



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Svart på vitt

**Fyra lärares erfarenheter av arbetet med
åtgärdsprogram**

Gitte Andersson

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Specialpedagogprogrammet/SPP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt/2012
Handledare: Ingela Andreasson
Examinator: Dennis Beach
Rapport nr: VT12-IPS-12 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogprogrammet/SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2012
Handledare:	Ingela Andreasson
Examinator:	Dennis Beach
Rapport nr:	VT12-IPS-12 SPP600
Nyckelord:	Livsvärldsfenomenologi, dokumentation, åtgärdsprogram, särskilt stöd, styrdokument, specialpedagogik.

Syfte:

Genom att ta del av fyra år 6-9-lärares erfarenheter och upplevelser av arbetet med åtgärdsprogram är syftet med studien att få svar på följande frågeställningar:

1. Vilka förutsättningar upplever lärarna att de har i arbetet med åtgärdsprogram, dvs rent praktiskt kunna upprätta, implementera, utvärdera och följa upp det som står i åtgärdsprogrammen?
2. På vilket sätt får lärarnas erfarenheter och upplevelser av arbetet med åtgärdsprogram konsekvenser för elever i behov av särskilt stöd?

Teori:

Det teoretiska ramverket för studien är fenomenologisk livsvärldsteori. Att utgå från denna ansats innebär att ta del av människors erfarenheter och upplevelser och försöka sätta sig in i deras livsvärld.

Metod:

Studiens empiri utgörs av kvalitativa intervjuer med lärare om deras erfarenheter och upplevelser av arbetet med åtgärdsprogram. Jag utgick från en intervjuguide med öppna, halvstrukturerade frågor i syfte att ge informanterna utrymme att påverka vilka tankar och åsikter de ville uttrycka under intervjun. Med utgångspunkt i hermeneutik har jag försökt förstå och tolkat intervjupersonernas erfarenheter.

Resultat:

Intervjudeltagarna upplever att åtgärdsprogram som uppdrag är angeläget, men deras erfarenheter är att förutsättningarna för att utföra arbetet enligt skolans styrdokument inte föreligger i tillräckligt hög utsträckning. Det är i huvudsak tiden som inte räcker till, men också det faktum att det främst är klassföreståndare som ansvarar för att upprätta åtgärdsprogram försvårar processen, då flera av informanterna anser att de inte har tillräckliga kunskaper för att kunna bedöma elevers behov i ämnen de inte undervisar i. Specialpedagogen på respektive skola är en viktig person som informanterna vänder sig till för att få stöd i arbetet. Den utredning som ska ligga till grund för om ett åtgärdsprogram ska upprättas skrivs inte, vilket bl.a. får till följd att informanterna upplever att de har svårt att överblicka elevers behov. Elevers och vårdnadshavares delaktighet i arbetet är begränsad då ett färdigt förslag på åtgärdsprogram presenteras för dem. Upprättandet av åtgärdsprogram blir därmed mer ett producerande av en produkt än ett verktyg för elever i behov av särskilt stöd.

Förord

Jag vill rikta ett stort tack till rektorerna som hjälpte mig att få kontakt med personer att intervjua. Ett speciellt och varmt tack till informanterna ges för att ni ställde upp och delade med er av tid och erfarenheter - utan er hade denna studie inte kunnat genomföras. Det har varit spännande och lärorikt att ta del av era berättelser, vilka jag anser lämnar ett intressant bidrag i diskussionen om lärares förutsättningar i arbetet med åtgärdsprogram samt om skolan som verksamhet.

Innehållsförteckning

Inledning	1
Syfte	2
Litteratur och tidigare forskning	2
Styrdokument	2
Skollagen	2
Skolverkets allmänna råd	4
Särskilt stöd som begrepp	4
Tidigare forskning	5
Teoretisk utgångspunkt	8
Synen på verklighet och kunskap	8
Livsvärldsfenomenologi	9
Livsvärlden	9
Den levda kroppen	10
Horisonter	10
Genomförande	11
Kvalitativ intervju som metod	11
Urval	12
Tillvägagångssätt	12
Bearbetning, tolkning och analys	13
Validitet och reliabilitet	15
Generaliserbarhet	15
Etiska överväganden	16
Resultat	16
Ulfs berättelse	17
Eriks berättelse	21
Torbjörns berättelse	25
Camillas berättelse	31
Sammanfattande analys	36
Livsvärlden	36
Den levda kroppen	37
Horisonter	38

Diskussion	39
Metoddiskussion	39
Resultatdiskussion	40
Specialpedagogiska implikationer	42
Förslag till vidare forskning	43
Referenser	44
Bilaga	

Inledning

Begreppet åtgärdsprogram myntades i SIA-utredningen på 1970-talet (SOU:1974). Som en följd av utredningen beskrev 1980 års läroplan för grundskolan (Lgr 80) att åtgärdsprogram borde upprättas. Det poängterades att åtgärderna i dessa inte enbart skulle riktas mot den undervisning som eleven blev föremål för utan mot elevens hela skolsituation. Det var dock först 1995 som skolan enligt grundskoleförordningen fick skyldighet att upprätta åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd (Andreasson & Asplund Carlsson, 2009). Sedan dess har regelverket kring åtgärdsprogram stärkts och i den nya skollagen som började tillämpas i grundskolan den 1 juli 2011 (SFS 2010:800) betonas att åtgärdsprogram ska föregås av en utredning. Om denna visar att en elev är i behov av särskilt stöd, ska ett åtgärdsprogram upprättas och eleven ska ges stödet.

Tidigare forskning om skolors arbete med åtgärdsprogram har visat brister i både utformning och innehåll, sättet att formulera sig om elever samt i uppföljnings- och utvärderingsarbetet. Elever skrivs fram som problembärare, det råder bristande delaktighet mellan hem och skola vid upprättandet, åtgärder läggs huvudsakligen på individnivå i form av ensidig färdighetsträning, och språkbruket om elever gör att stereotypa identiteter skrivs fram (Ahlberg, 2001; Asp-Onsjö, 2006; Andreasson, 2007; Wingård, 2007; Öhlmér, 2009).

Trots tydlig lagstiftning kring arbetet med åtgärdsprogram och trots att åtgärdsprogrammet är ett av de viktigaste dokument som vi har att upprätta inom skolan för elever i behov av särskilt stöd i syfte att de ska ha möjlighet att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, verkar det vara en uppgift som många skolor behöver utveckla innan det blir det redskap och stödverktyg det är tänkt att vara. Jag har under mina 12 yrkesverksamma år i grundskolan, varav de senaste fyra åren som praktiserande specialpedagog, märkt att arbetet med åtgärdsproblem är problematiskt ur flera aspekter. Känslan av otillräcklighet hos personal i fråga om kunskaper om hur man författar åtgärdsprogram är en del. Andra är att genomföra, sätta in relevanta åtgärder på både skol-, grupp- och individnivå, samt följa upp och utvärdera dessa. Skolors förutsättningar ser olika ut och i arbetet med åtgärdsprogram blir det särskilt tydligt att arbetsbelastningen ökar om måluppfyllelsen på skolan är låg. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv får det stora konsekvenser för elever i behov av särskilt stöd om åtgärdsprogrammen är bristfälliga eller inte blir ett användbart verktyg för att stödja elever i deras kunskaps- eller sociala utveckling.

Vad kan det finnas för orsaker till att åtgärdsprogrammen enligt forskning inte skrivs i enlighet med lagar och förordningar och/eller bristfälligt? Finns förutsättningarna för lärarna att skriva och arbeta med utredningar och åtgärdsprogram? Om lärare tycker att det fungerar bra på respektive skola, hur gör man då? Avsikten med denna studie är att studera lärares erfarenheter och upplevelser av arbetet med åtgärdsprogram samt de förutsättningar de anser sig ha eller behöva för att skriva dessa. För att åstadkomma detta kommer lärarnas berättelser att stå i fokus. Genom att de ges möjlighet att beskriva sina upplevelser, är min förhoppning att studien och dess resultat kan bidra till att synliggöra möjligheter och hinder samt öka kunskapen och förståelsen för fenomenet i skola och samhälle. Vidare hoppas jag att lärarnas erfarenheter kan bidra med idéer om vad som behöver förbättras i det fortsatta arbetet med att säkerställa att åtgärdsprogram blir det pedagogiska verktyg som det är tänkt att vara.

Syfte

Genom att ta del av fyra år 6-9-lärares erfarenheter och upplevelser av arbetet med åtgärdsprogram är syftet med studien att få svar på följande frågeställningar:

1. Vilka förutsättningar upplever lärarna att de har i arbetet med åtgärdsprogram, dvs rent praktiskt kunna upprätta, implementera, utvärdera och följa upp det som står i åtgärdsprogrammen?
2. På vilket sätt får lärarnas erfarenheter och upplevelser av arbetet med åtgärdsprogram konsekvenser för elever i behov av särskilt stöd?

Litteratur och tidigare forskning

I följande kapitel presenteras delar av de lagar och förordningar, dvs styrdokumentet som ligger till grund för hur arbetet med åtgärdsprogram ska bedrivas. Begreppet särskilt stöd diskuteras och tidigare forskning inom området för studien beskrivs.

Styrdokument

En mängd skolreformer implementeras i Sverige under år 2011. Exempel på sådana reformer är införandet av nya skollagen (SFS 2010:800), nya läro- och kursplaner (Lgr 11) samt en ny betygsskala. Reformerna har införts för bättre resultat i skolan, eftersom såväl nationella som internationella undersökningar visat att kunskapsresultaten i Sverige försvagats under en längre tid (Skolverket 2010). Den svenska grundskolan har sedan 1990-talet varit mål- och resultatstyrd. Riktlinjer och bestämmelser om mål och innehåll för skolan finns i s.k. styrdokument. Dessa innefattar skollagen, grundskoleförordningen, läro- och kursplaner samt Skolverkets allmänna råd. Skollagen stiftas av riksdagen och innehåller grundläggande bestämmelser för den svenska grundskolan. En förordning är en rättsregel som beslutats av regeringen och den är ett tillägg till de föreskrifter som redan finns i skollagen. Den nya läroplanen (Lgr 11), består av tre delar: 1. Skolans värdegrund och uppdrag, 2. Övergripande mål och riktlinjer för utbildningen samt 3. Kursplaner kompletterade med kunskapskrav. I kursplanerna finns inga anvisningar om hur undervisningen ska bedrivas, dock anges under rubriken "Centralt innehåll" vilka områden eleven måste ha genomgått för att betyg ska kunna sättas. Skolverkets allmänna råd är rekommendationer till stöd för hur författningar kan tillämpas. Ett råd utgår från en författning och anger hur man kan eller bör handla. Råden ska följas såvida en skola inte kan påvisa att den uppfyller bestämmelserna på annat sätt.

Skollagen

I Sverige har den politiska intentionen sedan efterkrigstiden varit att skapa en skola för alla (se SOU 1948:27). Som framgår av följande citat ur skollagen finns intentionen kvar:

Barnens och elevernas lärande och personliga utveckling

3§ Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Elever som lätt når de kunskapsmål som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling

(SFS 2010:800, kap.3).

En elev kan anses vara i behov av särskilt stöd av olika anledningar, såsom medicinska, psykologiska, sociala problem, funktionsnedsättning eller inlärningssvårigheter. I skollagen regleras att särskilt stöd ska vara inkluderande, dvs att det i första hand ska ges inom den elevgrupp eleven tillhör. Elevers och vårdnadshavares rättigheter framhävs i skollagen i och med att det slås fast att en elev i behov av särskilt stöd ska få stödet i den omfattning som behövs:

Särskilt stöd

7§ Särskilt stöd får ges i stället för den undervisning eleven annars skulle ha deltagit i eller som komplement till denna. Det särskilda stödet ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör om inte annat följer av denna lag eller annan författning (SFS 2010:800, kap. 3).

Utformningen av det särskilda stödet i vissa skolformer

10§ För en elev i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan ska det särskilda stödet ges på det sätt och i den omfattning som behövs för att eleven ska ha möjlighet att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås (SFS 2010:800, kap. 3).

Kraven på dokumentation i form av en utredning och processen kring utarbetandet av åtgärdsprogram har ökat i och med nya skollagen. Rektors ansvar är tydligt beskrivet. Även elevhälsans medverkan har förtydligats då det numera finns krav på samråd med elevhälsan:

Utredning

§8 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.

Samråd ska ske med elevhälsan, om det inte är uppenbart obehövligt.

Om en utredning visar att en elev är i behov av särskilt stöd, ska han eller hon ges sådant stöd (SFS 2010:800, kap. 3).

Utredningen blir ett avgörande underlag för rektor, eller den som rektor har överlåtit beslutanderätten till, när beslut om åtgärdsprogrammets upprättande eller inte ska tas.

Om en elev efter en utredning anses vara i behov av särskilt stöd ska ett åtgärdsprogram upprättas. Elevers och vårdnadshavares rättigheter att närvara betonas då skolan har skyldighet att ge dem möjlighet att delta vid utarbetandet av åtgärdsprogrammet. I ett åtgärdsprogram ska behoven och hur de ska tillgodoses framgå, men det ska även framgå hur åtgärderna ska följas upp och utvärderas:

Åtgärdsprogram

9§ Ett åtgärdsprogram ska utarbetas för en elev som ska ges särskilt stöd. Av programmet ska det framgå vilka behoven är, hur de ska tillgodoses och hur åtgärderna ska följas upp och utvärderas. Eleven och elevens vårdnadshavare ska ges möjlighet att delta när ett åtgärdsprogram utarbetas.

Åtgärdsprogrammet beslutas av rektorn. Om beslutet innebär att särskilt stöd ska ges i en annan elevgrupp eller enskilt enligt 11§ eller i form av anpassad studiegång enligt 12§ får rektorn inte överlåta sin beslutanderätt till någon annan.

Om en utredning enligt 8§ visar att eleven inte behöver särskilt stöd, ska rektorn eller den som

rektorn har överlåtit beslutanderätten till i stället besluta att ett åtgärdsprogram inte ska utarbetas (SFS 2010:800, kap. 3).

Ytterligare en skärpning har skett när det gäller åtgärdsprogram. Det går numera att överklaga ett beslut om åtgärdsprogram till Skolväsendets överklagandenämnd. Överklagandet kan gälla antingen ett beslut om att skolan inte kommer att upprätta ett åtgärdsprogram eller själva innehållet i ett upprättat åtgärdsprogram. Vid överklaganden kommer skolans utredning som ligger till grund för beslut om upprättande eller inte av åtgärdsprogram att få stor betydelse och utgöra underlaget för bedömningen som nämnden gör. Finns det brister i utredningen kan nämnden upphäva åtgärdsprogrammet och återförvisa ärendet till rektorn (Skolverket, 2012).

Skolverkets allmänna råd

Skolverkets *Allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram* (2008) gäller fortfarande, men nya är under utarbetning. Skolverkets allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram har en tydlig och skarp ton. I förordet anges flera skäl till att råden ges ut, bl.a. att det visat sig att skolor har svårigheter med att genomföra de utredningar som ska ligga till grund för åtgärdsprogram samt att åtgärdsprogrammen i för hög utsträckning utgår från att eleven är ensam bärare av de problem som skolan önskar att åtgärda med hjälp av åtgärdsprogrammet. I de allmänna råden framhålls också vikten av att åtgärdsprogram utarbetas i nära dialog med elev och vårdnadshavare då forskning visat att resultatet av åtgärdsprogrammen på så sätt blir uppenbart bättre. I råden nämns att skolor ibland lägger ett för stort ansvar för stödåtgärderna på eleven och det betonas därför att fokus ska ligga på de åtgärder skolan ansvarar på. Syftet med åtgärdsprogram beskrivs också:

Ett åtgärdsprogram syftar till att säkerställa att en elevs behov av särskilt stöd tillgodoses. Åtgärdsprogrammen har en central roll i skolans arbete med särskilt stöd genom att vara redskapet för personalen när det gäller planering och utveckling av den pedagogiska verksamheten kring den enskilde eleven. Det är samtidigt en bekräftelse på de stödåtgärder som ska vidtas och bidrar till att ge en överblick (Skolverket, 2008, s. 6).

I de allmänna råden beskrivs att åtgärdsprogrammet ska relatera till läroplanens och kursplanens mål gällande vad man vill uppnå på kortare och längre sikt. Uppföljning och utvärdering ska göras för att inriktningen mot målen inte ska förloras. Uppföljningen avser en kontroll av att åtgärderna är vidtagna och utvärderingen förklaras vara en bedömning av om åtgärderna varit lämpliga i förhållande till uppsatta mål. I råden betonas att en utredning om en elevs behov av särskilt stöd till sin natur innehåller uppgifter som är att hänföra till skolans elevvårdande verksamhet och därför är sekretessbelagda. Skolor förutsätts ha rutiner för hur utredningarna dokumenteras samt förvaras och rekommendationerna är att utredningen bör hållas åtskild från åtgärdsprogrammet. Ett åtgärdsprogram är en allmän handling, men kan i vissa fall innehålla integritetskänsliga uppgifter som omfattas av sekretess. Sekretessbestämmelserna är under utredning och nya förväntas klara under våren 2012.

Särskilt stöd som begrepp

Användningen av begreppet ”barn med behov av särskilt stöd” började användas i Barnstugeutredningen 1968. I Socialstyrelsens Allmänna råd år 1991 byttes formuleringen barn *med* behov av särskilt stöd ut mot *i* för att markera att ett barns svårigheter inte alltid och enbart beror på egenskaper hos barnet utan också på förhållandet till omgivningen. Formuleringen skrevs in i skollagen år 1999 (Skolverket 2011). Enligt skollagen ska särskilt stöd i största möjliga mån ges inom ramen för ordinarie undervisning, vilket är ett uttryck för

att inkludering ska prioriteras. Innan begreppet *inkludering* började användas talade man främst om *integrering* i diskussioner om utformning av verksamheten för elever i behov av särskilt stöd. Begreppen ges ofta delvis olika innebörder; Heimdahl Mattson (2006) beskriver skillnaden genom att peka på att homogeniteten är utgångspunkten i integreringsbegreppet och menar att det innebär att eleven ska anpassas till skolan, medan heterogeniteten är utgångspunkten för inkluderingsbegreppet som betonar att det är skolan som ska anpassas till eleven.

