. Dewey(2009) anser att det är genom varje skolas unika miljö som elevens sociala utveckling fortgår. Det är således genom att utforma ändamålsenliga miljöer som vi kan påverka den sociala utvecklingen hos eleverna.

### 5.2 Det kategoriska perspektivet

Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) beskriver att det kategoriska perspektivet tar sin utgångspunkt i ett medicinskt/psykologiskt perspektiv. Clark, Dyson och Millward (2006) beskriver att med ett medicinskt/psykologiskt perspektiv fokuseras det avvikande hos eleven och elevens svårigheter i olika sammanhang förklaras med medicinska och/eller psykologiska orsaker.

Persson (2013) definierar det kategoriska perspektivet med att elever i behov av särskilt stöd benämns som elever med svårigheter. De arbetssätt som förekommer i ett kategoriskt perspektiv är ofta kortsiktiga. Då svårigheterna ses som individbundna ska eleven ges stöd genom specialundervisning. Asp-Onsjö (2006) hävdar att med ett kategoriskt perspektiv kategoriseras elever utifrån ett normalitetstänkande och på grund av det utsätts för särskilda åtgärder. Ett kategoriskt perspektiv fokuserar således på

individsvårigheter där ses eleven som bärare av de problem som skall lösas med specialpedagogiska metoder.

Nilholm (2007) anser att det integrerande tankesättet kan ha bidragit till en syn där eleven ska anpassas till skolans verksamhet. Med ett kategoriskt perspektiv benämns elever i behov av särskilt stöd ofta som en elev med en viss typ av svårighet vilket gör att eleven samtidigt ses som bärare av svårigheten. På detta sätt konstrueras och kategoriseras eleven med den svårighet som uppstår i mötet med skolans kontext och ansvaret flyttas från skolan till eleven vilket kan påverka elevens identitet och självbild (Asp-Onsjö, 2006). Två olika studier av åtgärdsprogram visar att elevernas behov av särskilt stöd ofta utgår från ett bristperspektiv på individnivå, det vill säga ett kategoriskt perspektiv (Isaksson, Lindqvist och Bergström, 2007). Även Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) påvisar att det kategoriska perspektivet har varit och fortfarande är det som dominerar i skolans verksamhet.

### 5.3 Det relationella perspektivet

Persson (2013) beskriver att med ett relationellt perspektiv betecknas elever i behov av särskilt stöd som elever i svårigheter. Med ett relationellt perspektiv används den specialpedagogiska kompetensen på en skola som ett stöd för lärare, elever och lärandemiljö. Tidsperspektivet inom det relationella perspektivet är långsiktigt och syftar till att förändra och utveckla undervisningen så att den gynnar alla elever.

Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) anger att det relationella perspektivet utgår från ett pedagogiskt perspektiv. I ett relationellt perspektiv framhålls betydelsen av omgivningsfaktorer (a.a.). Persson (2013) beskriver att, utifrån det relationella perspektivet försöker man se elevers svårigheter i relation till vilken kontext svårigheterna uppträder i. Nilholm (2007) menar att inkludering istället för integrering sätter fokus på att skolmiljön ska anpassas till alla elevers olika resurser. Persson (2013) hävdar att med utgångspunkt i det relationella perspektivet är det undervisningen som ska differentieras istället för eleverna. Han definierar, enligt Salamancadeklarationen, en inkluderande skola som en skola där "pedagogiska strategier svarar mot individuella skillnader" (s.48).

## 6 Tidigare forskning

### 6.1 Skolans sociala kontext

Hansson (2012) beskriver i sin studie om relationer i skolan att ömsesidig respekt ses som viktigast av eleverna, vilket innebär att alla elever ses som lika mycket värda och att det de har att säga ses som betydelsefullt. I begreppet respekt läggs även att bli bekräftad och accepterad för den man är. Ahlström (2009) redogör i sin avhandling för hur olika skolors struktur som organisation och rutiner, kultur genom värderingar, bemötande och samarbete samt ledarskap har betydelse för att eleverna ska nå de sociala målen. Han har utvecklat ett mått, Social and Civic Objectives Scale (SCOS), i syfte att bedöma både det sociala och det akademiska uppdrag som skolan innefattas av. Resultatet av en av delstudierna visar att de socialt framgångsrika skolorna kännetecknas av ett informellt inflytande och en samarbetskultur såväl som att arbeta förebyggande på flera nivåer och områden samtidigt. Även rektorns ledarskap anges som en viktig faktor för de skolor som fick höga värden på SCOCs-skalan, det innebär en rektor som är inspirerande och drivande i utvecklingsarbete samt tar ett etiskt ansvar för skolans dubbla uppdrag i form av kunskapsmål och sociala mål.

Bliding (2004) visar i sin avhandling kring barns relationsarbete i skolan att de vuxna i skolan behöver bli bättre på att förstå barns kamratkulturer för att kunna påverka deras sociala utveckling i detta avseende. Studien visar att skolans organisatoriska och pedagogiska miljö hade del i detta. Det gäller till exempel de elever som hade stödundervisning i annan grupp och därför inte hade samma förutsättningar att knyta relationer eller samarbeta med de andra i klassen. En del av dessa elever betecknades dessutom som svaga och avvikande av de andra barnen. Barnen angav närhet och likhet som viktiga faktorer i relationsarbetet.

Lundgren (2006) belyser att eleverna i klassrummet styrs till den gällande normen genom en pågående bedömning av vad som är normalt eller avvikande. Det som bedöms som avvikande korrigeras och olika strategier används av lärarna för att uppnå kollektiv homogenitet. Därutöver ställs krav på att eleverna själva ska bära ansvaret för sitt avvikande uppträdande och se till att korrigera detta mot en ökad självstyrning. Lundgren menar att den verksamhet som pågår i sig självt utgör en risk för dessa elever.



Asp-Onsjö (2006) anger att hur arbetet fungerar i skolans vanliga verksamhet har till stor del att göra med vilket synsätt som är det dominerande på skolan. Det genomsyrar skolverksamheten och påverkar också arbetet med åtgärdsprogram samt mötet med eleverna och föräldrarna.

## 6.2 Vad som uttrycks om elever i åtgärdsprogram

Skolverket (2011b) menar att åtgärdsprogram ofta beskriver elevens svårigheter och svagheter men sällan beskriver vad eleven kan. Beskrivningar av elever som icke-kompetenta är vanliga i åtgärdsprogram. Det som beskrivs som elevens positiva sidor är oftast egenskaper, som trevlig och glad, istället för att beskriva vilka styrkor eleven besitter i form av kompetenser. För de elever som har beteendemässiga svårigheter är dock beskrivningar mer mångfacetterade och inbegriper oftare även elevens kompetenser inom olika områden.

Asp-Onsjö (2006) menar att det som skrivs om elever i behov av särskilt stöd i värsta fall kan bidra till att svårigheterna kvarstår eller förvärras. Det finns risker med att den som skriver åtgärdsprogram eller andra texter har tolkningsföreträde och på så vis kan vissa svårigheter uppfattas ha olika dignitet beroende på vem som skapar texten. Texterna blir då en sorts maktfaktor där det professionella perspektivet ges störst betydelse. Detta bidrar till att elever i behov av särskilt stöd inordnas i olika kategorier som i sin tur påverkar vilka åtgärder de bedöms behöva. Dessutom blir dessa åtgärder oftast generella.

Andreasson (2007) påpekar att åtgärdsprogram skrivs *"i ett särskilt sammanhang för att påverka en elevs lärande eller beteende i en bestämd riktning. Det handlar således om ett uppdrag som har en tydlig normativ riktning."*(s.79). Skrivelserna kan bidra till att elever formas och formar sig efter de kategoriseringar som skapats genom de sätt som man beskriver eleverna på. Kategoriseringarna bidrar å sin sida till att eleven upplever sig på olika sätt i förhållande till dessa som svag/stark eller inkluderad/exkluderad etc. Elever i behov av särskilt stöd riskerar därmed att känna sig avvikande i jämförelse med den rådande normen och det kan få stora konsekvenser inte minst socialt. Även Lundgren (2006) beskriver att ingen förändring av vad som uppfattas som avvikelse hos eleverna sker över tid. Hon menar att i de texter som skrivs om eleverna infångas de och *"läses fast i de diskursiva föreställningar som finns om dem"* (s. 170) och på så sätt konstrueras de till att bli just det som beskrivs i texterna.

Asp-Onsjö (2006) anser att om elev i åtgärdsprogrammet framställs genom värdeladdade beskrivningar kan åtgärdsprogrammet bidra till att eleven känner sig utpekad och avvikande. Studien pekar dock på en hög medvetenhet hos pedagogerna att undvika sådana beskrivningar. Asp-Onsjö belyser vikten av att det är de pedagogiska förutsättningarna i skolan och inte individen som ska åtgärdas. Andreasson (2007) har i sin studie granskat elevplaner, där åtgärdsprogram ingår. Hon menar att elevplanen som ett verktyg i skolarbetet gång på gång blir *”kommenterad och redigerad och eleverna påminns om innehållet både i skolan och hemma”*(s. 177). Texterna tillskrivs ett stort värde och kan *”uppfattas som sanning av både eleven, familjen och skolan i stort”*(s.177).

Andreasson (2007) säger att de vanligaste orden som används i elevplaner för att beskriva elevers behov av särskilt stöd är svårt, svårigheter och problem. Genom att göra sammanfattningar och förkortningar av elevernas svårigheter finns det en risk att dessa omvandlas till egenskaper och på så sätt görs svårigheterna till en del av individen och inte i relation till kontexten de uppträder i. *”Pedagoger och experter gör förutsägelser och sätter diagnoser”* och skapar på så sätt identiteter som kan avgöra en elevs *”öde och självidentitet utifrån en självuppfyllande profetia”*(s.112).