Skollagen (SFS 2010:800) förordnar att ett åtgärdsprogram ska upprättas om en elev är i behov av särskilt stöd. Det finns dock inte någon definition av vad termen särskilt stöd är och att ge särskilt stöd är inte heller förbehållet en viss lärarkategori, specialpedagoger eller speciallärare utan kan ges av samtliga nämnda professioner. Enligt Öhlmér (2009) är särskilt stöd mångfasetterat. Hon menar att särskilt stöd t.ex. innebär att pedagoger hjälper elever att skapa ordning i kaos och visar på strategier så de lär sig hur de ska lösa en uppgift. Det särskilda stödet handlar ”om allt från hjälp i enskilda ämnen till anpassning av arbetssätt, arbetsmiljö och arbetsmaterial. Stödet kan bestå av enkla åtgärder i klassrummet, extra personal och/eller utifrån kommande experthjälp” (s. 26). Öhlmér påpekar att skolor måste vara noga med att det särskilda stödet sätts in och ses över utifrån tre nivåer, nämligen organisations-, grupp- och individnivå.

Enligt statistik från Skolverket är drygt 20% av eleverna i grundskolan i behov av ett åtgärdsprogram och var tionde elev som lämnar grundskolan är inte behörig att söka till gymnasieskolans nationella program (Skolverket, 2011). Forskning visar att ca 40% av eleverna i grundskolan någon gång under sin skolgång fått särskilt stöd (Emanuelsson och Persson, 2003; Giota och Lundborg, 2007). Antalet elever som definieras vara i behov av särskilt stöd ökar, men enligt Skolverket (2003) får var femte elev inte det stöd han eller hon har rätt till. Skolverket (2011) konstaterar att elevers behov av stöd påverkas av skolans arbetssätt och arbetsformer likväl som av skolans sätt att organisera undervisningen. Skolverkets (2009) slutsats är att det vanligaste sättet att hantera stödet till elever i behov av särskilt stöd är med hjälp av särskiljande lösningar, t.ex. i form av särskilda undervisningsgrupper eller enskild undervisning. Detta ligger i linje med senare års forskningsresultat om rektorers hantering av olika policyfrågor kring det specialpedagogiska stödet för elever i årskurs 1-3 samt 7-9 i kommunala och fristående skolor (Giota och Emanuelsson, 2011).

Tidigare forskning

Dokumentation som individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram finns i andra länder än i Sverige. Andreasson (2007) nämner att olika typer av elevplaner finns i Norge, Danmark, USA och Storbritannien. Då olika nationers skolverksamheter och dess utformning har skilda politiska och kulturella förutsättningar är det svårt att göra adekvata jämförelser. Jag har därför valt att enbart fokusera på dokumentation i form av åtgärdsprogram som fenomen i Sverige. Syftet med urvalet och genomgången av tidigare forskning är att ge läsaren kunskaper och därmed en förståelse för det som sedan visar sig i informanternas berättelser.

Persson (2004) utgår i en artikel från en tidigare omfattande kartläggning av användning av åtgärdsprogram i den svenska grundskolan, i vilken syftet var att söka svar på behovet, omfattningen och inriktningen av grundskolans specialpedagogiska verksamhet samt på vilket

sätt detta dokumenterades i åtgärdsprogram. Artikeln behandlar främst analysen av åtgärdsprogrammen för de 83 elever som ingick i studien. Analysen av åtgärdsprogrammen visar att språkbruket om elever får en avgörande betydelse för hur de kommer att identifieras som elever. Tvärtemot styrdokumentens avsikt att åtgärdsprogrammet ska innehålla beskrivningar, analyser och mål, inte bara på individnivå utan även på kontextuell nivå, har man i skolorna ofta uppfattat det så att det är individens beskrivna eller diagnostiserade avvikelser som ska åtgärdas i ett normaliseringsssyfte. Målformuleringarna visade sig vara problematiska, då övergripande mål blandades med mer begränsade, långsiktiga med kortsiktiga på "ett närmast förvirrande sätt" (s.105). Föreslagna åtgärder var inte relaterade till normen för läroplanernas mål och riktlinjer, utan snarare till den rådande normen på den lokala skolan. Åtgärdsprogrammen gav vidare i många fall uttryck för skolornas resursbrister, vilket ofta satte gränser för vilka åtgärder som föreslogs. Persson pekar avslutningsvis på att det finns skäl att reflektera över hur det kan komma sig att elever som får stöd i de tidiga skolåren därför att de har läs- och skrivsvårigheter "nästan undantagslöst" (s.110), i påföljande åtgärdsprogram visar sig ha fått ytterligare problem.

Wingård (2007) sammanfattar och diskuterar i en artikel resultatet av en studie om åtgärdsprogram. Studien grundar sig på drygt 200 åtgärdsprogram upprättade inom förskolan och grundskolan som 48 studerande inom den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen vid Lärarhögskolan i Stockholm, under en delkurs om åtgärdsprogram, har samlat in. Wingårds artikel är en sammanställning och tolkning av de studerandes tolkningar. Resultatet visar att de insamlade åtgärdsprogrammen i liten utsträckning följer de rekommendationer som finns i olika styrdokument. Åtgärdsprogrammen föregås inte av utredningar och en kartläggning av elevens svårigheter saknas. Förebyggande arbete, liksom skolutvecklingsarbete finns inte med i åtgärdsprogrammen, utan de domineras av en individuell syn på elevers skolproblem. I nästan samtliga åtgärdsprogram hänförs svårigheter till den enskilda eleven som därmed blir problembäraren. Arbetsätt, arbetsformer eller relationerna i klassen diskuteras inte heller. Vad gäller föreslagna åtgärder är den vanligaste (62 %) att eleven får extra stöd i form av att gå från sin klass eller grupp till speciallärare för att träna på vissa moment. Näst vanligaste åtgärd (29%) är hemarbete som eleven och föräldrarna tillsammans ska arbeta med. Det framkommer av studiens resultat att det vid uppföljning av åtgärdsprogrammen inte i något fall finns någon målsättning för vad som borde ha uppnåtts med de åtgärder som beslutats om. Wingård ställer frågan om orsaken till resultatet kan bero på att den "rationella mål- och resultatstyrning som omfattar svensk skola inte är möjlig i en organisation som är så fylld av dilemman och mänskliga relationer" (s. 3).

Ahlberg (2001) har i en studie om matematiksvårigheter även studerat åtgärdsprogrammets funktion. Resultaten visar att det råder stor osäkerhet kring rutiner vid upprättande och uppföljning samt kring hur åtgärdsprogrammen ska utformas. Specialpedagogen ses av lärare som en stor tillgång och stöd i arbetet. Resultatet visar vidare att förståelsen av elevers svårigheter oftast fokuseras på elevens individuella prestationer och innehållet i åtgärdsprogrammen är till största del inriktat på ensidig färdighetsträning. Från skolans sida ser man inte hela den miljö som eleven är en del av, vilket Ahlberg menar riskerar att "leda till att problemen som borde härledas till grupp- och organisationsnivå eller till samhället förläggs hos enskilda individer" (s. 149). Ahlberg anser vidare att arbetet med att möta alla elevers behov och skapa en vidare förståelse av elevers svårigheter är en uppgift som involverar arbetslaget och hela skolan och därmed inte kan ses som en uppgift för den enskilde läraren eller specialpedagogen. Samarbete och dialog i arbetslaget kan enligt författaren bidra till att skapa förutsättningar för att förtydliga problematiken och synliggöra pedagogiska strategier och samspeksaspekter. Ahlberg belyser även att viktig information i

många fall inte når fram till läraren som arbetar närmast eleven därför att utredningar ofta hamnar hos olika instanser som resursteam, skolsköterska eller specialpedagog utan att resultatet från utredningen når ut till berörd personal.

Asp-Onsjö (2006) har i en avhandling via en fallstudie i en kommun undersökt tillvägagångssättet när åtgärdsprogram upprättas samt på vilket sätt dessa leder till en förbättrad skolsituation för eleverna. Resultatet visar att processen när åtgärdsprogram utarbetas skiljer sig åt i flera avseenden beroende på att det finns olika diskurser inom arbetslagen, dvs skilda sätt att tänka och tala. I vissa arbetslag utarbetas en betydande mängd dokumentation, som i slutändan inte bidrar till att underlätta elevens situation, medan det i andra fall skrivs enkla åtgärdsprogram som bidrar till att eleven lättare uppnår skolans mål. Vidare visar studien att de samtal som äger rum i samband med utarbetandet av åtgärdsprogram oftast består av två olika samtal: ett ”back-stage” och ett ”front-stage”. Under ”back-stagesamtalet” förbereds det senare mötet med elev och föräldrar genom att personalen resonerar tillsammans om hur elevens problematik ska förstås och hur den ska presenteras. ”Man putsar på begreppen, finslipar argumentationen och förbereder hur det följande samtalet ska läggas upp” (s. 197). Asp-Onsjö påpekar att detta förfaringssätt får konsekvenser för elevers och föräldrars möjligheter att göra sina röster hörda genom att betydelsefulla beslut tas innan elev och föräldrar deltar på mötet – dock utan att det redovisas öppet. Författaren beskriver det som ett maktspel, där målet i samtal med elever och föräldrar är att få dem att samtycka till åtgärder som redan bestämts av personal i skolan, och hon liknar i dessa fall skolans dialog med elev och föräldrar vid ”ett spel för gallerierna”.

Andreasson (2007) har i en avhandling studerat styrning och makt i skolans elevdokumentation utifrån Michel Foucaults governmentality begrepp. Andreasson beskriver hur svårigheter och identiteter skrivs fram och ges betydelse i elevplaner skrivna för elever i behov av särskilt stöd, samt vilka mål och åtgärder som vidtas för att hantera dessa svårigheter. Studien bygger på en granskning av 358 elevdokument bestående av åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner. Genom textanalys problematiserar Andreasson utformningen och språkbruket i elevdokument, d.v.s. belyser hur svårigheter beskrivs. Elevplanerna granskades även ur ett genusperspektiv och resultatet visar att pojkar oftare beskrivs utifrån förmågor och färdigheter, medan flickor beskrivs i termer av personliga egenskaper. Studien visar vidare att elevernas bedömda skolsvårigheter skrivs fram i texternas problembeskrivningar som identitetskonstruktioner, likväl som att mål och lösningar i elevplanernas texter ofta resulterar i att identiteter och egenskaper skrivs fram. Eleverna i elevplanen ”konstrueras genom särskiljning, i relation till en 'idealelev' ... och kategoriseras som en 'elev i behov av särskilt stöd' ” (s.165). Trots att en helhetssyn i skolans styrdokument betonas, visar resultatet att det framförallt är *en* subjektposition som skrivs fram i planerna, nämligen den där eleven bedömts ha svårigheter. Andreasson lyfter fram att frågandet runt en elev alltid vilar inom någon diskurs och påpekar att både ”skrivningar i våra officiella styrdokument liksom dokumentationsrutiner och mallar på den lokala skolan innebär /.../ en språklig styrning av elevplanens innehåll” (s. 4). Författaren framhåller vikten av att pedagoger är medvetna om betydelsen av hur en elev skrivs fram och pekar på nödvändigheten att reflektera över detta i syfte att kunna möjliggöra ett mer nyanserat sätt att beskriva eleven på i elevdokumentationen. Skolans roll som identitetsförmedlare samt språkets betydelse för elevernas identitetsbildande bör enligt Andreasson lyftas upp till diskussion, då sättet på vilket elever beskrivs kan ”vara avgörande för hur dessa elever kommer att uppfatta sig själva men också hur andra i omgivningen kan komma att uppfatta dem framöver” (s. 166). Slutligen visade studien att sociala fostransmål i elevplanernas problembeskrivningar har företräde och närmast blir en ”förutsättning för det

kunskapsmässiga lärandet” (s. 178-179), vilket enligt Andreasson kan få konsekvensen att de kunskapsmässiga stödinsatserna riskerar att inte komma igång tillräckligt snabbt.

Asp-Onsjö (2011) diskuterar i en artikel dokumentationen i skolan med hjälp av begreppen *dokumentation, styrning och kontroll*. Hon menar att det tycks som att samhällets krav på dokumentation och kvalitetssäkring tar allt mer tid i anspråk och att tiden som krävs för detta ”i vissa fall, paradoxalt nog, utgör ett hot mot medarbetarnas möjligheter att upprätthålla kvaliteten i sitt arbete” (s.40). Asp-Onsjö använder Michel Foucaults begrepp och tekniker för styrning då hon diskuterar den alltmer omfattande elevdokumentationen i skolan. Hon menar att olika tekniker för styrning blir tydliga, där styrdokument som skollagar och förordningstexter reglerar och styr verksamheten i enlighet med den suveräna principen, medan det också finns inslag både av disciplinära tekniker och självstyrningstekniker vilka visar sig i det faktum att elever alltmer förväntas kunna granska sitt eget arbete, sätta upp mål samt utvärdera dem. Asp-Onsjö påpekar att man under senare år har kunnat se en skärpning av den suveräna styrningen i vilken individen styrs och kontrolleras genom ett allt tydligare regelverk samt genom t.ex. tidiga betyg, skriftliga omdömen och åtgärdsprogram. Asp-Onsjö lyfter också aspekten att dokumentation kan användas på många skilda sätt. Den kan vara ett stöd eller hinder för elevens utveckling, ett sätt för skolan att utöva makt eller en möjlighet för elever och föräldrar att framföra krav. Enligt författaren är vår tids föränderlighet och det ständiga kravet på de professionella att hålla sig uppdaterade signifikant. Asp-Onsjö menar att detta gör att ”lärare på skolor runt om i landet ständigt är upptagna av frågor om hur olika former av dokumentation ska utformas” (s. 45). Eftersom ansvaret för skolan har decentraliserats är det den lokala skolans ensak att se till att eleverna når målen och därmed får betyg. Asp-Onsjö tar i sammanhanget upp aspekten att förutsättningarna för olika skolor skiljer sig åt och hon anser inte att skillnaderna synliggörs i tillräcklig utsträckning. Ett exempel som ges är att arbetet med åtgärdsprogram är ojämnt fördelat; på vissa skolor kan det finnas upp till 70% av eleverna i en klass som har åtgärdsprogram medan det på andra skolor handlar om betydligt färre. Enligt Asp-Onsjö präglas skolans verksamhet allt mer av kontroll, dokumentation och bedömningssystem vilket får konsekvenser även för kunskapsinnehållet. Formaliseringen av skolan ”som nu sker /.../ leder också till att komplexa kunskapsprocesser tenderar att minska till förmån för den typ av kunskap som lätt kan mötas, kontrolleras och entydigt bedömas” (s. 52).

Teoretisk utgångspunkt

I detta kapitel redovisas studiens teoretiska utgångspunkt.

Synen på verklighet och kunskap

Enligt Bengtsson (2005) innehåller en forskningsansats filosofiska antaganden av ontologiskt och epistemologiskt slag, dvs grundantaganden om vad verklighet och kunskap är. Författaren menar att grundantaganden om kunskap och verklighet får konsekvenser för val av forskningsmetod. Nedan följer en redogörelse av val av ansats samt av de ontologiska och epistemologiska ställningstaganden som ligger till grund för denna. Studiens teoretiska utgångspunkt är fenomenologisk livsvärldsansats, då den enligt min åsikt på ett meningsgivande sätt kan ge tillgång till fyra lärares erfarenheter och upplevelser av arbetet med åtgärdsprogram.

Livsvärldsfenomenologi

Fenomenologi består av variationer och olika riktningar vilket innebär att fenomenologi inte är något enhetligt. Variationerna har gett upphov till beteckningen ”den fenomenologiska rörelsen” (Bengtsson, 2005, s.11). Enligt författaren finns det dock gemensamma konstanter som förenar och motiverar begreppet fenomenologi. Den tyska filosofen Edmund Husserl (1859-1938) räknas som den moderna fenomenologins grundare och han anses vara den som utvecklat livsvärldsbegreppet i olika sammanhang. Bengtsson anser att Husserls uppmaning att vi ska 'gå tillbaka till sakerna själva' räknas till en konstant inom fenomenologins olika filosofiska riktningar. ”Vändningen mot sakerna är /.../ förbunden med en samtidig vändning mot ett subjekt. De saker vi skall gå tillbaka till är alltid saker för någon, aldrig saker i sig själva” (a.a s.11). Bengtsson förklarar vidare att ordet fenomen härstammar från grekiskan och betyder ”det som visar sig”. Han menar att det är i denna betydelse som fenomenologin använder ordet och förklarar att ”det inte kan finnas något som visar sig utan att det finns någon som det visar sig för” /.../ och han betonar att ”fenomenbegreppet inneslutar /.../ ett ömsesidigt beroende mellan objekt och subjekt” (a.a. s.12).

Bengtsson (1993) menar att det inom fenomenologin gäller att inte ta något för givet utan istället försöka ”göra full rättvisa åt de objekt som är föremål för undersökning” vare sig det är ”matematiska eller logiska objekt, känslor, fysiska ting, kulturobjekt, sociala institutioner m.m. Detta är *sakerna själva* och vår tillgång till dem är *erfarenheten*” (s.26). För att få grepp om sakerna så som de visar sig i erfarenheten gäller det enligt honom att vara öppen, följsam och sensibel i sitt förhållningssätt till det undersökta. Berndtsson (2001) beskriver på liknande sätt att man inom livsvärldsfenomenologin försöker få grepp om andra människors erfarenheter och låter sakerna komma till tals. En vändning mot sakerna innebär enligt henne en vändning mot människor som har den erfarenhet som efterfrågas. Viktigt är också att hålla i åtanke att sakerna är förmedlade av ”subjektets förankring i en historisk period, en social omgivning, ett visst bestämt språk osv” (Bengtsson, 2005, s. 15-16). Det räcker enligt Bengtsson inte att enbart betrakta och beskriva sakerna, utan de måste tolkas för att förstås. I denna studie har fokus varit att ta del av och tolka fyra lärares erfarenheter och upplevelser av sitt arbete med åtgärdsprogram i den tid de verkar i och utifrån de lagar och förordningar som reglerar detta.

Livsvärlden

Vad ligger i begreppet livsvärld? Hur ska vi kunna förstå det? Bengtsson (2005) beskriver livsvärlden på följande sätt:

Livsvärlden är den värld som vi alltid redan lever i tillsammans med andra människor och som vi kan stå i ett kommunikativt förhållande till. Livsvärlden är således en social värld med mänskligt skapade föremål och mänsklig organisering av livet, traderat från människa till människa. Därmed är även sagt att livsvärlden är historisk (s.18).

Livsvärlden är alltså den konkreta verklighet vi dagligen lever i och förhåller oss till och som vi delar med andra. Människors livsvärldar kan aldrig vara identiska beroende på tidigare erfarenheter och skilda förutsättningar. Att det förhåller sig så kan ge upphov till att våra förväntningar kommer i konflikt med andras förväntningar. Inte minst en elev och en lärares livsvärldar kan se olika ut. Carlson (2009) betonar vikten av att man som lärare kan släppa taget om sin egen livsvärld för att kunna föreställa sig elevens. I arbetet med åtgärdsprogram är detta en förutsättning för att kunna möta elevens behov ur elevens synvinkel och för att förstå hur han eller hon upplever de svårigheter som föranleder att det behöver upprättas.

Den levda kroppen

Den livsvärld vi människor befinner oss i upplever vi enligt den franska filosofen Merleau-Ponty (1908-1961) med våra kroppar (Bengtsson, 2005). Merleau-Ponty gör i sin teori om *den levda kroppen*, ingen uppdelning mellan kropp och subjekt, ej heller mellan medvetande och fysiskt kropp. Kroppssubjektet ”är den egna levda kroppen och i den finns således ingen motsättning mellan kropp och själ, utan de bildar istället en integrerad helhet” (a.a. s. 24). Den levda kroppen är ständigt närvarande i allt vi gör och den är subjekt för alla objekt vi kan erfara: ”För den egna kroppen uppstår ett levt rum och en levd tid genom dess till-världen-varo, genom dess interaktion och kommunikation med världen” (Bengtsson, 1993, s. 74). Den levda kroppen är vår tillgång till världen och med ”den levda kroppen som utgångspunkt befinner vi oss alltid redan i ett interaktivt förhållande till allt som vi möter i världen (...) och varje ”förändring av kroppen medför därför förändringar av världen” (a.a. s.25). Detta gäller enligt Bengtsson även vid minsta förändring som huvudvärk eller om vi får behov av glasögon. När förändringar äger rum utvidgas vårt användande av instrument och världen modifieras. Han ger, inspirerad av Merleau-Ponty, bl.a. den blindas käpp som exempel på att ett ting blir ett instrument som ska införlivas med den levda kroppen, och som först blir en förlängning av kroppen när användaren har lärt sig att använda den utan att tänka över det. Då det händer upplever vi inte längre tinget som ett ting eller skilt från kroppen. När människor införlivar ett ting med kroppen innebär det vidare att vanor bildas: ”Den levda kroppen bildar över huvud taget habituella praktikfält. Yrkesutövarens kompetens kan förstås som en integration av praktisk kunskap i den egna kroppen” (Bengtsson, 2005, s.26). Enligt Bengtsson (1993) ser Merleau-Ponty även språket som något som införlivas med kroppen och som blir ett ”vetande och en färdighet som är sedimenterad i den egna kroppen och fungerar spontant” (s.76). Carlsson (2009) beskriver att vi kan träna upp våra förmågor genom att öva något tillräckligt många gånger, dvs tills det blir en vana. I lärares arbetsuppgifter ingår att kunna arbeta med åtgärdsprogram på olika plan. Det skulle kunna ses som en färdighet, en yrkesmässig kompetens, i vilken en integration av praktisk kunskap om eleven och hans eller hennes behov av särskilt stöd ska införlivas i kroppen för att läraren ska kunna utföra uppgiften.

Horisonter

Ett annat begrepp som är centralt inom livsvärldsfenomenologin är horisontbegreppet. Enligt Friberg (2005) menar Husserl att varje erfarenhet har sina egna horisonter och att människan upplever världen utifrån dessa horisonter. Horisonterna utvecklas i relation till de erfarenheter som individer gör och är därmed inte statiska. De ”flyttar sig' bildligt och bokstavligt sett, allt eftersom människan förflyttar sig. De existerar inte i sig själva, utan är något vi erfar” (s. 66). Friberg sätter även horisonterna i relation till handlingsutrymme och menar att individer kan ha olika handlingsutrymmen beroende på var de har sin horisont. Carlsson (2009) beskriver att det i vår förförståelse av världen, i den kunskap vi äger, också finns en potentiell kunskap som ” ligger inom vår horisont och vi har möjlighet att nå fram till den beroende på vår förmåga men också på vår inställning” (s.234). Samtidigt som detta innebär att horisonter är föränderliga, innebär det också att våra horisonter kan vara en begränsning för oss och att de kan krympa. Som exempel på hur en horisont kan krympa nämner Carlsson hur hon i sin forskning om studerande med läs- och skrivsvårigheter har mött elever vars horisonter krympt till följd av negativa erfarenheter och misslyckanden i skolan, med konsekvensen att de erfor att de trodde att de var oförmögna att lära sig. I arbetet med åtgärdsprogram är det mot bakgrund av ovanstående viktigt att ta del av berörda parter olika horisonter.

Genomförande

Det som legat till grund för val av metoder i denna studie har varit att de ska vara verktyg för att "få tillgång till" fyra lärares erfarenheter av arbetet med att skriva åtgärdsprogram samt möjliggöra att undersöka vilka förutsättningar de anser sig ha för att göra detta i enlighet med gällande styrdokument. Nedan följer en beskrivning av studiens genomförande.

Kvalitativ intervju som metod

En form av kvalitativ forskningsintervju är enligt Kvale och Brinkmann (2009, s.19) "den halvstrukturerade livsvärldsintervjun", vilken är den jag använt i studien för att producera empirin. Den definieras enligt författaren som "en intervju med målet att erhålla beskrivningar av intervjupersonernas livsvärld i syfte att tolka innebörden av de beskrivna fenomenen" (s. 19). En halvstrukturerad livsvärldsintervju söker vidare förstå teman i den levda vardagsvärlden ur undersökningspersonens eget perspektiv. Intervjun liknar "ett vardagssamtal, men som professionell intervju har den ett syfte och inbegriper en specifik teknik; den är halvstrukturerad – den är varken ett öppet vardagssamtal eller ett slutet frågeformulär" (a.a, s. 43). Intervjun utförs vidare enligt en intervjuguide som fokuserar vissa teman och som kan innehålla förslag till frågor.

Enligt Kvale och Brinkmann (2009) kommer intervjuarens frågor att uppmärksamma den intervjuade på vissa aspekter av ämnet som berörs, samtidigt som intervjuarens aktiva lyssnande samt uppföljning av svaren som ges delvis bestämmer förloppet på samtalet. I en kvalitativ intervju produceras kunskap socialt i ett samspel mellan intervjuare och intervjuperson. Produktionen bygger på intervjuarens färdigheter och personliga omdöme när han eller hon ställer frågor. Det krävs kunskap om ämnet för intervjun för att kunna ställa följdfrågor och följa upp intervjupersonernas svar. Författarna uppmärksammar vidare att ledande frågor har getts stor uppmärksamhet och ansetts vara ett negativt verktyg i fråga om intervjukvalitet. De menar dock inte att uppgiften för intervjuaren är att undvika ledande forskningsfrågor, utan istället "i linje med en hermeneutisk betoning av förförståelsens roll erkänna betydelsen av dem, och försöka göra dem explicita så att läsaren får möjlighet att bedöma både deras inflytande på forskningsresultaten och validiteten hos dessa forskningsresultat" (a.a. s. 189).

Kvale och Brinkmann (2009) tar upp epistemologiska frågor kring intervjuer genom att presentera två kontrasterande metaforer som beskriver olika utgångspunkter för intervjuforskning, dvs vilken syn på kunskap som intervjuaren tar med sig till intervjuundersökningen. I *malmletarmetaforen* uppfattas kunskap som en begrävd metall och intervjuaren blir en malmletare som ska hitta metallen. Kunskapen finns i intervjupersonens inre och ska upptäckas av intervjuaren utan att denna får förvränga den. Kunskapen som framkommer överförs sedan från tal till skrift utan att förvandlas av omvandlingen. Den andra utgångspunkten är *resemetaforen* som innebär att intervjuaren/resenären är på väg till ett land långt borta och har en historia att berätta vid sin hemkomst, utifrån samtal och möten med andra människor som han haft under resan. Kunskap hittas genom att intervjuaren med hjälp av konversation uppmuntrar de intervjuade att berätta om sin livsvärld. "De möjliga innebörderna i de ursprungliga berättelserna skiljs ut och utvecklas genom resenärens tolkningar av de berättelser han får med sig hem" (a.a. s. 64). Kvale och Brinkman menar att resan kanske inte bara leder till nya kunskaper för intervjuaren, utan att den kan innebära att intervjuaren förändras genom den reflektionsprocess som resan gett i form av ny självförståelse eller förgivettaganden som upptäckts och i efterhand ifrågasätts. För Kvale och

Brinkmann (2009, s.65) representerar metaforerna olika idealtyper av intervjukunskap som antingen *given* respektive *konstruerad* kunskap. Med malmletarperspektivet närmar man sig den traditionella föreställningen i modern samhällsvetenskap att ”kunskapen redan finns där och väntar på att bli upptäckt, medan man i det senare perspektivet hamnar i sällskap med antropologin och en postmodern konstruktiv förståelse som är förbunden med en föreställning om samhällsforskning som samtal” (s.65).

I studien har min syn på kunskap utgått från resemetaforen då jag anser att den stämmer väl in på den fenomenologiska ansatsen i vilken livsvärlden, förutom att vara historisk, är ”en social värld med mänskligt skapade föremål och mänsklig organisering av livet, traderat från människa till människa” (Bengtsson, 2005, s.18). Genom en resa har jag tagit del av lärares berättelser om sin livsvärld, dock inte deras livsvärld i stort utan hur de upplever ett visst fenomen i deras livsvärld, dvs företeelsen att arbeta med åtgärdsprogram.

Urval

I och med studiens syfte var det av avgörande vikt att informanterna hade erfarenhet av att arbeta med åtgärdsprogram. Ett kriterium för att delta var därför några års, gärna längre, erfarenhet av arbete med åtgärdsprogram. Ett annat kriterium var att deltagarna skulle vara klassföreståndare på en 6-9-skola. Anledningen till att inte intervjua även år 1-5-lärare grundades i att förutsättningarna för att skriva åtgärdsprogram skiljer sig åt bl.a. mot bakgrund av att tidigarelärare i rollen som klasslärare oftast undervisar ”sin klass” i flera ämnen än en klassföreståndare på en 6-9-skola gör och i och med det har större insyn och överblick över elevens sociala- och kunskapsmässiga färdigheter och behov. Därmed kan, förutom klassföreståndaren, flera lärare vara inkopplade i arbetet med åtgärdsprogram på en 6-9-skola, vilket bidrar till att organisationen och processen ser annorlunda ut. Valet att informanterna skulle vara klassföreståndare gjordes mot bakgrund av att de har huvudansvaret för eleverna i sin klass, innehar rollen av kontaktlänk mellan hem och skola samt enligt forskning (Ahlberg, 2001; Persson, 2004; Asp-Onsjö, 2006, Andreasson, 2007; Wingård, 2007) är dem som till största del upprättar åtgärdsprogram. En intention i urvalet var även att lärarna som deltog i studien ur ett genusperspektiv skulle vara av olika kön.

Tillvägångsätt

Jag mailade ut ett informationsbrev om studien till 15 för mig okända rektorer i olika kommuner med syfte att få deras medgivande till att intervjua personal. Tre rektorer hörde av sig; en tackade nej pga av för hög arbetsbelastning hos personalen och två svarade att de lämnat förfrågan vidare till sin personal. Efter att ha skickat ut en påminnelse till 14 av rektorerna kontaktades jag av en lärare på en av skolorna. Camilla, som jag valt att kalla henne, ville gärna delta i studien - hon var dock inte klassföreståndare. Eftersom jag i det skedet inte hade några informanter valde jag att ge avkall på det kriteriet. Studiens övriga tre deltagare kom jag i förbindelse med via rektorer jag haft personlig kontakt med under åren som yrkesverksam lärare och som jag ringde till när det stod klart att det var svårt att hitta informanter. En förfrågan om deltagande riktades av rektorerna direkt till personal som motsvarade kriterierna för studien och som av okända anledningar tillfrågades. Trost (2010) betonar att det kan finnas en risk i att kontakten tas enligt detta förfaringsätt eftersom de intervjupersoner som väljs ut kan vara särskilt värtaliga personer med mycket åsikter eller stå för ett budskap som gillas av den som tillfrågade dem. Kriteriet att deltagarna i studien skulle vara av olika kön har inte infriats helt då tre av fyra informanter är män. Det är allmänt känt att läraryrket är kvinnodominerat och det är av den anledningen intressant att rektorerna, av vilka två av tre var män, valde att tillfråga män.

En telefonkontakt med informanterna föregick intervjuerna. Tid och plats bestämdes enligt deltagarnas önskemål, vilket i samtliga fall innebar att intervjuerna ägde rum på deras arbetsplats i en lokal där vi kunde sitta ostörda. Respektive intervju pågick 60-85 minuter. De spelades in med hjälp av en diktafon för att jag skulle kunna koncentrera mig på att lyssna aktivt och följa upp det som sades. Vidare gav inspelningen av samtalet utrymme för att hinna uppmärksamma kroppsspråk och tonfall hos informanterna och mig själv. Intervjuerna var, som tidigare nämnt, halvstrukturerade, med öppna frågor och jag följde Stukáts (2005) anvisningar om att intervjuaren med hjälp av en intervjuguide (se bilaga) utgår från en uppsättning teman eller ämnen och ställer frågorna utifrån den givna situationen samt följer upp svaren genom att ställa följdfrågor i syfte att nå längre och djupare i förståelsen och tolkningen av det som sägs. Intervjuguidens samtliga frågor ställdes under alla intervjuerna – dock inte i ordningsföljd eftersom Bengtsson (1993) beskriver att det gäller för forskaren att vara öppen, följsam och sensibel i sitt förhållningssätt till det undersökta för att få grepp om sakerna så som de visar sig i erfarenheten.

Vår förförståelse bygger på erfarenheter och det vi lärt oss, men även på tidigare upplevelser och känslor. Förförståelsen är inte neutral och kan vara både ett hinder och en tillgång när vi försöker förstå andra människor (Ödman, 2003). Kvale och Brinkman (2009) menar att den kunskap som produceras i ett samtal bygger på intervjuarens färdigheter och personliga omdöme när han eller hon ställer frågor samt att det krävs kunskap om ämnet för att kunna ställa följdfrågor och följa upp intervjupersonernas svar. Inför varje intervjutillfälle reflekterade jag därför över min förförståelse och försökte sätta den inom parantes för att öka nyfikenheten, samtidigt som jag i linje med hermeneutiken erkände betydelsen av den. Jag bar med mig Kvales och Brinkmans (2009) epistemologiska metafor inför varje intervju för att påminna mig själv om att jag var en resenär och inte en malmletare. Vidare valde jag att inte dela med mig av min egen erfarenhet under intervjuerna för att minimera att påverka informanternas svar.

Bearbetning, tolkning och analys

Jag har använt hermeneutiken som tolkningsverktyg vid bearbetningen av empirin. Att förmedla mellan olika världar har alltid varit hermeneutikens uppgift och i en pedagogisk livsvärldsansats kan ”hermeneutiken spela en roll som både insamlings- och bearbetningsmetod för att få kunskap om andra människors livsvärldar” (Bengtsson, 2005, s. 40). Ödman (2003) förklarar att hermeneutiken syftar till förståelse och bygger på tolkning som sin viktigaste kunskapsform, samt är en möjlighet till inlevelse och förståelse av andra människor. Inom hermeneutiken förstås verkligheten genom att den namnges och hermeneutikens viktigaste uppgift finns i ett språkligt sammanhang:

Hermeneutik sysslar med språk och texter, som måste förstås i sitt menings-sammanhang. Menings-sammanhang kan inte analyseras statistiskt, men de kan tolkas. Tolkningen är den motsvarande kunskapsformen. Den motsvarande provningsmetoden är därför också *språklig*. Det är genom analys i språkets form och argumentation vi kommer fram till våra tolkningar. Vi visar hur vi tänkt och ger därmed läsaren möjlighet att ta ställning till våra tolkningars värde (Ödman, 2003, s. 84).