Andreassons (2007) studie visar att eleverna med beteendemässiga svårigheter beskrivs mer utförligt än de med kunskapsmässiga skolsvårigheter och att svårigheterna oftast beskrivs som att eleven har svårigheter med att anpassa sig till skolans värderingar och regler. Begreppet risk används för att beskriva oönskade beteenden. Ord kopplat till koncentration, ansvar, social, självkänsla, självförtroende, struktur, svårigheter, problem samt glad, trevlig och positiv är vanliga i dessa skrivelser. Andreasson tar även upp tid, plats, arbetsvilja och relationer som centrala termer i skrivelser kring elever med beteendemässiga svårigheter. Hon redogör för de olika resonemang som kan ingå i skrivelserna, som sociala, moraliska, psykologiska och pedagogiska och hur de på så sätt inte bara är en pedagogisk dokumentation utan att även de andra delarna får stort utrymme. Ofta får den moraliska delen stort utrymme och elevernas skrivs fram som särskiljande i relation till den ideala skoleleven. Ansvar, motivation, social kompetens, självständighet och medvetenhet är de ord som Andreasson använder för att kategorisera de sociala målen i relation till eleverna i studien och resultatet av studien

visar att färdigheter som hänger ihop med dessa begrepp ses som allt viktigare i skolans uppdrag.

Både nationella och internationella studier visar att elever och vårdnadshavare har litet inflytande på vad som skrivs om eleverna (Asp-Onsjö, 2006; Isaksson, Lindqvist och Bergström, 2007; Banks et al, 2001) vilket innebär att eleven görs till ett objekt där svårigheter i skolsituationer blir till en slags sanning om elevens personlighet. Avgörande för att ett åtgärdsprogram ska bidra till att målen nås är att eleven och föräldrarna upplever sig vara delaktiga i upprättandet av åtgärdsprogrammet (Asp-Onsjö, 2006). Betydelsen av delaktighet är något som även Skolverket (2013) betonar. Isaksson (2009) menar att elever och föräldrar ofta får kämpa för att känna sig delaktiga i processen och att de flesta åtgärdsprogram sällan föregås av en dialog med berörd elev och dennas föräldrar. Skolverket (2011b) menar att delaktigheten oftast begränsas till att lämna synpunkter och godkänna ett redan förhållandevis färdigt åtgärdsprogram.

### 6.3 Orsaker till att åtgärdsprogram upprättas

Nordin-Hultman (2004) anser att vårt pedagogiska synsätt grundar sig på teorier om barns utveckling som till stor del format sig på att utvecklingen och lärandet är något som sker framåt och uppåt. Med detta perspektiv kan de aktiviteter som eleven visar svårigheter att klara av, vara just de aktiviteter som vi bedömer att eleven är i än mer behov av. Nordin-Hultman (2004) menar att den ökade bedömningen av elever är en följd av att man idag har en bredare helhetssyn på barnet, vilket också medför att det finns fler aspekter att bedöma. Det innebär i sin tur att risken för avvikelser blir större. Skolverket (2011b) anger de två vanligaste orsakerna till att en elev bedöms vara i behov av särskilt stöd som lärande- och beteendessvårigheter. Det vanligaste sättet att identifiera kunskapsmässiga svårigheter är genom någon form av standardiserat test och beteendemässiga svårigheter identifieras främst genom pedagogernas egna bedömningar. En kombination av svårigheter är vanligt, framförallt bland lite äldre elever.

Isaksson (2009) påvisar i en studie, att skolsvårigheter oftast identifieras utifrån *“elevens sociala situation, anpassningssvårigheter och sjukdom/hälsa”*(s.72). I Asp-Onsjös (2006) studie anges följande svårigheter i storleksordning som orsaker till att en elev är i behov av särskilt stöd som läs- och skrivsvårigheter, koncentrationssvårigheter,

matematiksvårigheter, socioemotionella problem samt kommunikationssvårigheter av olika art. Det är relativt vanligt med en kombination av svårigheter. Rädda Barnen (2010) anger socioekonomiska förhållanden som en orsak till att en del barn får svårigheter i skolan.

Enligt Andreasson (2007) syftar de sociala målen i åtgärdsprogram till att forma eleverna moraliskt, känslomässigt och intellektuellt. De sociala målen skrivs fram som att de utgör en förutsättning för att elevens kunskapsmässiga utveckling ska bli positiv, vilket i sig kan innebära att eleven riskerar att komma efter i sin kunskapsinhämtning. Svårigheter med att nå de sociala målen kategoriseras i Andreassons (2007) studie som beteendesvårigheter, koncentrationssvårigheter, bristande social kompetens, eleven behöver anstränga sig mer, eleven behöver bli medveten om sina egna svårigheter samt eleven har behov av struktur

Idag har det medicinska synsättet stort inflytande gällande att beskriva elevers svårigheter (Asp-Onsjö, 2006) och Björck-Åkesson (2007:5) skriver att den medicinska diagnosen har mycket lite att göra med en elevs behov av särskilt stöd, såtillvida att den inte säger mycket om vilka metoder och åtgärder eleven är i behov av. Skolverket (2013) uttrycker att en medicinsk diagnos inte får utgöra ett villkor för särskilt stöd, och att diagnosen i sig inte säger något om vilket stöd eleven behöver.

#### 6.4 Åtgärder i åtgärdsprogram

Enligt Skolverket (2013) ska ett åtgärdsprogram innehålla konkreta, utvärderingsbara åtgärder och mål samt en beskrivning av de svårigheter och behov eleven har. Det är betydelsefullt att värderingar om elevens personliga egenskaper undviks. Asp-Onsjö (2006) beskriver i sin studie av 661 åtgärdsprogram de vanligaste åtgärderna som särskild färdighetsträning (76 %), anpassning av arbetssätt (72 %), placering i liten grupp (60 %), anpassade läromedel (55 %) och stödpersonal (38 %). Bland mindre förekommande åtgärder fanns förändring av klass- eller gruppammansättning (21 %), kompetensutveckling hos pedagoger (5 %) samt ytterligare en kategori som benämns som annan åtgärd (15 %). Andreasson (2007) anger att det inte är ovanligt med hemuppgifter, antingen för att träna på det eleven har svårt för eller ta igen skolarbete som eleven inte gjort eller vägrat göra under skoldagen.

Skollagen (SFS 2010:800) fastställer i 7 § att *“det särskilda stödet ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör”* om det inte föreligger särskilda skäl (Skolverket, 2011a, kap 3, s. 12). Isaksson (2009) hänvisar i en studie till att de vanligast förekommande åtgärderna var färdighetsträning med en specialpedagog eller speciallärare utanför klassrummet samt att elever och föräldrar fick kämpa för mer inkluderande insatser. Ungefär var tredje åtgärdsprogram i studien tog även med gruppnivån i utformandet av åtgärder, organisationsnivån förekom i ännu lägre utsträckning. Skolverket (2011b) menar att de elever som bedöms ha ett utåtagerande beteende ofta får fel sorts stöd då inte skolorna tillräckligt noga utreder och analyserar orsaken till beteendet. Åtgärderna riktas mot det oönskade beteendet och avser att normalisera detta vilket ofta är i form av färdighetsträning. Skolverket (2013) pekar på betydelsen av att skolan granskar sin egen verksamhet för att på bästa sätt anpassa denna som en åtgärd för elever i behov av särskilt stöd. I åtgärdsprogram prioriteras ibland utvecklingen av sociala färdigheter före de mål som har med kunskapsutveckling att göra vilket enligt Andreasson (2007) kan utgöra en risk då stödinsatser för kunskapsmål blir försenade. Det mest gynnsamma vore att istället arbeta med kunskapsmål och sociala mål samtidigt.

Asp-Onsjö (2006) beskriver att ett inkluderande eller exkluderande arbetssätt förstärks genom åtgärdsprogrammen, det innebär att om en skola arbetar på ett visst sätt så betonas det ofta genom de åtgärder som väljs. Skolverket (2011b) belyser att vilka åtgärder som bestäms ofta beror på vad som finns att tillgå och inte efter vad eleven har behov av. De anger också att särskiljande lösningar är vanliga vilket innebär att de elever som är avskilda går miste om positiv kamrateffekt.

Andreasson (2007) belyser i en studie att begreppet risk även används i valet av åtgärder för att hantera dem. De åtgärder som föreslås är alla sammankopplade med ordet särskild och inbegriper oftast ”mer av samma sak” och färdighetsträning inom olika områden i syfte att kompensera en brist hos eleven. För de elever som har socioemotionella svårigheter är det ovanligt med åtgärder där kontakt med skolpsykolog eller skolkurator föreslås, däremot rekommenderas ofta en kontakt med externa instanser som BUP eller Habilitering. Åtgärder som inbegriper stöd av en specialpedagog, speciallärare eller talpedagog är vanligt. Att lägga ansvaret på en del av åtgärderna på föräldrarna är inte heller ovanligt, och gör att skolan kan ses som fostrare även av dem.

Skolverket (2011b) anger att skolor vanligen upptäcker elever i behov av särskilt stöd men att de har svårigheter med att finna lämpliga åtgärder för att stötta eleven. Rosenqvist (2007:5) anger det kategoriska respektive relationella perspektivet som utgångspunkter för hur åtgärder utformas för elever i behov av särskilt stöd. Åtgärdernas utformning blir således kategoriska, med en differentiering av elever, eller relationella, där det är undervisningsinsatser och andra åtgärder som differentieras. Asp-Onsjö (2006) menar att det är de enkla åtgärdsprogrammen som fungerar bäst i praktiken, där fokus ligger på kortare delmål och regelbunden utvärdering.

## 6.5 Sociala mål

De sociala målen i åtgärdsprogram syftar till att forma eleverna moraliskt, känslomässigt och intellektuellt. De skrivs fram som att de utgör en förutsättning för att elevens kunskapsmässiga utveckling ska bli positiv. Svårigheter med att nå de sociala målen kategoriseras som beteendessvårigheter, koncentrationssvårigheter, bristande social kompetens, eleven behöver anstränga sig mer, eleven behöver bli medveten om sina egna svårigheter samt eleven har behov av struktur (Andreasson, 2007).

De sociala målen definieras av Gerrbo (2012) som färdigheter som kan relateras till förmågan att tillägna sig och utveckla kunskap och anges av Andreasson (2007) genom orden ansvar, motivation, social kompetens, självständighet och medvetenhet. Syftet med de sociala målen är enligt Skolverket (2011a, s.15) att *”förbereda eleverna för delaktighet och medansvar och för de rättigheter och skyldigheter som präglar ett demokratiskt samhälle”*. Gerrbo (2012) menar att svårigheter som hänger samman med de sociala målen är den största utmaningen för dagens skola och samtidigt det som skolan är sämst rustad att ta itu med. De färdigheter som utgörs av de sociala målen relateras till förmågan att tillägna sig och utveckla kunskap då dessa i dagens skola utgör förutsättningar för varandra.

## 7 Metod

I denna studie kommer dokument i form av upprättade åtgärdsprogram att användas som datakälla.

Enligt Bryman (2011) kan en officiell handling från en myndighet användas i forskning. Innehållet i dokumentet kan tolkas utifrån två olika perspektiv, där det ena perspektivet beskrivs som ett fönster vilket vi som står utanför kan titta in genom och iaktta ta en verklighet i form av en organisation eller social arena. I det andra perspektivet är istället dokumentet själv en intertextuell verklighet och det är läsaren som tolkar det utifrån sin verklighet. Ett åtgärdsprogram skulle utifrån dessa perspektiv kunna ses som en beskrivning av en elev som denna verkligen är eller som ett dokument som syftar till att ge en bild av hur eleven skulle kunna vara. För att bedöma kvaliteten på innehållet i ett dokument används fyra kriterier, autenticitet, trovärdighet, representativitet och meningsfullhet (a.a.). Gällande de tjugo insamlade åtgärdsprogrammen kan kriteriet autenticitet anses vara uppfyllt då inga tvetydigheter om dokumentens ursprung och äkthet finns. Däremot kan kriterierna för trovärdighet – i den mån att felaktigheter och förvrängningar saknas, meningsfullhet – att det är begripligt och tydligt och inte minst representativt – att det är typiskt för kategorin åtgärdsprogram i sociala mål, ifrågasättas.

De flesta åtgärdsprogram som skrivs utgår från någon slags mall, där rubriker som tydliggör fokus och innehåll bidrar till att meningsfullhet till övervägande del kan anses vara uppfyllt. Kriterierna trovärdighet och representativitet kan i sammanhanget utgöra problem då dessa till stor del påverkas av vem som skrivit åtgärdsprogrammet. Dessa kriterier skulle kunna kopplas till reliabilitet och validiteten. Reliabilitet avser om det som mäts är tillförlitligt och såtillvida inte innefattar slumpmässiga faktorer och kan i denna studie refereras till kriteriet trovärdighet. Validitet anger med vilken säkerhet en metod mäter det som avsågs mätas och kan således refereras till kriteriet representativitet (a.a.).

Arbetet inbegriper en hermeneutisk ansats då det innebär att studera texter för att se vilken elev- och kunskapssyn som genom min tolkning framträder i dokumenten. Den hermeneutiska forskningstraditionen utgår från att studera och försöka förstå sociala fenomen och tar sin utgångspunkt i ett kvalitativt forskningsideal. En text innefattas av

betydelser som är svårare att undersöka och belägga empiriskt då det sker en tolkning av textens sociala fenomen. Därför innebär en hermeneutisk ansats en medvetenhet om att forskningsobjektet måste förstås i relation till vilken tidsperiod och under vilka omständigheter det tillkommit samt att läsaren tolkar betydelsena i texterna utifrån sitt perspektiv och sin förförståelse om fenomenet (Andersson, 1982).

## 7.1 Genomförande och urval

Tjugo åtgärdsprogram med fokus på sociala mål har samlats in från fyra olika F-9 skolor i två angränsande kommuner. Genom att personligen kontakta rektor och specialpedagog på skolorna har tillåtelse att ta del av åtgärdsprogrammen erhållits. Syftet med arbetet har muntligen informerats tillsammans med en önskan om att ta del av de åtgärdsprogram som innehåller sociala mål. För att få tillgång till åtgärdsprogram som är så aktuella som möjligt har åtgärdsprogram som är skrivna under läsåret 2012/13 samlats in.

## 7.2 Metodkritik

De åtgärdsprogram som ingår i studien har valts ut av de enskilda skolorna vilket hänger samman med studiens syfte som är att belysa innehållet i de åtgärdsprogram som skrivs för att elever ska nå sociala mål. Således har skolornas egna uppfattningar om vad sociala mål är påverkat vilka åtgärdsprogram som ingår i studien. Sett till studiens omfattning var det även nödvändigt med tanke på den tid det hade tagit att göra urvalet om istället samtliga åtgärdsprogram hade samlats in. Detta förfaringssätt påverkar givetvis urvalet och kan påverka såväl studiens validitet som reliabilitet.

## 7.3 Etiska överväganden

I kontakten med skolorna har hänsyn tagits till de forskningsetiska principer som enligt Vetenskapsrådet (2002) bör användas vid vetenskapliga studier. Vetenskapsrådet (2002) redogör för forskningskravet, som ger förutsättningar för att det som är känt kan utvecklas och fördjupas och bidra till bättre metoder. Mot forskningskravet ställs individskyddskravet som innebär att individer inte får *”utsättas för psykisk eller fysisk skada, förödmjukelse eller kränkning”*(s. 5, 2002). Individskyddskravet innefattas av konfidentialitetskravet, samtyckeskravet, informationskravet och nyttjandekravet.



Åtgärdsprogram tillhör sådana offentliga handlingar som kan hämtas från befintliga myndighetsregister. Rektor ansvarar för att det inte lämnas ut någon information som kan vara till men för den enskilda eleven. Genom personlig kontakt med rektorer på berörda skolor har tillstånd erhållits att ta del av åtgärdsprogrammen. Åtgärder har vidtagits för att inte personuppgifter lämnas till utomstående genom att de åtgärdsprogram som samlats in har getts i aidentifierat skick.

## 8 Resultat

### 8.1 Resultatredovisning

De tjugo åtgärdsprogrammen rör elever från F-klass till årskurs nio. Samtliga åtgärdsprogram är skrivna i någon sorts mall med skolspecifika rubriker. För att i möjligaste mån kunna avidentifiera eleverna och skolorna användas gemensamma beteckningar för vissa begrepp i resultatredovisningen och analysen.

Kontaktlärare betecknar de pedagoger som i åtgärdsprogrammen benämns som klasslärare eller mentor. Pedagog betecknar de pedagoger som inte betecknas som klasslärare eller mentor och kan vara ämneslärare, fritidspedagog eller resurspedagog. Extern resurs omfattar socialtjänst eller psykolog. Rektor innebär rektor och vid en del skolor biträdande rektor. Istället för att använda de personnamn som förekommer i åtgärdsprogrammen används istället eleven eller beteckningar som anger yrket istället för namnet, detta anges då med \*. Hen används som ersättning för hon eller han.

Behovsbeskrivningen används för att redogöra för det som i åtgärdsprogrammen benämns som behov, behov och svårigheter eller nulägesbeskrivning. Beskrivningen kring under vilka omständigheter upprättandet av åtgärdsprogrammen skedde är en förenkling för att förklara vilka som har skrivit åtgärdsprogrammet och vilka som deltog i mötet då åtgärdsprogrammet upprättades.

Resultatet redovisas utifrån behovsbeskrivning, mål, åtgärder, omständigheter kring upprättandet av åtgärdsprogram samt utvärdering av åtgärdsprogrammen då dessa kategorier förekommer i samtliga åtgärdsprogram. För att tydliggöra innehållet i åtgärdsprogrammen redovisas de även utifrån vilken typ av mål, sociala, kunskap eller både och, de innehåller. Åtgärdena har även kategoriserats utifrån vilken typ av åtgärd de är samt redovisas utifrån om skolan och/eller eleven och hens\* vårdnadshavare skrivs som ansvarig.

För att tydliggöra resultatet och för att kategorisera vilka behov och åtgärder som förekommer används Andreassons (2007) och Asp-Onsjös (2006) begrepp från två större studier av åtgärdsprogram. Resultatet redovisas genom en indelning av behovsbeskrivning, mål och åtgärder följt av sammanställning där åtgärdsprogrammen tolkas utifrån kunskaps- och/eller sociala mål. Därefter beskrivs åtgärdsprogrammen

mer ingående utifrån om de innehåller sociala mål, kunskapsmål eller både kunskaps- och sociala mål. Slutligen följer en redogörelse under vilka omständigheter åtgärdsprogrammen upprättades samt hur åtgärdsprogrammen följs upp och utvärderas.

## 8.2 Behovsbeskrivning

Behovsbeskrivningarna i åtgärdsprogrammen alternerar mellan att vara en mer omfattande nulägesbeskrivning av elevens skolsituationer där behov och/eller svårigheter ingår eller att vara en mer komprimerad beskrivning av enbart elevens behov och/eller svårigheter. I de tjugo insamlade åtgärdsprogrammen är behov relaterade till kunskapsutveckling det vanligaste och förekommer 69 gånger. Behov relaterade till sociala mål förekommer 16 gånger. Behoven kan delas in utifrån behov av de färdigheter som Andreasson (2007) benämner som ansvar, självständighet, medvetenhet, motivation och social kompetens.

| Elev | Ansvar | Motivation | Social kompetens | Självständighet | Medvetenhet |
|------|--------|------------|------------------|-----------------|-------------|
| A    | X      | X          |                  | X               | X           |
| B    | X      | X          |                  | X               |             |
| C    | X      | X          |                  |                 | X           |
| D    | X      | X          |                  |                 | X           |
| E    | X      | X          |                  | X               | X           |
| F    | X      | X          |                  | X               | X           |
| G    | X      | X          |                  | X               |             |
| H    | X      |            | X                | X               |             |
| I    | X      | X          |                  | X               | X           |
| J    | X      |            | X                | X               |             |
| K    |        |            | X                | X               | X           |
| L    |        |            | X                | X               | X           |
| M    | X      |            |                  | X               | X           |
| N    | X      | X          | X                | X               | X           |
| O    | X      |            |                  | X               | X           |
| P    | X      |            | X                | X               | X           |
| Q    | X      |            | X                | X               | X           |
| R    | X      | X          | X                | X               |             |
| S    | X      |            | X                | X               |             |
| T    |        | X          | X                |                 | X           |
| S:a  | 17     | 11         | 10               | 17              | 14          |

(Figur 1.) Behovsbeskrivning utifrån Andreassons (2007) kategorier.