Enligt Bengtsson (2005) förklarar den tyska filosofen Gadamer (1900-2002) den hermeneutiska förmedlingen mellan text och läsare som en dialog som medför en serie av horisontsammansmältningar. Bengtsson menar att detta synsätt översatt till pedagogisk insamlingsmetod kan beskrivas som ”ett skapande av möten med andra människors världar” (s. 40) Forskarens värld är utgångspunkt, men via mötet med andra människor ”konfronteras

forskaren med andra världar som utspelar sig framför honom och henne” (a.a. s. 40) Bengtsson beskriver vidare att forskarens horisont påverkas och förändras genom dessa möten. ”I Gadamers språk smälter den mötta världen samman med forskarens värld” (Bengtsson, 2005, s. 41) vilket leder till att forskaren får en ny horisont, nya frågor att ställa till det som studeras samt en ny utgångspunkt för kommande möten. Författaren betonar dock att horisontsammansmältningen aldrig kan ”leda till en restlös förståelse av andra människors världar som de själva förstår dem. /.../ Det handlar i stället om ett möte av horisonter och resultatet av ett sådant möte är i bästa fall en horisontutvidgning” (s. 41).

Ett centralt begrepp inom hermeneutiken är den hermeneutiska cirkeln [eller spiralen som vissa föredrar som bild] som ”bör uppfattas som en bild för hur tänkande, förståelse och tolkning fungerar” (Ödman 2007, s.100). Ödman målar upp en metafor för den hermeneutiska cirkelns tolknings- och förståelseprocess i form av ett pussel. Han menar att vi utifrån pusselbitarnas färg och teckning intuitivt försöker bilda oss en uppfattning av hur delarna kan tänkas höra ihop. ”Vi går från del till helhet och från helhet till del” tills pusslet är klart, och del och helhet stödjer alltså ömsesidigt varandra (a.a. s. 99). Enligt Ödman (2003) bygger vår förförståelse på våra erfarenheter och det vi lärt oss, men också på våra tidigare upplevelser och känslor. Förförståelsen är inte neutral och kan både vara ett hinder och en tillgång när vi människor försöker förstå. Vi förstår utifrån ”den historiskt givna förförståelsen” vilket innebär att vi inte kan ”förstå utan att redan ha förstått” (Ödman, 2007, s. 102). ”En tolkning sker inom en viss förståelsehorisont, som markerar gränserna för vilka tolkningar som är möjliga. Men förståelsehorisonten kan /.../ utvidgas och förändras, bl a genom den egna tolkningsverksamheten” (a.a. s.103). Den hermeneutiska cirkeln innebär alltså ett pendlande mellan helheten och delarna inom vilket helheten belyser delarna och tvärtom. Vårt perspektiv förändras gradvist och i och med det också vår förförståelse, vilket innebär att vi efter ett tag har fått ny förståelse och kan göra ny tolkningar (Ödman, 2003, s. 77). Tolkningsprocessen kan avslutas när man kommit fram till ”en *god gestalt*, till ett inre sammanhang i texten, utan logiska motsägelser” (Kvale och Brinkmann, 2009, s. 226).

Innan transkribering av intervjuerna lyssnades inspelningarna igenom en första gång för att försöka återuppleva stämning, tonfall och kroppsspråk. Därefter skrevs de ner ordagrant och i sin helhet. När intervjuerna skrivits ut lyssnade jag återigen på inspelningen för att kontrollera att skiljetecken satts ut enligt min första tolkning, dvs enligt informanternas pausering och tonfall. Jag har vid enstaka tillfällen valt att ändra ordföljd i citaten för att underlätta för läsaren och har även bytt ut ordet *och*, som är vanligt förekommande i talspråk, mot ordet *att*. Anledningen till ändringarna är att Kvale (1997) påpekar att ”publicering av osammanhängande och repetitiva intervjuutskrift kan leda till en oetisk stigmatisering av specifika personer eller grupper av människor” (s. 158).

I analysen och tolkningen av studiens resultat har det i första hand handlat om att tolka och förstå språket och texten, dvs det som sades i intervjuerna, men jag har också haft tillgång till mina minnesbilder av intervjutillfällena. Jag har i enlighet med den hermeneutiska cirkeln och den metafor i form av ett pusselbygge som Ödman (2007) målar upp i tolkningsarbetet gått från ”del till helhet och från helhet till del” tills jag ansett att jag nått ”en *god gestalt*, till ett inre sammanhang i texten, utan logiska motsägelser” (Kvale och Brinkman, 2009, s.226). Konkret har tolkningsarbetet skett genom att jag med utgångspunkt i studiens syfte har tolkat intervjuutskrifterna i olika omgångar och gjort indelningar och kategoriseringar i form av rubriker utifrån informanternas utsagor. Många sidors transkribering har på detta sätt reducerats till det som finns med i resultatkapitlet.

Validitet och reliabilitet

Validitet handlar om att forskaren undersökt det som avsågs att undersöka, medan reliabilitet rör frågan om undersökningen har gjorts på ett tillförlitligt sätt. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) kommer den kvalitativa intervjuens validitet att ”vara beroende av den hantverksskicklighet som forskaren visar upp och som yttrar sig i att hon ständigt kontrollerar, ifrågasätter och teoretiskt tolkar sina resultat” (s. 266). Författarna menar vidare att validiteten i en intervju prövas utifrån dialogen:

Validering bygger på osäkerhetens och den kvalitativa sannolikhetens logik, där det alltid är möjligt att argumentera för eller mot en tolkning, att konfrontera tolkningar och döma mellan dem. /---/ Valida kunskapsanspråk etableras i en diskurs, genom vilken resultaten av en undersökning kommer att betraktas som tillräckligt tillförlitliga för att andra forskare ska kunna bygga på dem i sitt eget arbete (s. 272).

I denna studie har validiteten prövats genom att jag kontinuerligt under arbetet med studien ifrågasatt tillvägagångssätt och tolkningar, samt att jag under intervjuerna tolkat med hjälp av frågor och följdfrågor, sammanfattande tolkningar och genom iakttagande av kroppsspråk och reaktioner och försökt förvissa mig om att jag förstått innebörden i de intervjuades utsagor.

När det gäller reliabiliteten är det min förhoppning att jag genom noggrann beskrivning av tillvägagångssätt av studiens genomförande har visat läsaren att undersökningen genomförts på ett tillförlitligt sätt. I detta har jag strävat efter att tydliggöra ett ifrågasättande och reflekterande över mitt förhållningssätt och tolkningar i förhållande till min egen förförståelse och de antaganden jag kan tänkas göra utifrån min erfarenhet av arbete med åtgärdsprogram, men också utifrån min yrkesroll. Jag har i studien inte granskat den sociala praktik eller kontext i vilken lärarna arbetar med åtgärdsprogrammen, dvs den livsvärld lärarna dagligen befinner sig i. Skolor har olika förutsättningar och kulturer, men följer samma lagar och förordningar och har enligt min erfarenhet fler likheter än olikheter. Min bakgrund som lärare gör, att jag är väl förtrogen med lärares sociala praktik i allmänhet, och denna förförståelse anser jag bidragit positivt till studiens tillförlitlighet.

Generaliserbarhet

Enligt Kvale och Brinkmann (2009) är en vanlig invändning mot intervjuforskning att man inte kan generalisera resultaten för att det finns för få intervjupersoner. På frågan: Hur många intervjupersoner behöver jag? menar författarna att svaret är: ” ' Intervjua så många personer som behövs för att ta reda på vad du behöver veta' ” (s.129). De anser vidare att vi, om intresse av generalisering föreligger, ska ställa oss frågan om ”den kunskap som producerats i en specifik intervju kan överföras till andra relevanta situationer” (s. 281). Kvale och Brinkmann påpekar att intervjuer är ”särskilt lämpliga när man vill studera människors syn på meningen hos sina levda liv, beskriva deras upplevelser och självuppfattning, och klargöra och utveckla deras eget perspektiv på sin livsvärld” (s.133). Resultatet i denna studie kan inte generaliseras på samtliga yrkesverksamma lärare. Skolor har, som jag tidigare nämnt, olika lokala förutsättningar och skolkulturer. Jag tror dock att lärare kommer att kunna känna igen sig, åtminstone delvis, i de intervjuades livsvärldar, och även om de inte gör det är det min förhoppning att informanternas erfarenheter kan bidra till reflektion över möjligheter och begränsningar i arbetet med åtgärdsprogram – inte minst för att åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd ska få den funktion de är tänkta att ha.

Etiska överväganden

Vetenskapsrådets (2012a) regler och riktlinjer som finns samlade på webbplatsen Codex har följts i studien (Vetenskapsrådet, 2012b). För att säkerställa ett etiskt korrekt arbetssätt har jag förhållit mig till fyra etiska principer (Vetenskapsrådet, 2002). Dessa innefattar informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav samt nyttjandekrav. *Informerat samtycke* innebär att forskaren ska informera berörda personer om syftet med undersökningen samt vilka konsekvenser undersökningen kan få. Deltagarna ska få kännedom om att det alltid är frivilligt att medverka i en forskningsstudie och att de har rätt att dra sig ur när som helst. Det är inte tillåtet att övertala eller påverka någon person till att delta i en studie och när det gäller minderåriga måste målsman alltid ge sitt samtycke. *Konfidentialitetskravet* innebär att de som deltar inte ska kunna identifieras samt att forskaren samlar in och hanterar datamaterialet på ett korrekt och etiskt sätt. I studien är samtliga namn på personerna och deras arbetsplats fingerade och beskrivningarna av skolorna är av allmän karaktär för att det inte ska kunna härledas vilka de är. Informanterna informerades om Vetenskapsrådets etiska principer i samband med den information jag skickade ut via e.post inför intervjuerna och jag upprepade riktlinjerna innan jag påbörjade intervjuerna.

Kvale och Brinkmann (2009, s. 49) beskriver att intervjun är ”en instrumentell dialog”, vilket innebär att ett gott samtal inte är ett mål i sig, utan intervjun är ett sätt för intervjuaren att få tillgång till det han eller hon sedan ska tolka och rapportera om. Författarna tar vidare upp att forskaren vanligtvis har monopol på tolkningen av intervjupersoners uttalanden. ”Som den 'store uttolkaren' bevarar forskaren ett exklusivt privilegium att få tolka och rapportera vad intervjupersonen egentligen menade” (a.a. s. 49). Den som intervjuar definierar till stor del intervjusituationen i meningen att han eller hon bestämmer ämne, ställer frågor, avgör vilka frågor som ska följas upp samt avslutar intervjun. Det finns därmed en maktsymmetri inbyggd i samtalet. Kvale och Brinkmann anser inte att den makt som finns i intervjusituationer ska elimineras utan menar att poängen är att ”intervjuaren bör reflektera över den roll som makten spelar i produktionen av intervjukunskap” (s. 50). Jag har inför varje intervju reflekterat över maktsymmetrin och med anledning av det varit noga med att informera om syftet med studien samt de etiska principer jag tänkte följa. Ett led i detta har också varit att försöka vara medveten om vilka signaler jag skickar ut via kroppsspråket i syfte att öka tryggheten under samtalen. Vidare har informanterna fått välja plats för intervjun för att kunna känna sig så bekväma som möjligt.

Berndtsson (2009) menar att man i en livsvärldsfenomenologisk studie bör vara noga med de etiska aspekterna eftersom det handlar om människors livsvärldar och det därför kan inträffa att samtalen blir privata till sin karaktär. Denna studie tar utgångspunkt i erfarenheter av arbetet med åtgärdsprogram vilket kan förefalla vara ett okänsligt ämne att studera. I alla intervjusituationer finns det dock risk för att intervjuaren ställer frågor som den intervjuade ångar att han eller hon svarade på. Det skulle också kunna handla om en känsla av att ha lämnat ut sin arbetsplats, kollegor eller sig själv. Jag har därför under intervjuerna varit noga med att uppmärksamma om informanterna tyckte att någon fråga kändes obekväma att svara på och i sådana fall avstått från följdfrågor.

Resultat

I följande kapitel redovisas resultatet. Varje informants berättelse presenteras separat och inleds med en kort beskrivning av den intervjuade samt av skolan han eller hon arbetar på. Intervjuerna har delats in i rubrikerna: Uppmärksamma, Utreda, Utarbeta åtgärdsprogram,

Uppföljning och utvärdering samt Åtgärdsprogram som uppdrag. Varje rubrik har underrubriker för att tydliggöra för läsaren vad stycket handlar om. Efter informanternas berättelser följer en analys med utgångspunkt i studiens teoretiska perspektiv i syfte att synliggöra vilka fenomen som visade sig. Då studien är inspirerad av en fenomenologisk livsvärldsansats innebär det att det är informanternas erfarenheter som efterfrågas; resultatdelen består därför av många citat. En annan anledning till valet av citat är att minimera inslag av tolkning innan den sammanfattande analysen och istället lyfta fram deltagarnas egna upplevelser.

Ulfs berättelse

Ulf har jobbat som lärare i 17 år. Han är klassföreståndare och undervisar i svenska och samhällsorienterande ämnen i årskurs 6-9. Ulf har arbetat med åtgärdsprogram de senaste tio åren. Ekskolan, hans arbetsplats, är belägen i en storstadsförort. Skolan är organiserad i 2 separata enheter. En F-5 enhet och en 6-9 enhet. Det går ca 235 elever på 6-9 enheten i två-parallella årskurser. Antalet lärare är 22 uppdelade på tre lag med en lagledare i varje lag. Respektive lag har möte 90 min samtidigt en gång i veckan, under vilket praktiska frågor tas upp och elevärenden diskuteras. Skolans ledning utgörs av en rektor och en biträdande rektor. Elevhälsoteamet på Ekskolan består av rektor, biträdande rektor, specialpedagog, kurator och skolsköterska. På Ekskolan har hälften av eleverna utländsk bakgrund. Antalet elever på skolan i behov av särskilt stöd varierar, men ligger enligt Ulf runt 30%.

Uppmärksamma

Första steget

Elever i behov av stöd uppmärksammas tidigt på Ekskolan menar Ulf. Det görs genom de skriftliga omdömena, på lagmötet varje vecka och i informella samtal mellan kollegor:

Det är som jag sa inledningsvis att jag vet om att vi kanske behöver skriva fler åtgärdsprogram, men uppmärksammar det gör vi även om vi kanske inte alltid följer upp allting genom skriftliga dokument.

Elevhälsan

På Ekskolan kopplas elevhälsoteamet in tidigt om en elev behöver uppmärksammas. På arbetslagsmötet som äger rum varje vecka finns det tid avsatt till elevärenden som behöver lyftas till elevhälsoteamet. Några dagar senare tar lagledaren med sig protokollet från mötet med de frågeställningar laget vill att elevhälsoteamet ska involveras i. Ulf anser att samarbetet är viktigt ur den aspekten att information överförs mellan professioner och olika lag, men han vet inte om det har någon betydelse för honom i hans arbete med åtgärdsprogram. Åtgärdsprogrammen skriver han själv som klassföreståndare, men om han behöver det kan han få stöd av specialpedagogen.

Utreda

Utredningar

Det skrivs inga utredningar på Ekskolan i samband med åtgärdsprogram. Rektor beslutar inte heller om åtgärdsprogram ska upprättas eller inte utan det är upp till respektive klassföreståndare att besluta om. Det har förts diskussioner på skolan om hur det borde vara, men än så länge finns inga rutiner:

När det gäller ett enskilt ämne så görs det ingen mer kartläggning än den uppfattningen som jag har i mitt ämne som lärare.

Är det något du skriver ner?

Ja, man har ju sin bok man skriver ner kommentarer i, men ingenting på något papper. Däremot när det gäller kartläggningar, alltså en kartläggning är ju det vi gör i laget om en elev har flera ämnen den inte når målen i, där går vi laget runt och försöker prata runt eleven. Men sen går vi inte djupare in i det förrän vi kommer till elevhälsoteamet. Då får de bestämma om det ska göras något mer, kanske kallas till en elevvårdskonferens eller så.

Det som finns på skrift om elever är lagledarens anteckningar från lagmötet som i form av ett protokoll lämnas över till elevhälsoteamet varje vecka:

Men i övrigt finns det nog ingenting. Det kan finnas enskilda som på något sätt skriver, men ingenting som vi samlar och arkiverar.

Så, du samlar in information muntligt när du ska skriva ett åtgärdsprogram?

Ja eller skriftligt, men det är inga formella dokument så. Jag kan säga lämna en liten lapp till mig om hur det går i ett ämne. Annars kan det också vara så att när jag ska skriva mitt åtgärdsprogram där en elev inte når målen i flera ämnen, så kan ibland lärarna få skriva sin del själva. Men det finns inga dokument före det, det finns det inte.

Utarbeta åtgärdsprogram

Rutiner

Ulf menar att det finns fungerande rutiner på Ekskolan som underlättar arbetet med åtgärdsprogram. Om en elev inte når målen i enbart ett ämne skriver berörd ämneslärare åtgärdsprogrammet och gäller det flera ämnen så skriver klassföreståndaren. Personalen har en gemensam blankett som används i båda fallen och laget används som en resurs:

Man samlar in uppgifter och i de flesta fall kan man göra det i laget och då säger man att nu ska jag skriva ett åtgärdsprogram om den här eleven, kan ni lämna några uppgifter? Så får man med de ämnen det berör. Men sen är det ju lite olika över lagen också så hur man undervisar. Alla lärare är inte med i laget. Sen är det olika. Vissa gånger skriver man tillsammans. Jag skriver gärna ihop med specialpedagogen här. Det har ofta med det att göra att det ska tillsättas resurs i någon form. Det är ofta så när det är en elev med flera behov. Så det försöker jag göra.