Vanligast är kopplingar till begreppen ansvar och självständighet vilket förekommer i sjutton åtgärdsprogram vardera. Begreppet ansvar exemplifieras genom beskrivningar som att sitta på sin plats, äta skollunch, sova mer, närvaro, ordning, passa tider, komma ihåg material och uppgifter, kontrollera ilska, ta större ansvar, genomföra arbetsuppgifter, arbeta för att bli godkänd, göra läxor samt lyssna på genomgångar. Begreppet självständighet förekom i beskrivningar som att starta upp sitt arbete, struktur, orka arbeta, planera, organisera, hålla fokus samt att koncentrera sig. Medvetenhet förekommer i fjorton åtgärdsprogram och beskrivs som behov av att sitta själv, tro mer på sig själv, arbeta med sitt humör, kontrollera ilska, arbeta för att bli godkänd, veta vad som förväntas och krävs för att nå godkända betyg, lämna gruppen vid humörstyngda situationer, dämpa sitt prat, förstå att en instruktion som riktas till klassen även gäller eleven i fråga, kunna följa regler samt att gå till en vuxen vid konfliktsituationer. Motivation förekom i elva åtgärdsprogram och social kompetens i tio. Beskrivningar som härleds till motivation är närvaro, koncentration, anpassade uppgifter, anpassad studiegång, orka arbeta, förbättrad inställning, studiemotivation, samtalsstöd, komma på möten, ta emot stöd och att göra uppgifter hemma. Social kompetens förekommer genom beskrivningar som arbeta med sitt humör, inte störa, kontakt med ett fåtal vuxna, sätta ord på ilska, förstå lekkoder, inte slänga ut sig kränkande kommentarer, leka bra lekar, känna sig nöjd under lekar, beteende mot andra, knyta kontakter med kamraterna, lyssna på kamrater och vuxna, dämpa sitt prat, starta och avsluta en lek, följa regler, acceptera att en lek/aktivitet avbryts innan det blir problem, fokusera på sig själv, respektera kamrater samt kunna sitta bredvid en kamrat på lektionerna.

Behoven kan även klargöras genom att koppla det som anges i behovsbeskrivningar till de anledningar som Asp-Onsjö (2006) anger är vanliga orsaker till att åtgärdsprogram upprättas. De anges till läs-och skrivsvårigheter (1), koncentrationssvårigheter (2), matematiksvårigheter (3), socioemotionella problem (4) samt kommunikationssvårigheter (5).

| Elev | 1 | 2  | 3 | 4  | 5 |
|------|---|----|---|----|---|
| A    |   |    |   | X  |   |
| B    |   | X  |   |    |   |
| C    |   |    |   | X  |   |
| D    |   |    |   | X  |   |
| E    |   |    |   | X  |   |
| F    |   |    |   | X  |   |
| G    | X | X  | X | X  |   |
| H    | X | X  | X | X  |   |
| I    |   | X  |   | X  |   |
| J    |   | X  |   | X  | X |
| K    |   | X  |   | X  |   |
| L    |   | X  |   |    |   |
| M    | X | X  |   |    |   |
| N    |   | X  | X | X  |   |
| O    |   | X  |   | X  |   |
| P    | X | X  | X | X  | X |
| Q    |   |    |   | X  |   |
| R    |   | X  |   |    |   |
| S    | X | X  | X | X  | X |
| T    |   | X  |   | X  |   |
| S:a  | 5 | 14 | 5 | 16 | 3 |

(Figur 2.) Behovsbeskrivning kopplat till de orsaker Asp-Onsjö (2006) anger till att åtgärdsprogram upprättas.

För eleverna i denna studie är socioemotionella svårigheter den vanligaste orsaken till att åtgärdsprogram upprättas, tio av dessa har även andra svårigheter vilket medför en kombination av svårigheter. För fjorton av eleverna anges koncentrationssvårigheter som en av orsakerna till åtgärdsprogrammet, elva av dessa påvisar även andra svårigheter. Läs- och skrivsvårigheter och matematiksvårigheter anges som orsaker i fem åtgärdsprogram vardera och kommunikationssvårigheter anges för elever i tre av åtgärdsprogrammen. För två av eleverna anges alla fem anledningarna som orsak till att åtgärdsprogram upprättas och för nio av eleverna anges orsaken bestå av endast en anledning, där socioemotionella svårigheter utgör sex av dessa och koncentrationssvårigheter utgör tre. För elva elever består orsakerna till att åtgärdsprogram upprättas av en kombination av svårigheter, vilket Asp-Onsjö (2006) och Skolverket (2011b) anger som relativt vanligt.

### 8.3 Mål

Samtliga åtgärdsprogram innehåller både långsiktiga och kortsiktiga mål. I de tjugo insamlade åtgärdsprogrammen är 39 stycken långsiktiga mål och 59 stycken kortsiktiga mål relaterade till skolans kunskapsuppdrag. Mål relaterade till skolans sociala uppdrag återfinns i fem långsiktiga mål och 15 kortsiktiga mål. De långsiktiga målen för att nå kunskapskraven är i sex fall ämnesspecifika och kopplade till Lgr 11 och i 33 fall ämnesspecifika utan direkt koppling till Lgr 11 (Skolverket, 2011b). De långsiktiga målen för att nå sociala mål är i två fall kopplade till Lgr 11 och i fem fall utan direkt koppling till Lgr 11 (Skolverket, 2011b).

### 8.4 Åtgärder

Åtgärdena beskrivs i nitton av tjugo fall utifrån organisation-, grupp- och individnivå och innefattar någon form av ansvarsbeskrivning. I ett av åtgärdsprogrammen saknas åtgärder på organisationsnivå. De åtgärder som beskrivs i de tjugo insamlade åtgärdsprogram är 39 stycken på organisationsnivå, 45 stycken på gruppnivå och 80 stycken på individnivå. Åtgärdena är inte specifikt riktade mot kunskapsutveckling eller social utveckling liksom det som anges i behovsbeskrivningar och mål, utan inbegriper båda när dessa förekommer samtidigt i ett åtgärdsprogram.

Vilken typ av åtgärder som är vanligast belyses delvis utifrån en jämförelse med de åtgärder Asp-Onsjös (2006) redovisat.

| Vanliga åtgärder (Asp-Onsjö, 2006)  | Vanliga åtgärder utifrån denna studie   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• särskild färdighetsträning</li></ul>                    | <ul style="list-style-type: none"><li>• annan åtgärd</li></ul>                      |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• anpassning av arbetssätt</li></ul>                      | <ul style="list-style-type: none"><li>• färdighetsträning</li></ul>                 |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• placering i liten grupp</li></ul>                       | <ul style="list-style-type: none"><li>• stödpersonal</li></ul>                      |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• anpassade läromedel</li></ul>                           | <ul style="list-style-type: none"><li>• anpassning av arbetssätt</li></ul>          |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• stödpersonal</li></ul>                                  | <ul style="list-style-type: none"><li>• placering i liten grupp</li></ul>           |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• annan åtgärd</li></ul>                                  | <ul style="list-style-type: none"><li>• anpassade läromedel</li></ul>               |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• förändring av klass- eller gruppammansättning</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• kompetensutveckling hos pedagoger</li></ul> |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• kompetensutveckling hos pedagoger</li></ul>             |   |

(Figur 3.) Jämförelse av åtgärder utifrån Asp-Onsjö (2006) studie.

Den kategori av åtgärder som är vanligast i denna studie består av annan åtgärd. Annan åtgärd står här för åtgärder av social karaktär som elev och/eller vårdnadshavare görs ansvariga för (44), struktur (15), förhållningssätt (15), positiv feedback (7), negativ feedback (4), samtalsstöd till elev (4) samt anpassad studiegång (3) och gymkort (1). Av de åtgärder som anges i Asp-Onsjös (2006) studie och även förekommer här är färdighetsträning (18) den vanligaste åtgärden följt av personstöd (15), anpassning av arbetssätt (14), placering i liten grupp (9), anpassat material (7) samt kompetensutveckling hos pedagoger genom handledning (3).

## 8.5 Resultatsammanställning

För att tydliggöra innehållet i åtgärdsprogrammen används en tabell där varje åtgärdsprogram tolkas utifrån en social och en kunskapsmässig dimension i behovsbeskrivning, mål och åtgärder.

| Elev | Behov kopplat till social utveckling | Behov kopplat till kunskapsutveckling | Mål kopplade till social utveckling | Mål kopplade till kunskapsutveckling | Åtgärder kopplade till social utveckling | Åtgärder kopplade till kunskapsutveckling |
|------|--------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|--|---|
| A    | X                                    |                                       |                                     | X                                    | X  | X   |
| B    | X                                    |                                       |                                     | X                                    | X  | X   |
| C    | X                                    |                                       | X                                   | X                                    | X  | X   |
| D    | X                                    | X                                     | X                                   | X                                    | X  | X   |
| E    | X                                    |                                       | X                                   | X                                    | X  | X   |
| F    | X                                    |                                       | X                                   | X                                    | X  | X   |
| G    |                                      | X                                     |                                     | X                                    | X  | X   |
| H    | X                                    | X                                     | X                                   | X                                    | X  | X   |
| I    | X                                    | X                                     | X                                   | X                                    | X  | X   |
| J    | X                                    | X                                     | X                                   | X                                    | X  |   |
| K    | X                                    |                                       | X                                   |                                      | X  |   |
| L    | X                                    |                                       | X                                   |                                      | X  |   |
| M    | X                                    |                                       |                                     | X                                    |  | X   |
| N    | X                                    | X                                     | X                                   | X                                    | X  | X   |
| O    | X                                    |                                       | X                                   | X                                    | X  | X   |
| P    | X                                    | X                                     |                                     | X                                    | X  | X   |
| Q    | X                                    |                                       | X                                   |                                      | X  |   |
| R    | X                                    |                                       | X                                   |                                      | X  |   |
| S    | X                                    | X                                     | X                                   | X                                    | X  | X   |
| T    | X                                    |                                       | X                                   |                                      | X  |   |

(Figur 4.) Resultatsammanställning utifrån en social- och en kunskapsmässig dimension.

## 8.6 Åtgärdsprogram med sociala mål

Åtgärdsprogrammen för eleverna K, L, Q, R och T är riktade enbart mot sociala mål.