Kunskaper

Ulf upplever att han har tillräckligt med kunskaper för att veta när han ska upprätta ett åtgärdsprogram. De första åtgärdsprogrammen tog många dagar i anspråk att skriva för att han var ovan, men erfarenhet har gjort att det numera går lättare. Enkelt anser han det dock inte vara:

Det är svårt att skriva... det går inte att göra en mall för det. Jo, man kan skriva efter vissa rubriker, men det är det som gör det så svårt att det måste ju vara individuellt utformat. Det går liksom inte att... vissa formuleringar använder man såklart igen så, men det är en svårighet. /.../ Sen kan det vara ganska svårt ändå att skriva om behoven, det är lättare att skriva vad som ska göras. Det är lite konstigt att det är lättare att skriva om för det utgår ju utifrån vilka behov som finns naturligtvis, men så enkelt är det inte heller... Det handlar så mycket tyvärr om formuleringar hela tiden. Det ska vara vettigt, det får inte vara fel i formuleringarna. Det skriftliga är på något sätt... det borde inte vara viktigare men det är viktigt.

Trots goda kunskaper om hur han ska skriva åtgärdsprogram upplever Ulf svårigheter. En sådan är att skolans resurser inte räcker till för att möta elevernas behov av särskilt stöd:

Ja, alltså i och med att jag inledde intervjun med att säga att det finns fler elever som behöver stöd än de som får det, så är det klart att det saknas resurser. Det är ett aber för oss att vi inte kan

tillgodose allas behov.

Hur blir det då för dig? Du skriver åtgärdsprogram, men du vet att det inte finns nog stöd?

Ja, men i åtgärdsprogrammen så blir... redan i åtgärdsprogrammen ligger själva klyftan om vi säger så, dels behoven och detta att vi styr mot att detta ska göras. Det är inte alltid att det är, man ser direkt att det inte kommer att vara tillräckligt och det är ju ett dilemma att det är så. Det är klart att det inte är bra. /.../ På något sätt så, tyvärr, det vet jag inte om det är tyvärr, men det bottnar i hela tiden vad vi kan göra resursmässigt. Det blir ganska praktiskt...

Hur påverkar det dig i ditt skrivande av åtgärdsprogram?

Grejen är att när det gäller åtgärdsprogram för elever så... jag skriver ju inte det utan att ha koll på vilka resurser som kan sättas in. Det kan jag inte göra. Jag kan inte skriva vad jag önskar utan det är vad som kan sättas in, det reella som gäller. Det gör inte mig... det påverkar inte mig på något sätt så utan det är bara det... det har vi kommit förbi lite grann. Alltså att man vet om att det finns så mycket stödbehov. Det är en ren krass verklighet på något sätt tyvärr.

Tiden

Ulf berättar att tiden inte räcker till för att skriva åtgärdsprogram för samtliga elever som är i behov av stöd. I de fall han är klassföreståndare för elever som inte når målen i ett ämne han själv undervisar i får han ibland prioritera bort åtgärdsprogrammet med motiveringen att han redan skrivit om elevens kunskapsutveckling och behov i de skriftliga omdömena:

Det är egentligen tiden som är problemet, för det är inga problem att skaffa sig informationen från olika håll och kanter, eftersom vi har den typ av uppdelning i lag att de flesta lärare som har eleven är i laget. /.../ Mycket är ju så alltså, man väljer att det är det rätta att göra för man tycker att man redan har skrivit om dem (i de skriftliga omdömena) så man väljer att prioritera. Det finns andra saker som vi ska göra som också är det rätta att göra, så jag tror att mycket är tidsaspekten på det hela.

Individuella utvecklingsplaners och skriftliga omdömens betydelse

De skriftliga omdömena är till god hjälp för Ulf när han ska skriva ett åtgärdsprogram för att han genom dem får information om hur det går i respektive ämne för de elever som behöver åtgärdsprogram. Han kompletterar alltid uppgifterna muntligt genom att ta kontakt med berörda lärare, antingen på lagmötet eller på annat sätt. Han upplever dock att han ofta redan skrivit det som ska stå i åtgärdsprogrammet i de skriftliga omdömena och att åtgärdsprogrammet mer blir en upprepning. Detta gäller framförallt om en elev inte når målen i ett ämne han undervisar i:

Sen så är det så att vi skriver skriftliga omdömen och där försöker man påpeka en del saker och då kan det ibland kännas såhär: ska jag skriva det igen eller, fast då på ett formellt papper? Det tror jag kan vara en sån sak som gör att man känner att man inte hinner med. Det känns som att det har man redan gjort lite grann. Det viktigaste är att det når fram till eleverna och föräldrarna ändå. Men vi ska ju skriva och det är vad vi bör göra... /.../ Men, ju mer dokument som skrivs desto mindre viktigt blir vart och ett av dokumenten på något sätt. Ska vi skriva alla skriftliga omdömen och allt sådant hela tiden, så blir det ju att saker går in i varandra, eftersom i många fall så har man skrivit i de skriftliga omdömena det man skulle kunna skriva i åtgärdsprogram, men man måste ju skriva skriftliga omdömen och man måste skriva åtgärdsprogram.

Berörd personals delaktighet

Övriga berörda lärares delaktighet i processen runt ett åtgärdsprogram ser olika ut beroende på hur involverade de varit i upprättandet. När ett åtgärdsprogram är färdigt arkiveras det på expeditionen och berörda ämneslärare informeras muntligt:

Är det så att vi har många i laget som kan vara med så kan det hända att vi skriver det direkt på plats på lagmötet och då tar man ju del av det direkt. I övrigt är det upp till klassföreståndaren att

informera om vad som ska hända kring eleven på vårt lagmöte då. Klassföreståndaren har en central roll i det hela. /.../ Åtgärden måste ju komma vidare till undervisande lärare och det är något som vi också pratar om, men vi lämnar inte över några dokument i skrift. Det är inte så att alla får åtgärdsprogrammet utan det har vi inte så. Där meddelar vi varandra att nu kommer det att vara så här och det här kommer att ske. Ofta så är ju de undervisande lärarna medvetna om detta. Det är ju kanske till och med deras önskemål, så det är inte så att vi sätter ihop något som de inte är medvetna om.

Elev och vårdnadshavares delaktighet

Ulf skriver, antingen ihop med specialpedagog, laget eller på egen hand, ett förslag på åtgärdsprogram innan han träffar elev och vårdnadshavare. Det presenteras för elev och förälder på ett extra möte eller så sker det i samband med utvecklingssamtalet. Det händer också att han tar en telefonkontakt med vårdnadshavare innan utvecklingssamtalet äger rum för att berätta att han kommer att ha med sig ett förslag. Elev och förälder är inte med vid själva upprättandet:

Nej, inte när vi upprättar, men föräldrar och elev är alltid med när vi kör igång det, förverkligar det på något sätt. Vi vill inte skriva åtgärdsprogram där föräldrarna inte är medvetna om det. /.../ Jag skickar inte bara i väg ett åtgärdsprogram. Jag är lite rädd för de här pappren som ligger ute och cirkulerar så. Jag är väldigt noga med att det inte ska finnas en massa papper ute i korridoren.

Uppföljning och utvärdering

Vikten av uppföljning och utvärdering

Det är Ulf som klassföreståndare som följer upp och utvärderar på ett möte med elev och föräldrar. Den löpande uppföljningen är det dock respektive ämneslärare som gör:

Nej, jag är bara den som skriver det. Jag är inte den som följer upp det på det viset. Det är upp till mig som klassföreståndare att tala om vad vi har skrivit i åtgärdsprogrammet, sen är det upp till undervisande lärare att följa det och sen också följa upp det tills dess att vi gör en uppföljning på åtgärdsprogrammet. Det kan vara vid ett utvecklingssamtal eller vid ett terminsslut. Så jag, som klassföreståndare, är egentligen bara pennan om jag inte har med mitt ämne i åtgärdsprogrammet, eller att det gäller sociala situationer för då får jag som klassföreståndare ta ett större ansvar än när det gäller kunskapsrelaterade åtgärdsprogram.

Ulf har som klassföreståndare ansvar för att ett möte kommer till stund då han tillsammans med elev och vårdnadshavare följer upp och utvärderar åtgärdsprogrammet. Det är viktigt anser han, men ännu viktigare är dock att berörda lärare genomför åtgärderna och följer upp kontinuerligt. Det arbetet pågår löpande och tas upp på lagmötet eller via informella samtal mellan berörda lärare. Ulf anser att det fungerar bra:

Utvärderingen har inte lika stor betydelse som det löpande, alltså där man ser vilka förändringar som sker. Det är det viktigaste tycker jag att man ser en förändring. Sen är det klart att det är bra att man följer upp det på papper så, men effekten av åtgärdsprogrammet är det viktigaste, alltså vad gav det nu då och det är något man ser efter hand. Så det nya med uppföljningen av ett åtgärdsprogram blir mera en bekräftelse på det man redan känner eller vet. Det är inte så att vi skriver ett åtgärdsprogram och sedan så pratar vi inte om den eleven på 8 veckor. Det är inte så att uppföljning inte är viktig för det är den absolut för det är där man har kontakt med föräldrarna, men det kanske man har ändå emellan, men visst är det viktigt, men det vanliga eller det löpande är ännu viktigare.

Åtgärdsprogram som uppdrag

Dokumentets funktion

Ulf anser att åtgärdsprogram fyller en viktig funktion när det gäller att klargöra för elev och vårdnadshavare vad de och skolan behöver arbeta med för att nå målen. Han menar också att dokumentet i sig leder till att skolan tvingas leva upp till det som har bestämts:

Och en del i det hela handlar ju också om att vi, tycker jag då, att vi ska sätta press på oss själva lite grann att nu ska vi minsann göra detta. Det ligger lite grann i att skriver vi ner det så blir det mer formellt, för då har vi lovat en sak, som inte de skriftliga omdömena gör utan åtgärdsprogram är mer tvingande på något sätt och det är bra tycker jag.

Ulf:s erfarenhet är att åtgärdsprogrammen bidrar till att eleverna når målen i högre utsträckning. En orsak är att åtgärderna skrivs ner och blir synligare, en annan är att kontakten med elev och vårdnadshavare utökas:

Jag tror ju att bara det faktum att man har utökat kontakt med föräldrarna gör sitt till. Det är en bidragande orsak. Det skulle man kunna ha utan åtgärdsprogram för det hjälper till. Sen tror jag som jag inledde med att säga att det tvingande i detta, att vi ska göra detta verkligen, det är inte bara ord utan står det där så är det verkligen på riktigt. Så på så sätt så tror jag det har en betydelse, men jag kan inte säga nån grad av betydelse, men jag tror det är viktigt.

Uppdraget upplevs som relevant och viktigt för Ulf men han anser att det borde gå att hitta bättre vägar för hur åtgärdsprogram utformas och vem som ska skriva dem:

Jag tycker det är bra med åtgärdsprogram, men ju enklare man kan göra dem desto oftare kommer de att användas, alltså kommer man att fylla i dem... Vi skulle behöva skriva fler, men samtidigt är det ett dokument bland alla andra dokument. /.../ Det finns ju alltid en grad i det man gör om vad man tycker är viktigast och de allra flesta lärare tycker ju att klassrumssituationen är det viktigaste, det man vill ägna mer tid åt. Sen kommer allting annat i någon sorts sjunkande prioriteringsordning och då kommer ändå åtgärdsprogram ganska högt tycker jag då. Men samtidigt är det ett av alla dokument som ska fyllas i och eftersom jag inte fyller i alla som jag borde göra så är det ett problem.

Att hitta lösningar för att förbättra och underlätta arbetet med åtgärdsprogram är inte helt enkelt enligt Ulf. Det faktum att elevers förutsättningar och behov är olika försvårar en enkel lösning. Det skulle dock vara angeläget att hitta sätt som fungerar inte minst för att hinna med att skriva samtliga åtgärdsprogram för elever som är i behov av särskilt stöd:

Jag tror att det är så, med inte bara åtgärdsprogrammen utan med alla andra dokument, att det måste vara enkelt. Inte kryssystem kanske, men ändå enkelt, men eftersom alla är olika som vi pratat om tidigare så går det inte att göra så. Det finns säkert en massa bra sätt att göra det på. Man kanske ska ha en som skriver åtgärdsprogrammen dit man får komma och berätta. Det är ju ändå så att gör man en sak många gånger så blir det lättare efterhand. /.../ Är det så att man ska skriva ett åtgärdsprogram så vill man att det ska göras, och görs det inte så har vi inte lyckats. Jag tycker inte om något halvdant som att vi har lyckats skriva ganska många åtgärdsprogram. Det känns inte så bra utan det ska vara: vi har skrivit dem vi ska skriva, och har vi inte gjort det så är vi inte framme än och där är vi lite granna idag.

Eriks berättelse

Erik har jobbat som lärare i 7 år. Han är klassföreståndare och undervisar i naturorienterande ämnen och teknik i årskurs 6-9. Erik har arbetet med åtgärdsprogram i alla år som lärare.

Pilskolan, hans arbetsplats, är belägen i en storstadsförort. Skolan som är fristående är organiserad i 2 arbetsenheter. En F-5 enhet och en 6-9 enhet. Det går ca 200 elever på skolan med en klass i varje årskurs. Antalet lärare är 20 uppdelade på två arbetslag. Respektive lag har möte 120 min samtidigt en gång i veckan under vilket praktiska frågor tas upp och elevärenden diskuteras. Skolans ledning utgörs av en rektor och en biträdande rektor. Elevhälsoteamet på Pilskolan består av rektor, biträdande rektor, specialpedagog, kurator och skolsköterska. På Pilskolan har ca 50% av eleverna utländsk bakgrund. Antalet elever på skolan i behov av särskilt stöd varierar, men ligger enligt Erik runt 25%.

Uppmärksamma

Första steget

Elever som behöver särskilt stöd uppmärksammas tidigt på Pilskolan anser Erik, eftersom man på skolan har ett återkommande forum på lagmötet där elevärenden tas upp. En dag i veckan har samtliga arbetslag möte och under ca 30 min följer man upp elevärenden samt delger varandra nya sådana: Specialpedagogen på skolan finns med under den avsatta tiden:

Ja, och då sitter specialpedagog med på mötet en viss avsatt tid. Då går vi igenom elever som har behov av stöd och andra där det inte bara handlar om ämnena utan vi kallar punkten för elevvård.

Elevhälsan

Samarbetet med elevhälsan i samband med åtgärdsprogram sker genom att specialpedagogen är med under en del av lagmötet varje vecka och också deltar i upprättandet av samtliga åtgärdsprogram. Specialpedagogen är även biträdande rektor och tar med sig frågan till elevhälsoteamet som diskuterar om andra åtgärder än ett åtgärdsprogram behöver vidtas.

Utreda

Utredningar

Erik tror inte att det skrivs några utredningar på Pilskolan innan åtgärdsprogram upprättas. Själv skriver han inte utredningar. Den kartläggning som görs för att ta reda på en elevs behov av stöd görs genom att man i laget delger varandra information muntligt och via IUP och de skriftliga omdömena. Beslut om åtgärdsprogram tas inte mot bakgrund av en utredning:

Det är möjligt att specialpedagog skriver en utredning om... men den ser aldrig jag. /.../

Så du skriver inte ner något utifrån den information du har om eleven?

Nej, jag skriver inte ner någonting, så jag skriver inte någon utredning.

Utarbeta åtgärdsprogram

Rutiner

På Pilskolan har man detta läsår infört att specialpedagogen är med och skriver samtliga åtgärdsprogram tillsammans med klassföreståndaren. Det finns en blankett som alla ska använda vid upprättandet. Erik anser att rutinerna fungerar och menar att det är en stor trygghet att specialpedagogen är med i arbetet. På Pilskolan har man haft återkommande diskussioner om åtgärdsprogrammets innehåll och utformning på arbetsplatsträffar, vilket Erik anser har hjälpt till att ge klarhet i rutinerna.

Kunskaper

Även om Erik känner till rutinerna och tycker att han har kunskaper om hur han ska skriva åtgärdsprogram är hans erfarenhet att det är en svår uppgift. Till stor del för att han som klassföreståndare ska skriva åtgärdsprogram som gäller ämnen han inte undervisar i:

Det är svårt eftersom man har ju... när jag skriver åtgärdsprogram i egenskap av klassföreståndare så har ju inte jag alla svaren på vad som behövs för eleven heller när det gäller de olika ämnena. Utan då ska man ha tag i ämnesläraren och eftersom det är en liten skola så har vi många deltidsarbetare som kanske inte är här jämnt när man sitter och ska skriva det och då får man sitta och ringa runt och greja. /.../ Ja, låt oss säga att en elev inte når målen i engelska, då kan ju inte jag egentligen skriva ett åtgärdsprogram där jag säger att det här behöver eleven i engelska eftersom jag inte har utbildning för det. Jag är ju med och utformar ett förslag, men det är ju snarast utifrån hur jag känner eleven - inte hur den presterar i engelska för det är jag ganska dålig på.

Att specialpedagogen är med när åtgärdsprogrammet upprättas upplever Erik som ett viktigt stöd ur den aspekten att han får hjälp på områden han inte känner att han har tillräckliga kunskaper om:

Med tanke på vilka åtgärder som ska sättas in, nu finns det, egentligen har vi lite generella åtgärder, men när det gäller särskilt stöd så har jag brister och det är därför som det skrivs också med en specialpedagog, så det känns ju bra att det är så. Annars kanske jag hade tyckt att jag hade satt mig på en för hög häst om jag skulle sitta och bestämma precis vad som skulle vara med. /.../ Det underlättar mycket att det finns någon att luta sig emot när åtgärdsprogrammet ska skrivas. Det blir lite mer proffs på det kan man säga. Samtidigt som man får en inblick i hur det skulle göras i fall man satt och gjorde det helt själv.

Tiden

Erik tycker att han hinner med att skriva åtgärdsprogram för att han får hjälp av specialpedagogen:

Det löser sig i och med att en specialpedagog är med och skriver, att man går igenom det tillsammans. Annars så är det ju bara övertid som gäller. Hade det inte varit den lösningen så hade det varit stressigt. Det är ju ytterligare en del som läggs på.