### 8.6.1 Behovsbeskrivning

Behoven som beskrivs för eleverna är tydlighet, trygghet och vuxenkontakt vilket kan illustreras med behovsbeskrivningen för elev K, ”eleven har behov av tydliga och



*trygga vuxna i sin vardag, struktur i sin skolsituation samt av stöd av vuxen för att kunna samspela på ett bra sätt med andra barn". Ytterligare behov som förekommer för dessa elever är struktur, socialt samspelstöd, sitta still, positiv förstärkning, ökad tillit till sin egen förmåga, vuxenstöd, förberedelser, påminnelser, sitta själv, sömn samt samtalsstöd vilket syns i beskrivningen av elev T, "eleven vill ha kontroll på vad andra gör och vad som ska göras. Hen vill alltid vara först när klassen ska gå någonstans. Eleven är mycket rörlig på lektionerna. Hen vill gärna reda ut saker som har blivit fel, och menar då väl, men kompisarna kan tycka att hen lägger sig i saker".*

### **8.6.2 Mål**

Målen formuleras som delaktighet, samspel, trygghet, ta stöd av vuxen, följa regler, veta vad som förväntas, förstå konsekvenser, sluta använda kränkande ord, koncentration, inte störa andra, genomföra lektion, slutföra lektion, övergångar går lätt, tillit till sin egen förmåga i olika situationer, samhörighet, sitta bredvid en annan elev samt vilja gå till skolan och belyses här genom eleven L, "eleven\* ska kunna samspela med andra på ett trevligt sätt t.ex. på rasten, gå direkt till sin plats på morgonen och acceptera att en aktivitet/lek på rasten bryts innan det blir problem".

### **8.6.3 Åtgärder**

De åtgärdsprogram som enbart innehåller sociala mål består åtgärdena av i storleksordning av struktur (7), anpassning av arbetssätt (5), förhållningssätt (4), positiv feedback (4), negativ feedback (4), kompetensutveckling hos pedagoger genom handledning (3), elev/vårdnadshavar-ansvar (3), personstöd (3), liten grupp (2) samt färdighetsträning i socialt samspel (2). Eleven/vårdnadshavaren anges som ansvariga för två åtgärder, där elev Q anges som ansvarig för att "lära sig vikten av att sköta sitt arbete och inte tillrättavisa andra" och vårdnadshavaren till elev R ansvarar för "tydliga rutiner på morgonen innan det är dags för att gå till skolan".

## **8.7 Åtgärdsprogram med kunskapsmål**

A, B, G, M, P har åtgärdsprogram där målen är riktade mot kunskapsutveckling.

### **8.7.1 Behovsbeskrivning**

Behoven som anges i åtgärdsprogram med kunskapsmål består av förbättrad inställning, motivation, koncentration, sömn, stöd, fokusering, ork, kontakt med vuxna, tid, förberedelser, stöd i läsning, få uppgifter gjorda, stärka språket, studiehandledning,

utveckla läs- och skrivförmåga, fungera i grupp samt förbättrat beteende mot andra. Eleven P beskrivs som att hen *”har svårt att fokusera och få uppgifter gjorda. Hen upplevs ofta som okoncentrerad och slänger ur sig kommentarer om sina klasskamrater som är kränkande. Hen anses av många i klassen som ”jobbig” mot kamrater”*.

### **8.7.2 Mål**

Målen är riktade mot att nå kunskapskraven i ett eller flera ämnen.

### **8.7.3 Åtgärder**

För de åtgärdsprogram som enbart innehåller kunskapsmål består åtgärderna i storleksordning av elev/vårdnadshavar-ansvar (28), personstöd (6), struktur (3), liten grupp (2), anpassat material (2) och anpassad studiegång (1). Elev G ansvarar för att *”träna hemma på decimaltal, division och area i matematik, lämna in en skriftlig uppgift i svenska, repetera glosor och texter från tidigare kapitel i engelsk, försöka använda rubrikmetoden på kapitel om revolutionernas tid i SO och repetera kapitlet om grundämnen i NO”*. Eleven M ansvarar för att *”läsa ut en namngiven bok till vecka\* samt skriva ett referat och skicka till pedagog\*<sup>\*</sup>. Eleven\* läser i sin bok på läxhjälpstiden en gång/vecka och tar sedan med sig boken hem och läser hemma under veckan. Eleven ska komma ihåg att ta med boken till skolan till läxhjälpstiden. Elevens vårdnadshavare ska påminna hemma om att det ska läsas på kvällen”* och Elev P ansvarar för att *”arbeta bra under lektionstid och ej störa andra. Hen ska göra sitt bästa, tänka på att göra läxor och läsa på till prov. Eleven ansvarar för att gå på läxläsningstiden som skolan anordnar och att arbeta hårt på kontaktlärartiden, där hen får extrahjälp i samtliga kärnämnen”*.

## **8.8 Åtgärdsprogram med både kunskaps- och sociala mål**

För eleverna C, D, E, F, H, I, J, N, O och S innefattar åtgärdsprogrammen både kunskaps- och sociala mål.

### **8.8.1 Behovsbeskrivning**

Behov som anges är närvaro, passa tider, stöd på lektionerna, träna på gym, studiero, struktur, sömn, känna att hen lyckas, kontakt med ett fåtal vuxna, sitta ensam och jobba, korta instruktioner, tydliga instruktioner, stöd i dagliga rutiner som kräver planering och organisering, anpassat material, vuxenstöd i alla situationer, grundläggande förklaringar om sin omvärld utifrån sin ålder, stöd i att kunna kontrollera sin ilska och sätta ord på

den, stöd i att förstå lekar och lekkoder, finmotorik, motivation, att eleven blir medveten om hur hen på bästa sätt kan tillgodogöra sig undervisningen, koncentration, komma ihåg saker, äta lunch varje dag, behandla kamraterna på ett bra sätt, sitta själv på lektionerna, behov av rörelse, utveckla läs-, skriv-och matematikförmågan och att komma vidare i sitt skolarbete för att nå målen. Behoven illustreras med beskrivningar av elev D som har behov av att *"få den studiero hen behöver för att nå godkända betyg och att kunna arbeta med sitt humör så att hen får en harmonisk skoldag"* och elev N som uppmanas i beskrivningen *"det är viktigt att du koncentrerar dig på dina uppgifter, att du kan lyssna på dina lärare och klasskamrater och att du inte stör arbetet i klassrummet"*.

### **8.8.2 Mål**

Målen är kopplade till närvaro, passa tider, nå kunskapskraven i ett, flera eller alla ämnen, ta del av lektionsinnehåll, satsa på skolarbetet, se meningen med skolan, ökad medvetenhet om sömnens betydelse, gå hela skoldagar, göra läxor, mer sömn, ta ansvar för skolarbetet, utveckla läs- och skrivförmågan, skriva på dator, använda stavningsprogram, använda talsyntes, knyta kontakter med kamrater, anpassa kursplanerna så att de passar eleven, kunna delta i en lek, kunna starta och avsluta en lek eller en arbetsuppgift, forma bokstäver, veta till vilken dag det är läxor, hålla reda på vilka böcker hen ska ta med till lektionerna eller behöver ta med hem, veta när det är prov och vad som ska läsas på, ha sitt material till hands på lektionerna, sitta på sin plats, fokusera på uppgifterna, dämpa sitt prat, gå till matsalen varje dag, kommunikation, respekt för andra, utveckla läs-, skriv och matematikförmågan, kommunikationsförmåga, förstå att instruktioner i klassrummet även gäller eleven, fokusera på sig själv och sina egna kläder vid av och påklädning i hallen.

### **8.8.3 Åtgärder**

För de åtgärdsprogram som enbart innehåller både kunskaps- och sociala mål består åtgärderna i storleksordning av elev/vårdnadshavar-ansvar (26), anpassning av arbetssätt (9), personstöd (6), struktur (5), liten grupp (5), anpassat material (5), förhållningssätt (5), samtalsstöd (4), positiv feedback (3), färdighetsträning (3), anpassad studiegång (2) samt gymkort (1). Elev D har som åtgärd fått *"tillåtelse att lämna gruppen under en kort tid för att ej störa arbetsron i gruppen när eleven hamnar i humörtyngda situationer"* och elev E *"ska motiveras till att ta emot samtalsstöd för att bearbeta traumatiska upplevelser utanför skolan"*. Det ansvarar som skrivs fram för

eleverna och/eller vårdnadshavarna exemplifieras genom elev H som ska *”ta kontakt med lärarna under lektionerna för instruktion och om hen behöver avvika från lektionen”*, elev I som uppmanas att *”starta upp en bok och läsa kontinuerligt hemma och redovisa logg en gång/vecka i skolan. Fokusera och ta till sig undervisningen samt ansvara för att ha sin skåpnnyckel i ett gummiband runt handleden”*, elev N som ansvarar för att *”ha flera skåpsnycklar till skolan, delta i återkommande samtal med kontaktläraren för återkoppling och planering samt dubbla uppsättningar läroböcker så att hen kan ha en uppsättning böcker hemma”* och elev O som ska *”ta med sig läromedel till ett ämne\* själv samt penna och sudd till två ämnen\*, kolla när lektionerna börjar på schema som hänger utanför årskursens\* arbetslag eller med schema i fickan samt att fotografera av hemuppgifter när de står på tavlan”*.

## 8.9 Omständigheter kring upprättandet av åtgärdsprogrammen

Åtgärdsprogrammen anges vara skrivna av specialpedagogen i två fall, kontaktlärare i samråd med specialpedagogen i ett fall, flera pedagoger i samråd vid ett fall och en pedagog i ett fall. Då åtgärdsprogrammen samlades in i avidentifierat skick framgick det inte i de övriga femton åtgärdsprogrammen vem som skrivit det.

## 8.10 Utvärdering av åtgärdsprogrammen

I alla åtgärdsprogram finns en skrivelse om uppföljning eller utvärdering med. Alla tjugo åtgärdsprogram innehåller en ruta eller rader med rubriken utvärdering eller uppföljning. Resultatet visar att i sju av åtgärdsprogrammen fanns inga noteringar om hur, var eller när utvärdering skulle ske. I fem åtgärdsprogram angavs datum för när en utvärdering skulle ske, i fyra angavs datum och plats, i ett angavs datum, tid och plats och i ett fall angavs datum och tid. Ett av de tjugo åtgärdsprogrammen innehöll en beskrivning av hur utvärderingen skulle göras. Den var kopplad till de kortsiktiga målen och beskrev elevens utveckling i förhållande till dem.

## 8.11 Sammanfattning av resultatet

Resultatet visar att det är vanligast med mål som relaterar till kunskapsutveckling vilket förekommer 69 gånger i jämförelse med sociala mål som förekommer 16 gånger.

Vanligast är kopplingar till begreppen ansvar och självständighet följt av medvetenhet, motivation och social kompetens enligt de begrepp som Andreasson (2007), tidigare

använt. De orsaker som anges för att upprätta åtgärdsprogram anges genom Asp-Onsjös (2006) kategorier. Av de tjugo insamlade åtgärdsprogrammen är socioemotionella svårigheter den vanligaste orsaken till att åtgärdsprogram upprättas, följt av koncentrationssvårigheter, läs- och skrivsvårigheter och matematiksvårigheter samt kommunikationssvårigheter (Asp-Onsjö, 2006). Resultatet visar att en kombination av svårigheter anges för elva elever vilket även Asp-Onsjö (2006) och Skolverket (2011b) anger som relativt vanligt.

De åtgärder som beskrivs i de tjugo insamlade åtgärdsprogram är 39 stycken på organisationsnivå, 45 stycken på gruppnivå och 80 stycken på individnivå. Åtgärderna kategoriserades utifrån Asp-Onsjös (2006) studie. I denna studie var den vanligaste åtgärden ”annan åtgärd”. Sedan följde åtgärderna färdighetsträning, personstöd, anpassning av arbetssätt, placering i liten grupp, anpassat material samt kompetensutveckling hos pedagoger genom handledning. För kategorien ”annan åtgärd” var den vanligaste åtgärden där av social karaktär som elev och/eller vårdnadshavare ansvarar för.

Åtgärdsprogrammen tolkades utifrån en social och en kunskapsmässig dimension i behovsbeskrivning, mål och åtgärder. Fem åtgärdsprogram innehöll enbart sociala mål där behoven bl.a. angavs till tydlighet, trygghet, stöd av vuxen, ökad tillit till sin egen förmåga samt sömn förekom. Skolan angavs som ansvarig för trettiosju åtgärder och elev/vårdnadshavare angavs som ansvariga för två åtgärder. Fem åtgärdsprogram innehöll mål inriktade mot kunskapsutveckling. Behoven som anges i åtgärdsprogram med kunskapsmål består bl.a. av motivation, koncentration, sömn, stöd, tid, förberedelser, stöd i ämnen, fungera i grupp samt förbättrat beteende mot andra. Skolan angavs som ansvarig för fjorton åtgärder och elev/vårdnadshavare angavs som ansvariga för tjugoåtta åtgärder.

Tio åtgärdsprogram innehöll både kunskaps- och sociala mål. Behov som anges är bl.a. närvaro, stöd av vuxen, studiero, struktur, sömn, sitta ensam och jobba, korta och tydliga instruktioner, anpassat material, finmotorik, motivation, att eleven blir medveten om hur hen på bästa sätt kan tillgodogöra sig undervisningen, koncentration, komma ihåg saker, äta lunch varje dag, behandla kamraterna på ett bra sätt, behov av rörelse, utveckla läs-, skriv-och matematikförmågan och att komma vidare i sitt skolarbete för

att nå målen. Skolan angavs som ansvarig för fyrtioåtta åtgärder och elev/vårdnadshavare angavs som ansvariga för tjugosex åtgärder

Resultatet visade att i sju av åtgärdsprogrammen fanns inga noteringar om hur, var eller när utvärdering skulle ske samt att endast ett åtgärdsprogram innehöll en beskrivning av hur utvärderingen skulle göras. De övriga tolv åtgärdsprogrammen angavs datum, tid och plats i varierande grad.

## 9 Analys

### 9.1 Vad som uttrycks om eleverna i åtgärdsprogrammen

Enligt Deweys (2004, 2009) princip om utbildning som en social process har utbildning inte bara har en kunskapsbildande verkan utan utgör förutsättningar för att ge unga människor en social tillhörighet och fostran i syfte att delta i samhällslivet som demokratiska medborgare. Sett till resultatet har skolorna till övervägande del lagt ansvaret för elevernas sociala fostran på hemmet. Detta trots att det i behovsbeskrivningarna framgår att framförallt socioemotionella svårigheter är den vanligaste orsaken till att åtgärdsprogram upprättas, följt av koncentrationssvårigheter, läs- och skrivsvårigheter och matematiksvårigheter samt kommunikationssvårigheter (Asp-Onsjö, 2006). Skolan är en social arena och det som lärs i skolan ska således inte användas bara i skolan utan har en vidare mening där utbildningen är en del av en social process (Dewey, 2004). Resultatet visar att skolan tog störst ansvar för de åtgärder som föreslogs för de elever som hade åtgärdsprogram som innehöll enbart sociala mål samtidigt som resultatet visar att samtliga tjugo åtgärdsprogram innehöll svårigheter av de förmågor som Gerrbo (2012) menar är förutsättningar för att lyckas i skolan. Andreasson (2007) menar att väsentliga färdigheter för att nå de sociala målen i skolan kategoriseras genom begrepp som hänger ihop med orden ansvar, motivation, social kompetens, självständighet och medvetenhet. Resultatet visar att dessa begrepp är vanligt förekommande även i dessa åtgärdsprogram. Likaså ord som koncentration, självkänsla, struktur och arbetsvilja anges som vanliga i åtgärdsprogram (a.a.) och förekommer här i alla tre kategorier av åtgärdsprogram. Dewey (2004) poängterar att skolans ansvar är att möta eleven där denna befinner sig, för att eleven ska se skolans verksamhet som en naturlig del av samhället, där utbildningens mål och process är densamma.

Asp-Onsjö (2006) påvisar att beskrivningar som är värdeladdade och framställer eleven som avvikande oftast undviks i åtgärdsprogram medan Andreasson (2007) anger detta som vanligt genom att ord kopplas till beskrivningar som svårt, svårigheter och problem. Relaterat till denna studie figurerar sådana ord sällan i de åtgärdsprogrammen som enbart riktar sig mot att nå sociala mål medan det i åtgärdsprogrammen med en kombination av sociala mål och kunskapsmål förekommer i större utsträckning. Allra vanligast är det i de åtgärdsprogram där endast kunskapsmål förekommer. Lundgren (2006) menar att elever styrs till den gällande normen genom en pågående bedömning

av vad som är normalt eller avvikande. Det som bedöms som avvikande korrigeras och olika strategier används av lärarna för att uppnå kollektiv homogenitet. Eleven Q uppmanas i åtgärdsprogrammet att *"lära sig vikten av att sköta sitt arbete och inte tillrättavisa andra"* och kan kopplas till det Andreasson (2007) beskriver som en normativ skrivelse.

Lundgren (2006) menar att det ställs krav på att eleverna själva ska bära ansvaret för sitt avvikande uppträdande och se till att korrigera detta mot en ökad självstyrning. Det kan belysas med eleven D som behöver *"arbeta med sitt humör så att hen får en harmonisk skolvardag"* och eleven N där det anges att *"det är viktigt att du koncentrerar dig på dina uppgifter, att du kan lyssna på dina pedagoger och klasskamrater och att du inte stör arbetet i klassrummet"*. Utvecklingen av sociala färdigheter prioriteras ibland före de mål som har med kunskapsutveckling att göra. Det kan utgöra en risk då stödinsatser för kunskapsmål blir försenade och det vore istället mer gynnsamt att arbeta med kunskapsmål och sociala mål samtidigt (Andreasson, 2007). Resultatet visar att de åtgärdsprogram som innehåller både sociala mål och kunskapsmål beskriver behov som till största delen utgörs av social karaktär som förbättrad inställning, motivation, koncentration, sömn, stöd, fokusering, ork, kontakt med vuxna, tid, förberedelser, få uppgifter gjorda, fungera i grupp och förbättrat beteende mot andra. Behoven som relateras till kunskap anges till stöd i läsning, stärka språket, studiehandledning och utveckla läs- och skrivförmåga. Utifrån de behov som anges består de åtgärder som föreslås i 28 fall av åtgärder som elev och/eller vårdnadshavare ska ansvara för i jämförelse med de 14 åtgärder som skolan ansvarar för. Att ett så stort ansvar läggs på eleven kan belysas utifrån vad Isaksson, Lindqvist och Bergström (2007) åskådliggör att elevers behov av särskilt stöd ofta utgår från ett kategoriskt perspektiv där individen ses som bärare av svårigheten och därmed själv ansvarar för att åtgärda den. Även Asp-Onsjö (2006) menar att elever konstrueras och kategoriseras med de svårigheter som uppstår i mötet med skolans kontext och att ansvaret flyttas från skolan till eleven. Enligt Skolverket (2013) måste skolan granska sin egen verksamhet för att på bästa sätt anpassa denna som en åtgärd för elever i behov av särskilt stöd. Asp-Onsjö (2006) anger att om ansvaret läggs på eleverna i allt för stor utsträckning kan det påverka elevens identitet och självbild negativt.



Åtgärdsprogrammen som innehåller enbart sociala mål utgår mer ifrån det som Persson (2013) beskriver som det relationella perspektivet där elevers svårigheter ses i relation till vilken kontext svårigheterna uppträder i. Detta perspektiv anges av Aspelin och Persson (2011) som en förutsättning för att både kunskaps- och sociala mål ska uppnås. Resultatet visar att det i åtgärdsprogrammen med sociala mål förekommer det som Hansson (2012) anger som viktiga komponenter för att eleverna ska ha möjlighet att nå de sociala målen där skolans sociala kontext med ett gemensamt bemötande, ömsesidig respekt och att det som eleverna har att säga ses som betydelsefullt. Skolverket (2011b) belyser att det som oftast beskrivs som elevens positiva sidor är egenskaper, som trevlig och glad, istället för att beskriva vilka styrkor eleven besitter i form av kompetenser. För de elever som har beteendemässiga svårigheter är dock beskrivningar mer mångfacetterade och inbegriper oftare även elevens kompetenser inom olika områden. Detta kan illustreras med beskrivningen av eleven T som har ett åtgärdsprogram med sociala mål. T framställs som glad och positiv med många saker att berätta. T är kunskapsmässigt duktig, snabb och vetgirig. Andreasson (2007) belyser att åtgärdsprogram skrivs *”i ett särskilt sammanhang för att påverka en elevs lärande eller beteende i en bestämd riktning”* (s.79).