Individuella utvecklingsplaners och skriftliga omdömens betydelse

Skriftliga omdömen har stor betydelse i arbetet med åtgärdsprogram då de uppgifter som berörda ämneslärare har uppgett där är en stor del av den information Erik behöver som klassföreståndare för att kunna bilda sig en uppfattning om svårigheter och behov av stöd:

De är viktiga, det är de ju. Ju mer välformulerade de är desto lättare är det att direkt se någonting där även om man sen kan diskutera med ämnesläraren vad innebär det här? För att nu är det ju Lgr11 och nytt, nytt, nytt allting, så det råder viss förvirring även om jag tycker att vi har kommit långt på den här skolan. Vi spände bågen väldigt hårt förra terminen, så vilken hjälp vi kommer att ha framöver här nästa termin det vet jag inte eftersom vi kommer att skriva enklare skriftliga omdömen än vad vi sysslar med eftersom det tar för mycket tid då.

Ni spände bågen sa du, vad innebär det?

Det innebär att vi har gjort jämförelser och haft konferenser med andra friskolor och då upptäckte vi att vi har skrivit de mest omfattande skriftliga omdömen av alla, så vi har verkligen jobbat hårt med det, men vi kommer inte att ha så detaljerade skriftliga omdömen framöver. Så som det varit förra terminen och under den här terminen då har vi ju direkt kunnat gå in i omdömet, men om det kommer att vara så det vet jag inte.

Du tänker att det kanske kommer att bli för lite information för dig som klassföreståndare i framtiden för att kunna skriva åtgärdsprogrammen utifrån dem?

Ja.

Berörd personals delaktighet

Det är klassföreståndaren som tillsammans med specialpedagogen upprättar åtgärdsprogram oavsett hur många ämnen en elev inte når målen i:

Alltså specialpedagogen har en ganska stor roll i det, för att då får specialpedagogen tillgång till skriftliga omdömen och sätter ihop ett förslag och sen så utarbetas åtgärdsprogrammet tillsammans med klassföreståndaren. Inte pedagogen som har ämnet utan pedagogen som har ämnet ser egentligen sen att, just det, det här stämmer, men det brukar vara klassföreståndaren och specialpedagogen som går igenom eleven och skriver och ändrar på saker och lägger till och drar ifrån ifall det är något man känner med sin egen mentorselev att det här skulle säkert fungera och det här skulle inte fungera.

Berörd ämneslärare kontaktas när Erik och specialpedagogen tillsammans har gjort ett förslag till åtgärdsprogram. Åtgärden som föreslås har baserats utifrån den information de fått in om eleven. Ämneslärarna får även en kopia av åtgärdsprogrammet:

När förslaget är skrivet så visar jag som klassföreståndare... Jag går till ämneslärare och pratar med ämnesläraren och säger att det här tänker vi ta upp på mötet med familjen och då får ju även ämnesläraren säga om förslagen fungerar eller om den tycker att det är orimliga förslag, men det har aldrig hänt hittills.

Elev och vårdnadshavares delaktighet

På Pilskolan presenteras ett förslag till åtgärdsprogram vid utvecklingssamtalet eller vid ett extra inkallat möte. Erik går i egenskap av klassföreståndare igenom förslaget med elev och vårdnadshavare som bjuds in att komma med förslag och ändringar. Erik betonar att han är noga med att framhålla att åtgärdsprogrammet endast är ett förslag:

Hur går du vidare sen när åtgärdsprogrammet ska presenteras för föräldrarna och eleven?

Ja, då på mötet så stryker vi punkter och så går vi in i dokumentet och drar bort de raderna och så tar vi bara med det vi kommit överens om och klickar ut ett dokument och så skriver man under det.

Uppföljning och utvärdering

Vikten av uppföljning och utvärdering

Erik anser att uppföljning och utvärdering är en avgörande punkt i processen kring åtgärdsprogram för att nå de mål som satts upp. På Pilskolan kallas elev och vårdnadshavare oftast till ett extra möte för att följa upp och utvärdera, men det händer också att det sker vid utvecklingssamtalet:

Ja, när det är ett åtgärdsprogram så brukar vi skriva in ett datum den här terminen att man har ett uppföljningsmöte lite längre fram. Om det är vårtermin som det är nu så blir det lite mot maj och då tar man en sväng till och kollar hur har det gått, hur har ni jobbat med det här hemma och hur har vi jobbat med det i skolan och då kollar man ju upp med ämnesläraren som har ämnet innan.

Vilken betydelse har uppföljningen för dig som åtgärdsprogramsskrivare, i ditt arbete?

Den är ju viktig, men skulle behöva komma upp mycket mer egentligen så det inte glöms av.

Alltså oftare?

Åtminstone en gång i veckan så det befasts hos eleverna. Det är ju det som är målsättningen med det här, men det brukar inte bli så.

På Pilskolan har man ambitionen att klassföreståndarna ska följa upp åtgärdsprogrammen med eleverna en gång i veckan. Det finns avsatt tid för det, men i praktiken blir det inte av i den omfattning det var tänkt:

Vi har en ambition att en dag gå i veckan då vi har som klassens dag, där har man två lektioner med klassen där en lektion är avsatt till att man går igenom de individuella utvecklingsplanerna och åtgärdsprogrammen och tittar på dem tillsammans med eleven. Det är bara det att det finns viss stoffträngsel på den här lektionen med elevråd och allt möjligt som ska in också. Därför så är tanken god, men i praktiken så fungerar det inte. De här dagarna brukar absolut hamna... där brukar allt annat läggas för att inga vanliga lektioner brinner där.

Åtgärdsprogram som uppdrag

Dokumentets funktion

Erik upplever att åtgärdsprogram är viktiga och att de tydliggör elevers behov:

Jag vill ju ha det till att det ska vara ett viktigt dokument för att eleverna ska nå målen och för att tydliggöra för dem att det här behöver vi jobba med. Så ska det ju vara. Men när uppföljningarna brister så blir det lite av ett dokument som måste göras.

Om du får svara fritt: vad innebär skrivandet av åtgärdsprogram för dig som klassföreståndare?

Öh, det innebär... ja... det innebär att man får koll på sina mentorselevers behov, vad de behöver hjälp med. Man får en överblick över hur deras skolsituation är också i och med åtgärdsprogrammet.

Ju tätare uppföljningar ju bättre anser Erik att möjligheterna är för att lyckas sätta in rätt åtgärder och nå målen. Han menar att åtgärdsprogrammen fyller en funktion utöver de skriftliga omdömena, under förutsättningen att de följs upp kontinuerligt. Han har blandade erfarenheter av att åtgärdsprogrammen bidrar till att eleverna når målen i högre utsträckning och orsaken är enligt hans åsikt att det brister i uppföljning och utvärdering:

Ja, åtgärdsprogram är viktiga eftersom ämneslärare och andra blir medvetna om att såhär ska vi jobba nu. /.../ Eftersom jag skulle vilja att de följs upp mer så hänger det mycket på det.

Finns det nackdelar med åtgärdsprogram och i så fall vilka?

Det skulle i så fall vara att de inte följs upp. Att det blir ett dokument som skrivs men inte följs upp.

Torbjörns berättelse

Torbjörn har jobbat som lärare i sju år. Han är klassföreståndare och undervisar i idrott och hälsa och har arbetet med åtgärdsprogram sedan år 2005. Björkskolan, hans arbetsplats, är belägen i en storstadsförort. Skolan, en F-9 skola, är organiserad så att ett arbetslag om 8 personer ansvarar för verksamheten för förskoleklass upp till årskurs 2. Ett annat arbetslag om 10 personer ansvarar för verksamheten för årskurs 3-5 och ett tredje arbetslag om 15 personer ansvarar för verksamheten för elever från årskurs 6-9. Torbjörn tillhör det sistnämnda arbetslaget, men undervisar i alla årskurser. Det går ca 450 elever på Björkskolan i två-parallelliga årskurser, varav 170 elever går i årskurserna 6-9. Respektive lag har lagmöte 90 min samtidigt en gång i veckan, under vilket praktiska frågor tas upp och elevärenden diskuteras. Skolans ledning utgörs av en rektor. Elevhälsoteamet på Björkskolan består av rektor, specialpedagog, kurator och skolsköterska. På Björkskolan har drygt 40% av eleverna utländsk bakgrund. Antalet elever på skolan i behov av särskilt stöd varierar, men ligger enligt Torbjörn runt 30%.

Uppmärksamma

Första steget

När det gäller att uppmärksamma elever i behov av särskilt stöd menar Torbjörn att de på skolan är duktiga och snabba på att se om eleverna inte klarar målen vare sig det är kunskapsmål eller sociala omständigheter som gör att elever hamnar i svårigheter. Personalen uppmärksammar det dels under sina lagmöten, dels genom att personalen umgås mycket med eleverna på raster och försöker finnas tillgänglig i så stor utsträckning som möjligt.

Elevhälsan

Torbjörn berättar att varje arbetslag på Björkskolan kan skicka ärenden till elevhälsoteamet som sedan diskuterar aktuella elevers situation. I realiteten är det dock respektive mentor som vänder sig till någon ur teamet när han eller hon anser att det är nödvändigt. Samarbetet med elevhälsan har ingen direkt koppling till arbetet med åtgärdsprogram utan sker vid sidan av:

Det här är också en struktur som har varit, som jag upplever det, som har varit väldigt luddig. Vilken väg ska vi gå? Och i vilket skede ska vi kontakta elevhälsan? Och det är också lite så där att nej, nu känner jag att nu måste jag ta det och så vet man att nu tar jag kontakt med skolsyster eller kuratorn eller jag tar kontakt med specialpedagogen.

Utreda

Utredningar

Enligt skollagen ska rektor eller i vissa fall den rektor delegerat till, efter att ha tagit del av en utredning, besluta om ett åtgärdsprogram ska upprättas eller inte. Detta förfaringsätt följs inte på Björkskolan utan här bedömer lärarna om det ska upprättas. Att rektor ska besluta om ett åtgärdsprogram ska upprättas eller inte har Torbjörn ingen vetskap om. Utredningarna som ska ligga till grund för beslut om upprättande menar han inte heller görs:

Nej, de skrivs inte vågar jag påstå. Den uttalade grundregeln är att vi lyfter elever i arbetslaget som vi märker att det är problematiskt med och kollar vad kan vi göra rent konkret för att underlätta här och nu, direkt. Och så förs det en diskussion där och så kollar man av och så provar man... om det är så att man kommit fram till att det ska vidtas några specifika åtgärder i... att den här personen alltid ska ha platsen närmast dörren, det är oftast de enklare lösningar som är... och så avvaktar man ett tag för att se om det har någon effekt och har det inte någon effekt då blir det att då kommer det att tas upp igen och då blir det förmodligen ett åtgärdsprogram som skrivs.

Torbjörn skriver inga utredningar. I praktiken görs en muntlig utredning i form av en kartläggning där han förutom att tala med berörda lärare också tar del av den information som finns i IUP:erna och de skriftliga omdömena för att få ett underlag inför skrivandet av åtgärdsprogrammet:

Vi använder ju ett datasystem för elevernas IUP:er och där framgår det ganska tydligt om de är på väg att klara kunskapskraven. Är det så att det flaggas där för att eleven riskerar att inte nå målen och ämnesläraren har fyllt i att det ska skrivas ett åtgärdsprogram då blir det min skyldighet som mentor att göra det. Och det första jag gör som mentor det är att prata med specifik ämneslärare för att få mer information utifrån det som står skrivet och efter det så skriver jag ett åtgärdsprogram där, är det ett eller flera ämnen som ingår så försöker jag få in alla ämnen i samma åtgärdsprogram. Jag försöker få det på ett papper tydligt och konkret så det inte ska bli övermäktigt för vare sig eleven eller lärare.

Utarbeta åtgärdsprogram

Rutiner

Torbjörn beskriver att det finns rutiner på skolan som det är tänkt att all personal ska följa. Det finns också en blankett som alla ska fylla i men han upplever inte att det fungerar i praktiken:

Vi har haft rutiner, men de är krångliga att förstå sig på vilket gör att alldeles för många av oss gör på olika sätt trots att det finns en grundstruktur. /.../ Det finns en blankett där vi fyller i utifrån vad som ska stå. På så vis har ju alla gjort gemensamt, men sen har alla haft lite olika sätt att utforma den här blanketten och även olika sätt vad gäller vägen till den här blanketten, som vad man har gjort innan och vad gör man i nästa steg, så där har det sett väldigt olika ut.

Torbjörn anser att det får konsekvenser i hans arbete med åtgärdsprogram att lärare gör på olika sätt och att han till viss del inte har så stor nytta av tidigare åtgärdsprogram:

Ja, det får ju konsekvenser. Speciellt då när man tar emot en ny grupp som man blir mentor för, som nu den grupp jag har nu som jag blev mentor för i årskurs sju. Då blir jag ju tvungen och läsa in mig på vad som fanns i årskurs sex så jag får en ordentlig överlämning där på de eleverna och då kan jag samtidigt tycka att de åtgärdsprogram som finns inte stämmer överens med hur jag anser att det borde vara. Så att det blir lite så där att man anpassar åtgärdsprogrammen utefter rådande situation lite grann även om mallen och blanketten är likadan... och anledningen till att det blir så, det är väl styrningen att vi har haft för luddiga ramar hur det ska utformas och skrivas.

Kunskaper

Torbjörn upplever att han till viss del har förutsättningar och kunskaper för att skriva åtgärdsprogram:

Metoden som sådan, men inte i de enskilda ämnena specifikt, känner jag. Är det kopplat till en pedagogisk situation som är allmängiltig eller giltig för flera ämnen så tyckte jag absolut att jag har det, men är det ämnesspecifika åtgärder som måste till som bara är kopplat till ett visst ämne, då tycker jag att mina kunskaper brister för jag är inte så insatt i andra ämnen än mitt eget.

På frågan vilka förutsättningar han skulle behöva svarar han:

Jag skulle vilja att varje ämneslärare skriver åtgärdsprogrammet och att det kommer till mentorn. När det är dags för utvecklingssamtal så ska ämnesläraren ha skrivit ner att de här åtgärderna behövs i det här ämnet. Och så kan man som mentor kanske sammanställa det i ett dokument om det får plats, det går ju att sammanföra det så det blir mer tydligt i så fall. Annars fyller det ingen funktion anser jag. Det är ingen idé att jag sitter där och tänker att nu måste jag hitta på någonting. Det funkar liksom inte, hur ska jag få in det i klassrumssituationen? Jag kan ju inte följa eleven och kolla så läraren följer det som jag har skrivit.

Torbjörn funderar en del över hur han formulerar sig i åtgärdsprogram så innehållet blir tydligt för elever och vårdnadshavare:

Det är lätt när man sitter i en situation som lärare att man skriver på ett språk som lärare förstår men som elever och föräldrar inte förstår. Och så får de ett papper och så står det jättemycket bra saker, men de fattar inte vad det innebär. Och där har jag försökt att skriva så enkelt som möjligt. Nackdelen är att då blir det väldigt mycket text, eller många gånger kan det bli väldigt mycket text och där har jag tagit hjälp ibland utav specialpedagogen.

Torbjörn söker också stöd hos specialpedagogen med frågor som rör vilka resurser som kan sättas in för en specifik elev:

Det som varit är att när jag känner att jag behövt hjälp med att formulera mig och fråga vilka praktiska möjliga lösningar vi har för den här eleven, och jag inte har kunnat svara på det själv så har jag alltid vänt mig till specialpedagogen för att få hjälp. Och då har vi suttit och diskuterat att jo, det här kan du faktiskt göra och det här kan du inte göra för det har vi inte resurser till, det finns liksom inte den möjligheten, och det här har vi inte resurser till men det här har eleven rätt att kräva utav skolan så det här kan du skriva. Och sen ska ju rektorn skriva på de här åtgärdsprogrammen, så rektorn måste ju också läsa alla åtgärdsprogram och förstå vad det faktiskt står och då vet jag att det varit krav ibland då vi försökt att lyfta elever som har behövt kanske mera en till en situationer, men det har inte funnits resurser.

Tiden

Tiden för skrivandet av åtgärdsprogram är en förutsättning som känns problematisk. Tidsbristen får t.ex. konsekvenser för ämnesplaneringen:

Mmm... det ingår ju i mitt uppdrag så jag måste ta mig den tiden. Sen så kan jag ju känna att det jag plockar bort det är min ämnesplanering till förmån för det här. Det är ju den som ryker och sen får jag försöka undervisa på grund av min erfarenhet och faktiskt ganska snabbt bara lösa en del lektioner av bara farten för att det har gått åt tid till annat. Så är det absolut. Det finns ju ingen öronmärkt tid för det, att det här har du i ditt schema för då har du tid att dokumentera elever och skriva åtgärdsprogram.

Individuella utvecklingsplaners och skriftliga omdömens betydelse

Torbjörns beskriver att skriftliga omdömen kan vara till stor hjälp för honom när han ska upprätta ett åtgärdsprogram. Kvalitén på omdömena varierar dock vilket leder till att han ibland får svårigheter när han försöker tolka vad lärare menar:

Då läser jag det skriftliga omdömet och då tycker jag liksom att ja, åtgärdsprogram... det står här att Pelle exempelvis misslyckats med spanskprovet och når inte kraven. Åtgärdsprogram ska upprättas. ”Ja ok, men vad ska stå i åtgärdsprogrammet? Det står inte här vilka åtgärder ska du som lärare vidta och vilka åtgärder ska eleven vidta? Då hamnar vi i den situationen igen att då ska jag gå och dra den här informationen ur varje ämneslärare. Vad menar du här nu då? Vad ska Stina jobba med för att bli bättre? /.../ Kan du beskriva det? Det är den informationen som jag vill åt som jag kan hjälpa eleverna att försöka förstå.