Skolverket (2011b) anger att beskrivningar av elever som icke-kompetenta är vanliga i åtgärdsprogram. Eleven P beskrivs i åtgärdsprogrammet som att *”eleven har svårt att fokusera och få uppgifter gjorda. Hen upplevs ofta som okoncentrerad och slänger ur sig kommentarer om sina klasskamrater som är kränkande. Hen anses av många i klassen som” jobbig” mot kamrater”*. Dessa skrivelser kan då bidra till att bli det som Asp-Onsjö (2006) benämner som en sorts maktfaktor där det professionella perspektivet ges störst betydelse vilket kan påverka vilka åtgärder de bedöms behöva. Skrivelserna kan bidra till att eleverna känner sig avvikande (Andreasson, 2007; Asp-Onsjö, 2006) och risken finns att de konstrueras till att bli så som de beskrivs (Lundgren, 2006; Andreasson, 2007). Beskrivningar av eleverna i studien kan belysas utifrån det som Rosenqvist (2007:5) anger som kategoriskt perspektiv där eleven själv är bärare av problemet. Resultatet visar att det relationella perspektivet är tydligast i de åtgärdsprogram som enbart innehåller sociala mål då skolan i större omfattning anges för att ge eleven stöd i de situationer som kan innebära svårigheter. Behovet av stöd beskrivs utifrån att vuxna har det största ansvaret för elevens utveckling genom att ge struktur och stöd av vuxen för att kunna samspela på ett bra sätt med andra barn.

I samtliga åtgärdsprogram ingår inte bara pedagogiska resonemang utan även sociala, moraliska och psykologiska vilket kan utgöra en risk för att dessa elever uppfattar sig som särskiljande i relation till den ideala skoleleven (Andreasson, 2007). Det är viktigt att skolans verksamhet tar ett stort ansvar för att skapa bra gemenskaper för alla elever (Nilholm och Björck-Åkesson, 2007:5).

De behov som skrivs fram har dels kategoriserats efter de orsaker som Asp-Onsjös (2006) anger som vanligast. Resultatet visar att för eleverna i denna studie är socioemotionella svårigheter den vanligaste orsaken till att åtgärdsprogram upprättas följt av koncentrationssvårigheter, läs- och skrivsvårigheter och matematiksvårigheter samt kommunikationssvårigheter som är det minst vanliga. För elva av tjugo elever beskrivs orsakerna till att åtgärdsprogram upprättas av en kombination av svårigheter. Detta är enligt Asp-Onsjö (2006) och Skolverket (2011b) relativt vanligt. Resultatet kan belysas utifrån det Lahdenperä (1997) anger att de svårigheter som elever blir kategoriserade med till stor del beror på pedagogers egna föreställningar, kunskaper och sätt att hantera de olika svårigheter som kan förekomma i relation till skolans kontext.

## 9.2 Orsaker till att åtgärdsprogrammen upprättats

Enligt Andreasson (2007) syftar de sociala målen i åtgärdsprogram till att forma eleverna moraliskt, känslomässigt och intellektuellt. De sociala målen skrivs fram som att de utgör en förutsättning för att elevens kunskapsmässiga utveckling ska bli positiv, vilket i sig kan innebära att eleven riskerar att komma efter i sin kunskapsinhämtning. Om man ser till studiens resultat kan det ställas i paritet mot att de åtgärdsprogram med enbart kunskapsmål beskriver behov som till största delen omfattas av färdigheter som rör sociala mål och anges som förbättrad inställning, motivation, koncentration, sömn, stöd, fokusering, ork, kontakt med vuxna, tid, förberedelser, stöd i läsning, få uppgifter gjorda, stärka språket, studiehandledning, utveckla läs- och skrivförmåga, fungera i grupp samt förbättrat beteende mot andra förutom i två fall där läs-och skrivförmågan anges som behov. Även de åtgärdsprogram som riktar sig mot både sociala- och kunskapsmål omfattar behov som till största delen stöd i att utveckla sociala förmågor för att klara sitt skolarbete. Gerrbo (2012) menar att svårigheter som hänger samman med de sociala målen är den största utmaningen för dagens skola och samtidigt det som skolan är sämst rustad att ta itu med. De färdigheter som utgörs av de sociala målen

relateras till förmågan att tillägna sig och utveckla kunskap då dessa i dagens skola utgör förutsättningar för varandra.

De åtgärdsprogram i studien som enbart innehåller sociala mål är också de som tydligast kopplar behov-mål och åtgärder för att utveckla de sociala färdigheter Andreasson (2007) menar behövs för att klara både skolans kunskaps- och sociala uppdrag. Ahlström (2009) anger att socialt framgångsrika skolor kännetecknas av ett informellt inflytande och en samarbetskultur såväl som att arbeta förebyggande på flera nivåer och områden samtidigt. Resultatet visar att i åtgärdsprogrammen med sociala mål skrivs skolans ansvar fram i störst utsträckning.

I de åtgärdsprogram med enbart sociala mål samt de med både kunskaps- och sociala mål förekommer begrepp som självkänsla, tillit och känsla av att lyckas. Det kan belysas utifrån de betydelsefulla samband som finns mellan en elevs skolframgång eller skolmisslyckande och elevens självbild (Elmeroth, 2008; Taube, 2007). Formuleringar i åtgärdsprogram kan signalera till eleven/vårdnadshavare vilka förväntningar skolan har på eleven. Om skolan signalerar att eleven kommer att klara sig bra ger det större förutsättningar att lyckas (Elmeroth, 2008). Elever med bra självkänsla tror oftare att de kommer att lyckas, och om de misslyckas skuldbelägger de inte sig själva. Elever med svag självkänsla, skuldbelägger oftare sig själva vid ett misslyckande och tar inte heller ta åt sig äran när de lyckas (Jenner, 2004). En låg självbild även kan leda till att eleven tappar motivationen till att lära (Taube, 2007) och elevens självbild är således nära sammanlänkat med elevens motivation. Begreppet motivation förekommer i elva av åtgärdsprogrammen i studien. Om att om en elev ska känna sig motiverad att försöka nå målet, måste det upplevas som rimligt och eftersträvansvärt och eleverna måste uppskatta sina chanser att lyckas som relativt goda (Jenner, 2004).

### 9.3 Åtgärder i åtgärdsprogrammen

Isaksson (2009) anger att för åtgärder i åtgärdsprogram är det vanligast med åtgärder på individnivå och att åtgärder på gruppnivå förekommer i ungefär vart tredje åtgärdsprogram samt att åtgärder på organisationsnivå förekommer i ännu lägre utsträckning. Även denna studie visar att åtgärder på individnivå (80) är vanligast men att åtgärder på gruppnivå (45) och organisationsnivå (39) finns med i 19 av 20 åtgärdsprogram, vilket skulle kunna tyda på att en förbättring har skett.

Vilken typ av åtgärder som är vanligast belyses dels utifrån en jämförelse med de åtgärder Asp-Onsjös (2006) redovisat. Den kategori av åtgärder som är vanligast i denna studie består av annan åtgärd. Annan åtgärd står här för åtgärder av social karaktär som elev och/eller vårdnadshavare görs ansvariga för (44), struktur (15), förhållningssätt (15), positiv feedback (7), negativ feedback (4), samtalsstöd till elev (4) samt anpassad studiegång (3) och gymkort (1). Av de åtgärder som anges i Asp-Onsjös studie och även förekommer här är färdighetsträning (18) den vanligaste åtgärden följt av personstöd (15), anpassning av arbetssätt (14), placering i liten grupp (9), anpassat material (7) samt kompetensutveckling hos pedagoger genom handledning (3).

I både Asp-Onsjös (2006) och denna studie är färdighetsträning en vanlig åtgärd, i Asp-Onsjös studie är det den mest frekventa åtgärden medan den i denna studie är den näst vanligaste åtgärden. Andreasson (2007) menar att åtgärder i form av färdighetsträning inom olika områden syftar till att kompensera en brist hos eleven. Detta kan belysas av det Nordin-Hultman (2004) anger, att vårt pedagogiska synsätt grundar sig på teorier om barns utveckling som till stor del format sig på att utvecklingen och lärandet är något som sker framåt och uppåt vilket kan bidra till att de aktiviteter som eleven visar svårigheter att klara av, är de aktiviteter som vi bedömer att eleven är i än mer behov av. I jämförelse med Asp-Onsjös (2006) studie där placering i liten grupp var relativt vanligt förekommer denna åtgärd i mindre utsträckning i denna studie vilket överensstämmer med vad Skollagen (SFS 2010:800) fastställer att *“det särskilda stödet ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör”*(7 §). Om åtgärderna som färdighetsträning sker enskilt eller i liten grupp kan det ge konsekvenser för eleverna då de inte har samma förutsättningar att knyta relationer eller samarbeta med de andra i klassen (Bliding, 2004). Det kan i sin tur påverka elevernas sociala utveckling. Det är inte ovanligt att elever som utsätts för dessa åtgärder betecknas som svaga och avvikande av de andra barnen (a.a.). Det ligger i skolans uppdrag att se till att skolan är en *”god miljö för utveckling och lärande”*(Skolverket, 2011, s.14). I ett av åtgärdsprogrammen anges för eleven T att *”eleven\* ska känna att de vuxna på skolan visar respekt för det hen säger vilket kan kopplas till det Hansson (2012) klargör, att ömsesidig respekt ses som viktigast av eleverna vilket innebär att alla elever ses som lika mycket värda och att det de har att säga ses som betydelsefullt.*

Anmärkningsvärt är att av de 164 åtgärder som anges i studien är 57 åtgärder ålagda eleven och vårdnadshavaren att ansvara för. I de åtgärder som elever och vårdnadshavare ansvarar för ingår att utveckla de sociala förmågor som Gerrbo (2012) hänvisar till som så viktiga för att klara skolans kunskapsmål och förekommer i åtgärdsprogrammen i 44 fall. De övriga 13 åtgärder som elever och vårdnadshavare ansvarar för är att göra hemuppgifter i olika ämnen och kategoriseras här som färdighetsträning. Andersson (2007) påvisar att det inte är ovanligt att ansvaret på en del av åtgärderna läggs på föräldrarna och gör att skolan kan ses som fostrare även av dem. Hemuppgifter avser att träna det eleven har svårt för eller för att ta igen skolarbete som eleven inte gjort eller vägrat göra under skoldagen (a.a.). Skolverket (2011b) anger, att skolor vanligen upptäcker elever i behov av särskilt stöd men att de har svårigheter med att finna lämpliga åtgärder för att stötta eleven vilket resultatet kan tyda på. Resultatet kan ytterligare belysas i det Skolverket (2011b) uppger, att de elever som bedöms ha beteendessvårigheter ofta får fel sorts stöd då inte skolorna tillräckligt noga utreder och analyserar orsaken till beteendet. Åtgärderna riktas mot det oönskade beteendet och avser att normalisera detta vilket ofta är i form av färdighetsträning.

#### 9.4 Omständigheter kring upprättandet av åtgärdsprogrammen

Både nationella och internationella studier visar att elever och vårdnadshavare har litet inflytande på vad som skrivs om eleverna (Asp-Onsjö, 2006; Isaksson, Lindqvist och Bergström, 2007; Banks et al, 2001). I fem av åtgärdsprogrammen anges specialpedagog, kontaktlärare och övriga pedagoger som ansvariga för att ha skrivit åtgärdsprogrammen. Det framgår också att vårdnadshavare deltagit i möten kring upprättandet av åtgärdsprogrammet i 16 fall. I ett av åtgärdsprogrammen framgår vårdnadshavares synpunkter men i övriga fall framgår det inte om övriga har upplevt sig som delaktiga i upprättandet av åtgärdsprogrammet, något som Asp-Onsjö (2006) menar är avgörande för att ett åtgärdsprogram ska bidra till att målen nås. Skolverket (2011b) anger att delaktigheten oftast begränsas till att lämna synpunkter och godkänna ett redan förhållandevis färdigt åtgärdsprogram.

#### 9.5 Utvärdering av åtgärdsprogrammen

Enligt Skolverket (2011b) ska det i åtgärdsprogrammet anges hur uppföljning och utvärdering av åtgärderna ska ske. De tjugo insamlade åtgärdsprogram innehöll alla rubriker för att fylla i när och hur uppföljning eller utvärdering skall ske. Sju av

åtgärdsprogrammen innehöll inga sådana skrivelser, elva åtgärdsprogram innehöll skrivelser om när och var utvärdering skulle ske och endast ett av de tjugo åtgärdsprogrammen innehöll en beskrivning av hur utvärderingen skulle göras.

## 10 Diskussion

### 10.1 Metoddiskussion

I detta arbete har dokument i form av upprättade åtgärdsprogram tolkats. De tjugo åtgärdsprogram med fokus på sociala mål som samlades in kom från fyra olika F-9 skolor i två närliggande kommuner. Åtgärdsprogrammen omfattar elever från åldrarna 6-16 år vilket innebär att resultatet kan ha påverkats då jag i arbetet med att läsa och tolka åtgärdsprogram med sociala mål upptäckte att stor skillnad i förhållningssätt uppträdde i relation till elevens ålder. Eftersom syftet inte har varit att jämföra detta har det inte belysts. Samtidigt hade ett snävare underlag inneburit att jag inte hade fått tillgång till lika många åtgärdsprogram vilket i sin tur också hade påverkat resultatet.

I kontakten med skolorna bad jag att få ta del av åtgärdsprogram med sociala mål vilket säkerligen har påverkat urvalet och även resultatet. Om jag istället hade bett om att få tillgång till samtliga åtgärdsprogram och själv gjort urvalet hade detta kunnat innebära att studiens validitet och reliabilitet blivit mer säkerställd. Samtidigt hade det inneburit ett så stort arbete att det inte hade varit genomförbart med hänsyn till arbetets omfattning.

### 10.2 Resultatdiskussion

Innehållet i de åtgärdsprogrammen som ingick i studien visar att elevernas behov av stöd för att utveckla sociala förmågor var mycket stort. De främsta orsakerna till att åtgärdsprogrammen upprättades var socioemotionella svårigheter och koncentrationssvårigheter.

Trots den stora förekomsten av sociala behov var målen till största delen riktade mot kunskapsmål. Andreasson (2007) förordar, att arbetet med kunskapsmål och sociala mål bör ske samtidigt. För att arbetet med åtgärdsprogram ska vara det pedagogiska utvecklingsinstrument (Asp-Onsjö, 2006) som bidrar till att anpassa undervisningen till elevens förutsättningar måste innehållet i åtgärdsprogrammen bli tydligare. I flertalet av åtgärdsprogrammen saknades en röd tråd i behovsbeskrivning, mål och åtgärder. Det kan bidra till att elevens behov av stöd inte kopplas till de mål eleven ska utveckla samt de åtgärder som ska utgöra ett stöd till att nå målen. Ett sätt att tydliggöra målen i åtgärdsprogrammen vore att i större utsträckning än vad som var fallet koppla de

långsiktiga målen till Lgr 11. Endast åtta av 44 långsiktiga mål var kopplade till Lgr 11 i åtgärdsprogrammen vilket kan påverka åtgärdsprogrammets innehåll.

Sett till de åtgärder som fanns beskrivna i åtgärdsprogrammen var åtgärder på individnivå det vanligaste. Dessa var ungefär lika många till antalet som de på grupp- och organisationsnivå tillsammans. Den vanligaste åtgärden var ”annan åtgärd” och innefattar åtgärder av social karaktär. För nästan hälften av dessa åtgärder skrevs elev och/eller vårdnadshavare fram som ansvariga. Det innebär att utifrån flera av elevernas behov av stöd i sociala avseenden var det de själva tillsammans med sina vårdnadshavare som skulle ta det största ansvaret för att de skulle nå både kunskaps- och sociala mål trots att det ingår i skolans uppdrag att *”uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen”* (SFS 2010:800, kap 1, § 4, s. 2). De åtgärdsprogram som enbart innehöll sociala mål var de åtgärdsprogram där skolan tog störst ansvar för elevens utveckling genom att åtgärder till största delen lades på skolan.

### 10.3 Yrkesrelevans

Då det som formuleras i åtgärdsprogram angående elever i behov av särskilt stöd kan bidra till att skapa en syn på elever som sedan påverkar hur vi i skolans verksamhet bemöter dem har jag i denna studie velat belysa vilka behov och mål som beskrivs och vilka åtgärder som föreslås för elever som har åtgärdsprogram för att nå sociala mål.

I mitt uppdrag som specialpedagog ingår att driva och vara delaktig i arbetet med hur åtgärdsprogrammen skrivs och bidra till att vi i skolans verksamhet upprättar åtgärdsprogram som ger elever i behov av särskilt stöd det stöd som de enligt styrdokumentet har rätt till. Att detta är ett arbete som alltför ofta behöver utvecklas visar den här studiens resultat på. Genom att utveckla hur vi formulerar oss i åtgärdsprogram kan vi också bidra till en skolverksamhet där elevens självbild ges förutsättningar att utvecklas positivt.

### 10.4 Vidare forskning

Det vore intressant att fortsätta studera åtgärdsprogram med sociala mål genom att jämföra äldre och yngre åldrar då det i dessa åtgärdsprogram framkom en betydande skillnad kring organisation och förhållningssätt beroende på elevernas ålder. Det vore



även intressant att intervjua pedagoger om deras uppfattningar av elever som har åtgärdsprogram med sociala mål.

## Referenser

Ahlström, Björn (2009). *Bullying and Social Objectives. A study of Prerequisites for Success in Swedish Schools*. Umeå: Umeå Universitet.

Andreasson, Ingela (2007). *Elevplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Aspelin, Jonas & Persson, Sven (2011). *Om relationell pedagogik*. Stockholm: Gleerups.

Asp-Onsjö, Lisa (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Banks, James A & McGee Banks, Cherry A (2001). *Multicultural education: issues and perspectives*. New York: Chichester.

Bliding, Marie (2004). *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Catherine Clark, Alan Dyson, Alan Millward (1998). *Theorising Special Education*. London: Taylor & Francis.

Dewey, John (2004). *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och kultur.

Dewey, John (2009). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.

Elmeroth Elisabeth (2008). *Etnisk maktordning i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Emanuelsson, Ingemar, Persson, Bengt & Rosenqvist, Jerry. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

Gerrbo, Ingemar (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Hansson, Susanne (2012). *Den nödvändiga osäkerheten. Elevers perspektiv på respekt i relationer i skolan*. Karlstad: Karlstad University Studies.

Isaksson, Joakim (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelse [Elektronisk resurs]: om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*. Diss. (sammanfattning) Umeå: Umeå universitet.

Isaksson, Joakim, Lindqvist, Rafael, Bergström, Erik (2010). *Pupils with special educational needs': a study of the assessments and categorizing processes regarding pupils' school difficulties in Sweden*. International Journal of Inclusive Education (ISSN 1360-3116)(EISSN 1464-5173).

Jenner, Håkan (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Larssen, Malena (2011). *Man dör inte, men man blir en ganska knäckt människa. 12 föräldrar till barn med NPF berättar sin historia. 300 föräldrar i en undersökning om hur barn med adhd/add/autism och Aspergers upplever skola, fritid och familjeliv*. Västra Frölunda: Aduct.

Liljequist, Kurt (1999). *Skola och samhällsutveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Lundgren, Marianne (2006). *Från barn till elev i riskzon. En analys av skolan som kategoriseringsarena*. Växjö: Växjö University Press.

Nilholm, Claes (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, Claes & Björck-Åkesson, Eva (red.) (2007:5). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets rapportserie.

Nordin Hultman, Elisabeth (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*

Persson, Bengt (2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Solna: Liber.

Persson, Bengt & Persson, Elisabeth (2012). *Inkludering och målpuppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.

Rosenqvist, Jerry (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets rapportserie.

Rädda Barnen (2010). *Välfärd, inte för alla - Den ekonomiska familjepolitikens betydelse för barnfattigdomen i Sverige*. Stockholm: Rädda Barnen.

Rökenes, Odd Harald & Hanssen, Per-Halvard (2007). *Bära eller brista: kommunikation och relationer i arbetet med människor*. Malmö: Gleerups.

SFS 2010:800 (2010). Skollagen. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2011b). *Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2013). *Arbete med åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd*. Skolverkets allmänna råd. Stockholm: Fritzes.

Stensmo, Christer (2007). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.

Taube, Karin (2007). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. [Elektronisk resurs]. Tillgänglig: [http://cm.e-ine.nu/servlet/us\\_pyra?wts.PAGE=h\\_ix3.htm&wts.ACTION=loginguest&p=H](http://cm.e-ine.nu/servlet/us_pyra?wts.PAGE=h_ix3.htm&wts.ACTION=loginguest&p=H) [2013-05-19]