Berörd personals delaktighet

Det faktum att mentor skriver samtliga åtgärdsprogram på Björkskolan anser Torbjörn är problematisk. Han upplever det som ett dilemma att han som mentor skriver åtgärdsprogram i ämnen han inte undervisar i:

Det här är en problematik som jag ser det att ämneslärare skriver i (de individuella utvecklingsplanerna) att det finns brister hos en elev i ett visst ämne och så lämnas hela paketet över till mentor som ska skriva ett åtgärdsprogram fast kanske ämnesläraren är den som är mest lämplig att skriva åtgärdsprogram i ämnet för den enskilda eleven. Men så funkar det inte här, utan det tas så att mentor får skriva så att det blir så lite pappersexercis som möjligt. /.../ Det är ju det som jag upplever som frustrerande för här sitter jag då och skriver kanske ett åtgärdsprogram för ett ämne som jag inte kan exempelvis då spanska eller tyska, jag tar språk för jag är så dålig på det, men jag tycker det blir ganska absurt att jag ska sitta och skriva när faktiskt kanske eleven egentligen som sitter mitt emot mig har mer kunskaper i ämnet och situationen än vad jag har.

Torbjörn menar att det vore rimligare att respektive ämneslärare skrev åtgärdsprogram i sina ämnen som mentorn sedan sammanställde till ett åtgärdsprogram och han anger flera anledningar till detta:

Det vore väl mest rimligt för då blir ju läraren som vill ha åtgärdsprogrammet involverat på ett annat sätt och har mycket lättare att följa upp. Som det är nu ska jag som mentor skriva åtgärdsprogrammet som jag har blivit tillsagt att göra och sen ska det här utvärderas och då ska jag kolla med lärarna kontinuerligt: har du gjort de här uppgifterna som står i åtgärdsprogrammet? /.../ Så det blir en rundgång som inte fungerar tycker jag.

Och du hamnar i en roll som?

Ja, jag blir kontorist.

Torbjörn nämner ytterligare en anledning till varför han anser att ämneslärare borde upprätta åtgärdsprogram i sitt ämne:

Sen kan jag se utifrån ett rektorsperspektiv också att har vi en ämneslärare som får skriva väldigt många åtgärdsprogram i sitt ämne då kan man ju börja fråga sig varför då? För då kanske den läraren behöver kompetensutveckling inom sitt ämnesområde. Och den signalen kommer inte fram nu när det läggs i mentors händer att skriva åtgärdsprogrammet. /.../ Och det kan ju vara sättet, det didaktiska som inte fungerar gentemot elevgruppen. Jag tror också att märker man att oj, vad många åtgärdsprogram jag får skriva igen då får man kanske fråga sig varför då och vad kan jag göra åt det här? Är det faktiskt nånting som jag gör som skapar den här situationen?

Elev och vårdnadshavares delaktighet

När Torbjörn har upprättat ett åtgärdsprogram informeras berörda lärare muntligt om att det finns. De får inget exemplar utan kan gå till ett arkiv och ta del av det där. Han anser att konsekvensen av denna lösning blir att för få lärare tar del av dem. Tidigare hade man andra rutiner på Björkskolan som Torbjörn tyckte fungerade bättre:

Förr var det så att vi alltid tog kopior och så satt man som mentor eller klasslärare och så hade man sina åtgärdsprogram i en pärm i klassrummet... och det här kom ju fram till dåvarande specialpedagog som vi hade här och som sa att det här fick vi inte ha, det var inte lagligt att göra på det viset utan det skulle finnas ett exemplar på skolan och det skulle ligga arkiverat.

Torbjörn jobbar på olika sätt för att göra elev och förälder delaktiga i åtgärdsprogrammet. Det händer att han skriver ett förslag som han skickar hem till familjen att ta ställning till, men han försöker i de flesta fall att presentera ett förslag till åtgärdsprogram vid utvecklingssamtalet:

Så då försöker jag att det finns färdigt så vi kan ta det där och då blir det ju lättare också om de säger att det här tycker vi inte är ok, så kan man få deras synpunkter där och så kan man justera det och skicka hem det sen.

Torbjörn upplever att sättet på vilket elev och vårdnadshavare är delaktiga i upprättandet av ett åtgärdsprogram har ändrats under tid vilket beror på att skolan ensam bär ansvaret för att eleven ska nå målen. Förr upplevde han åtgärdsprogram mer som ett kontrakt som skrevs mellan elev/vårdnadshavare och skola i vilket alla parter hade ett ansvar och han anser att det får konsekvenser att skolan inte längre kan ställa några krav på elev och förälder:

Ja, jag känner ju att det här med elevens egna ansvar, alltså man pratar läsläsning och förberedelse inför prov och annat sånt, vi kan ju inte kräva det på det sättet längre. Förut då kunde man skriva liksom att, nu har du bekymmer med matematiken här och vi märker här att de gånger du räknar lite varje dag så går det betydligt bättre, men det innebär att du har inte matte i skolan varje dag så du måste jobba lite hemma. Det kan vi inte kräva längre att de ska göra, så där ställer det ju till det tycker jag. Det finns pedagogiska metoder som vi måste slå bort för att det faller utanför skolans område.

Uppföljning och utvärdering

Vikten av uppföljning

Torbjörns erfarenhet är att det skrivs många åtgärdsprogram som aldrig följs upp utan ligger bortglömda i skolans arkiv, vilket han anser är ett problem. Vissa lärare är noga med uppföljning och utvärdering andra är det inte menar han. För Torbjörn har uppföljning och utvärdering stor betydelse i hans arbete med åtgärdsprogram - inte enbart för att det är en skyldighet gentemot eleven utan för att det påverkar honom i hans roll som mentor och kollega:

Den (uppföljningen) är jätteviktig, för att i och med att jag hamnar i den situationen, kontoristvarningen som var där, där jag ska skriva för andra lärare i deras ämnen, så blir det ju att om jag inte följer upp här, så kan jag inte heller ställa krav på mina kollegor. Mitt mål är ju att mina mentorselever, ska nå en godkänd kunskapsnivå minst, och gärna mer än så, och är det så att man inte följer upp och de märker att det inte händer någonting då känner jag att då har jag ingenting att komma med. Så för mig personligen blir det viktigt. /.../ Min roll här blir ju, det kan låta lite fult men jag sätter press på mina kollegor. Vill du att det ska vara ett åtgärdsprogram så får du jobba utefter det också. Jag tänker inte sitta här och skriva ett papper som du inte jobbar utefter. Det vägrar jag, det är slöseri med tiden.

Åtgärdsprogram som uppdrag

Dokumentets funktion

Torbjörn upplever att åtgärdsprogram är viktiga för att åtgärderna skolan vidtar genom dokumentet synliggörs för alla berörda - lärare såväl som elev och vårdnadshavare. På samma gång uttrycker han en kluvenhet:

Sen kan jag tycka rent personligen att sätta sig ner och skriva det här på papper det kanske är ett jobb för mycket egentligen, för det här borde man kontinuerligt kunna jobba med i klassrummet från lektion till lektion, dag till dag, vecka till vecka... Jag tycker liksom på något vis att som lärare så måste man sätta sig ner och se vilka behov har den här eleven och vad kan jag göra för att underlätta ytterligare? /.../ Sen kan jag förstå att åtgärdsprogram blir liksom ett sätt för samhället som sådant att visa att det här är vårt sätt att visa att vi faktiskt bryr oss. För det som inte finns på papper det finns inte.

Torbjörn har erfarenhet av att åtgärdsprogrammen bidrar till att elever i högre utsträckning når målen. Hade han inte haft den erfarenheten tror han inte att han skulle kunna motivera sig att utföra uppgiften trots att han är skyldig att skriva åtgärdsprogram. Han anser att åtgärdsprogram bidrar till att lyfta elever genom samtal om vad eleven behöver hjälp med. Det blir också tydligare vad skolan och eleven behöver arbete med just för att det finns i ett dokument:

När det hamnar lite svart på vitt att, nu står det här, det är det här som brister och vi tror att det här är den rätta lösningen för dig och nu får du jobba utefter den här metoden då blir det liksom... det blir konkret och det blir tydligt.

Så genom att det är nerskrivet så har det en effekt?

Ja och det blir tydligt och när man sitter i en sån en till en situation under ett utvecklingssamtal och föräldrar sitter med, så blir det också att man som elev, man ser kanske också som elev att det här är nog trots allt viktigt. Mamma eller pappa sitter med här och förstår att jag har bekymmer i skolan som jag måste ta tag i. Ok, nu får jag hjälp från skolan, de vill att jag gör på det här viset och jag tror att det blir lättare för eleven att förstå själva innebörden.

Camillas berättelse

Camilla har arbetat som lärare i 10 år. Hon undervisar i svenska, svenska som andraspråk och engelska och är inte klassföreståndare. Camilla har arbetat med åtgärdsprogram i tre år. Aspskolan, hennes arbetsplats, är belägen i en storstadsförort. Det går 235 elever på skolan i två-parallelliga årskurser från årskurs 6-9. Antalet lärare är 23 uppdelade på tre lag med en lagledare i varje lag. Respektive lag har möte 90 min samtidigt en gång i veckan, under vilket praktiska frågor tas upp och elevärenden diskuteras. Skolans ledning utgörs av en rektor och en biträdande rektor. Elevhälsoteamet på Aspskolan består av rektor, biträdande rektor, specialpedagog, kurator och skolsköterska. På Aspskolan har ca 70% av eleverna utländsk bakgrund. Antalet elever på skolan i behov av särskilt stöd varierar, men ligger enligt Camilla runt drygt 50%.

Uppmärksamma

Första steget

Camilla menar att elever i behov av särskilt stöd på Aspskolan uppmärksammas även om det inte alltid leder till att ett åtgärdsprogram skrivs. Tidsaspekten i förhållande till antalet elever som behöver diskuteras gör att inte alla elever hinns med på lagmötena utan enbart diskuteras via kontakter mellan personalen och vissa elever prioriteras framför andra:

Vissa av de här eleverna hinner vi ju diskutera på våra arbetslagsmöten, att den och den kommer inte att nå målen. Oftast så tycker jag att vi lägger mer tid på niorna för då brinner det, för då ska de ut på gymnasiet, så oftast så diskuterar man det årets nior mer än sexorna och man diskuterar i högre grad om eleverna som har ett socialt beteende ihop med att de inte klarar ämnena som blir en problematik. Men om jag som ämneslärare ser att jag har elever i min klass som jag undervisar som inte klarar svenskan så pratar jag med klassföreståndaren och då är det oftast inte inom ramen för arbetslagsmötena utan när vi ses under resten av veckan. Då brukar ju klassföreståndaren gå ut i laget eller skicka meddelande via intranätet om att nu har jag fått information om att den här eleven inte klarar betyget i svenskan, hur klarar sig eleven i ditt ämne? Så får ju klassföreståndaren en samlad bild om alla andra ämneslärare hör av sig. Men det tror jag att vi är ganska duktiga på för det ska vi göra.

Elevhälsan

På Aspskolan är kurator, skolsköterska och specialpedagog med under 30 min av lagmötet som hålls varje vecka. Då diskuteras elever i behov av särskilt stöd. Camilla upplever att tiden inte räcker till och att vissa elever får för lite uppmärksamhet:

Jag upplever nog att vi mest diskuterar de elever som inte funkar alls i skolan. Det kan vara både socialt och pedagogiskt, men det är inte så att vi har jättemycket tid att diskutera enskilda elever som inte får godkänt i matte eller engelska eller så, utan fungerar de som, jag vet inte om jag ska säga normala elever, men om man säger om de håller sig inom standard så diskuterar vi inte dem för det har vi inte tid med för vi har så himla många elever som avviker från vår norm som vi måste diskutera hur vi ska fånga upp och hjälpa in dem i skolan igen eller få dem att komma hit eller hitta en undervisningsgrupp som de kan befinna sig i. Så jag tycker vi lägger för lite tid på de lite tysta och osynliga eleverna med problem och det förstår jag är en tidsfråga för på 30 min i veckan så hinner man inte diskutera det. Fast det känns som att de alltid blir på undantag för att de inte kastar saker och svär på lektionen.

Elevhälsoteamet får via sin medverkan under lagmötena kännedom om elever i svårigheter. Arbetet med åtgärdsprogram är teamet dock inte involverat i i någon större omfattning, med

undantag för specialpedagogen som är behjälplig om lärare behöver stöd med innehåll och formuleringar:

Jag tror att tanken är att specialpedagogen ska vara med och upprätta åtgärdsprogram, men på vår skola så jobbar specialpedagogen halvtid och har en massa andra åtaganden inom ramen av sin halvtid, plus att vi har så himla många elever som behöver åtgärdsprogram, så blir det en omöjlighet för henne att vara med i upprättandet av alla åtgärdsprogram. Utan det är om man som klassföreståndare eller ämneslärare ber specialpedagogen om att få hjälp om man inte vet hur man ska formulera sig.

Utreda

Utredningar

Det är klassföreståndarna på Aspskolan som beslutar om ett åtgärdsprogram ska upprättas eller inte. Rektorn är inte involverad i den processen, men har informerat personalen om att det i framtiden ska bli så. Camilla har inte tagit del av eller sett andra utredningar än dem hon själv skrev när rutinerna på Aspskolan var att samtliga ämneslärare skulle skriva åtgärdsprogram för elever i respektive ämne:

Jag vet att vi har pratat om att det ska vara så, men jag har i alla fall aldrig kontaktats utav rektor att jag ska skriva ett åtgärdsprogram, så jag tycker fortfarande att det faller på lärarna och inte rektorn. Det skulle nog kunna vara så att utredningarna inte skrivs för att vi på skolan inte har de rutinerna. Vi har inte haft tid eller tagit oss tid att utarbeta detta ordentligt.

Utarbeta åtgärdsprogram

Rutiner

På Aspskolan finns en blankett som ska användas av alla som skriver åtgärdsprogram. Rutiner finns men Camilla upplever att de är otydliga inte minst för att man i lagen inte diskuterar utformning och innehåll i åtgärdsprogram:

Vi har rutiner som vår specialpedagog har förklarat för oss många gånger och som finns i vårt nätverktyg som alla har tillgång till. Men sen så tror jag inte riktigt att det hjälper, för när vi väl ska skriva åtgärdsprogrammen så skriver vi ofta under tidspress och det är mycket som är nytt och som inte riktigt är implementerat på skolan. Vi får alldeles för lite tid tex på arbetsplatsträffarna att diskutera hur vi ska skriva åtgärdsprogram och vi varken i det gamla arbetslaget eller det jag tillhör nu har vi någonsin på ett arbetslagsmöte diskuterat hur vi i arbetslaget ser på åtgärdsprogram eller hur vi tycker att de ska användas eller hur man ska formulera sig. Så det finns nog rutiner fast vi inte riktigt, inte alla är med på vad de innebär.

Rutinen på skolan är att klassföreståndaren skriver ett samlat åtgärdsprogram för aktuell elev med undantag för om eleven behöver åtgärdsprogram i endast ett ämne. I sistnämnda fall ansvarar respektive ämneslärare för att åtgärdsprogrammet upprättas. Som ämneslärare upplever Camilla dock att det är svårt att få vetskap om hennes elev behöver åtgärdsprogram i enbart hennes ämne. Några fasta rutiner för att få information om och en helhetsbild av elevens behov finns inte:

Det är väldigt frustrerande för varje gång man ska skriva ett åtgärdsprogram så blir man lika osäker på hur man ska göra, hur är det vi ska formulera oss och sedan så har vi en svår organisation för att ta reda på om det är jag som ämneslärare som ska skriva eller om min elev behöver ha åtgärdsprogram i andra ämnen, så det leder ju till frustration att man inte riktigt vet hur man ska organisera det.

Kunskaper

Camilla anser inte att hon har förutsättningar eller kunskaper nog för att skriva åtgärdsprogram:

Nej, jag känner mig alltid mycket osäker när jag ska göra dem och vill gärna bolla med specialpedagog innan de skickas iväg om formuleringen är korrekt och att man inte formulerar sig på ett kränkande sätt eller på ett otydligt sätt, och jag tycker att vi har alldeles för lite tid som kollegium att prata om vad vi förväntas skriva i åtgärdsprogrammen. /.../ Jag och många med mig försöker tänka igenom hur vi ska formulera oss och kan sitta jättelänge och fundera på det. /.../ så nej, jag tycker inte att jag har tillräckligt stora kunskaper om hur jag ska formulera mina åtgärdsprogram och jag tycker att det är jättesvårt.

Vad får det för konsekvenser för dig tycker du att det är så här?

Jag tycker att konsekvenserna blir att jag som enskild lärare måste famla mig runt i någon sorts mörker där jag inte är specialpedagog och där jag inte riktigt vet hur jag ska kunna hjälpa mina elever på bästa sätt, där jag inte förstår riktigt vad problemet är eller varför de inte utvecklas, varför de inte lär sig eller varför det tar så lång tid.

Tiden

Ungefär hälften av eleverna i varje klass på Aspskolan är i behov av ett åtgärdsprogram vilket innebär att Camilla upplever tidsfaktorn som problematisk:

/.../ Sedan har vi dessutom inte tiden på skolan. Vad jag vet så ska åtgärdsprogram skrivas inom ramen för våra 35 arbetstimmar som görs på skolan och inte på våra tio förtroendetimmar, men vi har haft undersökningar här på skolan som visar att nästan ingen skriver åtgärdsprogram på arbetstid utan de skrivs hemma och sedan är det jättemånga som inte skriver alls för att vi inte får tiden. Vi har också många fler som skulle behöva ett åtgärdsprogram än där vi faktiskt skriver ett därför att vi inte ges den praktiska förutsättningen. Sen att vi inte vet exakt hur vi ska skriva det är en annan sak /.../. Frågar man sin rektor vad ska jag ta bort så får man svaret att du får se över och prioritera själv och det är det som är problemet. Vi kan ju inte prioritera själv. Ska man strunta i sin undervisning och planering eller ska man ta bort lektioner och få vikarier? Alltså man får ingen stöttning från en rektor i hur man ska prioritera, utan det ligger på den enskilde läraren med resultatet att ofta så skrivs inte de åtgärdsprogram som behövs.

Individuella utvecklingsplaners och skriftliga omdömens betydelse

Eftersom Camilla inte är klassföreståndare har hon inte tänkt över individuella utvecklingsplaners och skriftliga omdömens betydelse i arbetet med åtgärdsprogram. En aspekt hon finner problematiskt när det gäller dokument i allmänhet är att så många vårdnadshavare på Aspskolan inte förstår innehållet pga bristande kunskaper i svenska. Camilla upplever också svårigheter med att anpassa språket i dokument på ett sätt så innehållet kan förstås av elev och vårdnadshavare:

Jag tycker att ett problem är att alla dokument vi skriver här på skolan skrivs på svenska för vi har få föräldrar som kan så pass bra svenska så dom förstår dokument som vi skriver, och det pratas mycket om att lärare ska ha ett professionellt språk och det håller jag med om samtidigt som det professionella språket också stänger ute föräldrar och elever, utan ska man förenkla sitt språk så att föräldrarna förstår så blir det att man kanske inte kan få sagt det man vill. /.../

Berörd personals delaktighet

Camilla lämnar underlag till klassföreståndaren om en elevs behov av stöd i hennes ämne inför upprättandet av ett åtgärdsprogram. Hon berättar hur överlämningen av information om en elev vanligtvis sker:

Det brukar vara så att klassföreståndaren får indikationer från ämneslärare att eleven inte

kommer att klara målen i kanske so eller andra ämnen. Sedan blir man kontaktat av klassföreståndaren att nu ska jag skriva ett åtgärdsprogram och jag vill ha underlag från ditt ämne. Och då skriver jag. Jag brukar skriva ganska långt, men vet att det kommer att kortas ner i det underlaget som sedan blir åtgärdsprogrammet. Sedan tycker inte jag att jag är så involverat i det mer, utan då är det klassföreståndaren och eleven som träffas och jag vet inte om de skriver dem tillsammans med elever och föräldrar.

Camilla säger att det är sällsynt att hon får information om vilka mål och åtgärder som vidtagits när ett åtgärdsprogram är upprättat, eftersom få klassföreståndare lämnar en kopia av åtgärdsprogrammet till henne. Rutinen är att klassföreståndaren ska säga till när det är klart och sätta in det i en pärm som finns tillgänglig för alla lärare. Denna rutin fungerar dock inte och kommunikationen brister. Camilla upplever ett avstånd mellan klassföreståndare och ämneslärare och menar att hon tappar överblicken över vilka åtgärder som satts in för hennes elev i det ämne hon undervisar i:

Man får en färdig produkt, det görs inga utkast där man får säga att det var inte så jag ville att det skulle stå i mitt ämne utan det är en färdig skrivelse. /.../ Det blir en pappersprodukt när jag inte riktigt vet vad som har skrivits och sen under det mötet som klassföreståndaren har med föräldrarna, så vet jag inte heller vad som sägs på det mötet. Hur mycket fokus har de på just min lilla del av det samlade åtgärdsprogrammet och vad pratar de om? Så det blir en isolering eller vad man ska säga mellan ämneslärare och klassföreståndaren när det gäller åtgärdsprogrammen.

Elev och vårdnadshavares delaktighet

Innan rutinerna på Aspskolan blev att ett samlat åtgärdsprogram skulle skrivas skrev respektive ämneslärare sina åtgärdsprogram. Camilla brukade upprätta ett förslag som hon sedan presenterade för eleven ifråga:

När jag skrev enskilda åtgärdsprogram så skrev jag dem ensam och sedan visade jag dem för eleven och så diskuterade vi om vi var överens om att det skulle se ut så, och sedan skickade jag kopior hem till föräldrarna, så jag träffade inte föräldrarna.

Vad berodde det på att föräldrarna inte var med vid upprättandet?

Tidsbrist.

Skulle du ha velat ha det annorlunda? Hade det bidragit till någonting?

Ja, det hade varit betydligt bättre om jag hade haft tid att sitta med varje förälder och diskutera elevens behov av hjälp för att nå betyg, och hur man kan göra det och också så eleven får större utrymme att påverka. Det tror jag är bra för som jag uppfattar det nu, så skriver vi lärare och formulerar själva, men om det ska vara en riktig åtgärd så är det viktigt att ha med elev och förälder i det arbetet det tror jag. Sedan så tror jag att det var så att förr fanns det en rubrik vad hemmet skulle hjälpa till med. Det har vi tagit bort, för det tror jag inte vi får ha längre utan ansvaret ligger på skolan och rektor och det förstår jag varför det ska vara så, men samtidigt så tycker jag att det är lite tråkigt eller synd, för jag tycker det är viktigt att engagera föräldern. Jag tycker inte det ska vara så att man behöver sitta och läsa läxan med barnet, för det är inte alla föräldrar som har tid eller möjlighet att göra det, men något som föräldrarna skulle kunna ansvara för är att bara fråga har du läxa till idag? Det kan vara en liten grej, det behöver inte vara ett stort föräldraengagemang. Dessutom har vi inte sådana föräldrar här på den här skolan. Det skulle inte funka att de skulle vara tvungna att vara väldigt engagerade för de har inte språkkunskaperna.

Uppföljning och utvärdering

Vikten av uppföljning

Camilla anser att det är viktigt att följa upp och utvärdera åtgärdsprogram bl.a. för att hon ska kunna planera hur stödet för eleven ska se ut i fortsättningen och för att se om målen som satts

upp har nåtts. Som ämneslärare lämnas hon utanför den processen menar hon och får ingen återkoppling vilket hon upplever som en stor brist:

När jag lämnar underlag till en klassföreståndare så får jag ingen information om när uppföljningsmötet ska vara eller att jag ombedes att skriva ett nytt underlag för att se om det har skett någon utveckling från förra gången. Medan när jag skrev egna åtgärdsprogram som ämneslärare, så hade vi ju en bestämd tid när uppföljningen skulle ske och då skedde den oftast med eleven. /.../ Sen i nian om man skriver på värdkanten så har man ingen uppföljning, då blir det betygen som blir utvärderingen om eleverna fått betyg eller inte och om de inte får betyg så skriver man ju ett skriftligt omdöme som skickas med till gymnasiet eftersom de inte fått betyg, så det blir ju en slags uppföljning, även om föräldrarna inte är med i det heller.

Men generellt så låter det inte som att det följs upp om åtgärderna har gett den effekt man tänkte eller om man har nått målen?

Nej inte tillbaks till mig som ämneslärare i alla fall. Det kan vara så att klassföreståndaren som vi har skrivit för har haft uppföljningsmöten, men inte där jag fått återkoppling på att det skett i alla fall.

Åtgärdsprogram som uppdrag

Dokumentets funktion

Åtgärdsprogram som uppdrag är viktigt anser Camilla. Hon menar dock inte att förutsättningarna finns på Aspskolan för att skriva åtgärdsprogram så de fyller den funktion det är tänkt att de ska ha:

För mig som det ser ut nu, så är det ett uppdrag som jag måste göra. Om jag ska tänka på konceptet åtgärdsprogram, inte som vi har det här på skolan, utan som jag utgår ifrån att idén från Skolverket är, så är det ett viktigt dokument som är tänkt att hjälpa eleverna framåt, som är tänkt att få elever som inte når målen att faktiskt komma dit med stöttning från professionella lärare av olika slag oavsett om det är ämneslärare eller klassföreståndare eller speciallärare och specialpedagoger. Men vi har inte de resurserna på skolan att ge adekvat hjälp och vi har inte möjlighet att skriva åtgärdsprogram på ett bra sätt, så då upplever jag att det är ett jobbigt tvång.

Camilla har delade erfarenheter av att åtgärdsprogrammen bidrar till att eleverna når målen i högre utsträckning. Framför allt upplevde hon att det gav bättre resultat när hon som ämneslärare skrev åtgärdsprogrammet istället för som nu att klassföreståndaren gör det:

Min erfarenhet är att det är både och skulle jag säga. Både att de ger resultat och att eleverna får betyg eller i alla fall utvecklas rejält, men även att de inte får några effekter alls. /.../ Mitt första år jag jobbade här så tyckte jag att åtgärdsprogram, även om vi på vår skola har diskuterat mycket att man inte kan skriva ett åtgärdsprogram per ämne för att elev och föräldrar inte kan läsa 14 åtgärdsprogram, för vissa har ju i alla ämnen, men där tyckte jag att man kunde ha en annan dialog med eleven om vad just den eleven behövde i mitt ämne. När det skrivs ett för alla ämnen så kommer inte just mitt ämne fram.

Hur är det då att skriva alla dessa dokument när du inte vet om föräldrarna tar del av dem eller ens förstår dem?

Det känns ganska meningslöst samtidigt som jag förstår att vi har det uppdraget från Skolverket att vi ska skriva de här dokumenten... Jag kan tycka att den tiden som jag lägger ner på alla papper som jag skriver... om jag hade lagt den tiden på eleverna istället, så tror jag att jag hade fått ut mer resultat. Alltså att undervisa eller att man träffar eleverna enskilt och undervisar dem den tiden istället för att sitta och skriva dokument som jag inte vet om någon läser, eller om de som läser dem förstår. Det känns som att det är ett onödigt måste... Vi måste göra det och jag förstår tanken bakom det, men jag tycker inte att utfallet blir så som man har tänkt att det ska vara. Det blir inte ett levande dokument utan mer en pappersprodukt som ligger någonstans i en pärm eller i någons

hårddisk. /.../ Vi har pratat mycket om frustration redan innan... Sedan så tänker jag att det finns människor som kan förhålla sig till det och tänka att jag skriver ett sådär åtgärdsprogram för jag vet att det bara används sådär, men det kan inte jag göra utan ska jag skriva ett åtgärdsprogram som ändå är ett dokument med mitt namn på och som jag ska stå för, så måste jag producera ett bra åtgärdsprogram. Så även om jag vet att det inte leder någonstans och att kanske ingen läser det eller följer upp det, så lägger jag ner tid på att skriva ett bra åtgärdsprogram med resultatet att frustrationen blir ännu större. /.../ Men det kanske är en brist hos mig att jag inte kan ta det med en klackspark att det behandlas så, men har jag gjort ett dokument som ska representera eleven, mig och skolan så måste det vara ett dokument som jag kan stå för.

Sammanfattande analys

Syftet med resultatredovisningen var att lyfta fram de intervjuades erfarenhet av arbetet med åtgärdsprogram. Varje berättelse är unik och grunder sig på den livsvärld respektive person befinner sig i i arbetet med åtgärdsprogram. I följande avsnitt analyseras några av de fenomen som visat sig - ”sakerna själva” med hjälp av tre av livsvärldsfenomenologins begrepp: livsvärlden, den levda kroppen och horisonter.

Livsvärlden

Livsvärlden är den konkreta världen vi dagligen lever i. Informanternas berättelser visar att den del av deras livsvärld, den som innefattar arbetet med åtgärdsprogram, är komplex och att förutsättningarna för arbetet med åtgärdsprogram är beroende av en mängd fenomen så som tid, rutiner, organisation av verksamheten samt möjlighet till kommunikation. Bengtsson (2005, s.15-16) beskriver att subjektet är förankrat ”i en historisk period, en social omgivning, ett visst bestämt språk osv”. I intervjuerna blir det påtagligt att informanternas livsvärld präglas av en historisk tid genom styrdokumentet och de krav som ställs genom dessa, men också av vilka förutsättningar de upplever sig ha för att utföra uppdraget. I berättelserna framkommer att förutsättningarna blir större om den sociala omgivningen och kanaler till kommunikation på skolan med berörda parter när ett åtgärdsprogram ska upprättas är öppna och tillgängliga.

Ett påtagligt fenomen för alla informanter som påverkar livsvärlden är tiden; den räcker enligt Torbjörn, Ulf och Camilla inte till för att arbeta med uppdraget i enlighet med styrdokumentet. Prioritering är ett ord som flera av informanterna nämner som en påverkansfaktor i deras livsvärld. Mängden av uppgifter som ska utföras gör att de tvingas prioritera vilket för Ulf, Torbjörn och Camilla innebär att de inte hinner upprätta samtliga åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd. Konsekvensen blir att det skrivs färre åtgärdsprogram, samtidigt som de upplever att kvalitén på undervisningen blir lidande för att de måste ägna sig åt dokumentation om eleverna. För Ulfs del innebär prioriteringen att han ibland, om en elev inte uppnår målen i det ämnet han undervisar eleven i, väljer att låta det skriftliga omdömet ersätta åtgärdsprogrammet. Han betonar att han vet att det inte borde vara så men säger: ”man väljer att det är det rätta att göra för att man tycker att man redan har skrivit om dem”. Torbjörn lyfter fram att arbetet med åtgärdsprogram innebär att hans ämnesplanering blir lidande och att han får försöka undervisa utifrån sin erfarenhet och ”faktiskt ganska snabbt lösa en del lektioner av bara farten”. Camilla upplever vanmakt för att hon inte får hjälp av sin rektor att prioritera. Problemet är som hon ser det att hon tvingas välja mellan uppgifter hon är ålagd att göra, som t.ex. undervisning och planering av lektioner, vilket innebär att hon därför inte kan välja bort något. Erik berättar att han hinner med att skriva åtgärdsprogram för att han skriver ihop med specialpedagogen. Däremot

upplever han att åtgärdsprogrammen förlorar i betydelse för att uppföljningen och utvärderingen, som en konsekvens av tidsbrist, görs för sällan.

Människors livsvärldar kan aldrig vara identiska beroende på tidigare erfarenheter och skilda förutsättningar. En elevs och en lärares livsvärld ser olika ut liksom lärares livsvärldar gör det trots att deras arbetsplats är gemensam. Carlsson (2009) påpekar att olika livsvärldar kan ge upphov till att våra förväntningar kommer i konflikt med andras förväntningar. Informanternas erfarenhet är att organisationen och rutinerna på skolan är av stor vikt för att möjliggöra och underlätta deras arbete med åtgärdsprogram. Inte minst möjligheten till kommunikation är betydelsefull, dvs den sociala omgivningen och språket. Camilla upplever att organisationen av verksamheten kring arbetet med åtgärdsprogram och bristande rutiner begränsar hennes livsvärld och möjligheter. Torbjörn och Erik berättar att det är en krävande uppgift att få in underlag om elever som är tillräckligt tydligt för att de ska kunna upprätta ett åtgärdsprogram. Torbjörns upplevelse är att han blir "kontorist", men han beskriver också att han hamnar i rollen som kontrollant. För att kunna erfara arbetet med åtgärdsprogram som meningsfullt, dvs att hans elever når så långt i sin sociala- och kunskapsmässiga utveckling som möjligt, anser han att det är viktigt med uppföljning och utvärdering. I det läget får han fråga sina kollegor om de har gjort det som står i åtgärdsprogrammet och han upplever därmed att han sätter press på dem. Vad Torbjörn beskriver är att hans och andras förväntningar kan hamna i konflikt med varandra, att han i sitt arbete med åtgärdsprogram behöver förhålla sig till och sätta sig in i andra lärares livsvärldar samt att han i rollen som klassföreståndare, med ansvar för sina elevers måluppfyllelse, tvingas ställa krav på sina kollegor.

Den levda kroppen

I Merleau-Pontys begrepp den levda kroppen finns det ingen uppdelning mellan kropp och subjekt eller mellan medvetande och fysisk kropp. Bengtsson (2005) förklarar detta genom att beskriva det som att det inte finns någon motsättning mellan kropp och själ och att de bildar en integrerad enhet. I intervjuerna är det tydligt att arbetet med åtgärdsprogram påtagligt känns i den levda kroppen genom att informanterna upplever frustration, vilket påverkar deras livsvärld. Camilla beskriver att hon inte anser att hon har kunskaper nog för att upprätta åtgärdsprogram. Trots det utför hon uppgiften för att hon måste och hon är mån om att göra det på ett "så bra sätt" som möjligt. Hon lägger ner tid och kraft och är noga med hur hon formulerar sig. Det är viktigt för henne eftersom hon skriver ett dokument som representerar både eleven ifråga, henne och skolan och hon uttrycker att hon måste kunna stå för de dokument hon skriver. Camilla funderar över om det är en brist hos henne att hon inte kan ta sig an uppgiften med en "klackspark" och skriva ett "sådär" åtgärdsprogram eftersom hon upplever att de åtgärdsprogram som skrivs på Aspskolan är pappersprodukter som inte används. För Ulf verkar frustrationen ha minskat med åren, utan att försvinna helt. Han upplever att han "kommit förbi" stadiet av frustration och har accepterat det som en "krass verklighet" att man på skolan inte kan tillgodose alla elevers behov av särskilt stöd. Samtidigt uttrycker han att det är ett "aber" att det förhåller sig så. Ulf tycker inte om att göra något "halvdant" vilket han anser att han får göra i dagsläget, eftersom han inte hinner skriva samtliga åtgärdsprogram som borde skrivas och det "känns inte så bra" för honom.

Enligt Bengtsson (2005) är den levda kroppen vår tillgång till världen och varje förändring av kroppen medför en förändring av världen. När förändringar äger rum utvidgas vårt användande av instrument eller ting och världen modifieras. Om vi införlivar ett ting blir det en förlängning av den levda kroppen när vi lärt oss att använda tinget utan att tänka över det. Bengtsson beskriver att vanor bildas i kroppen när människor införlivar ting och menar att

yrkesutövarens kompetens kan förstås som en integration av praktisk kunskap i den egna kroppen. Carlsson (2009) anser att vi kan träna upp förmågor genom att öva upp något tills det blir en vana och vi därmed har införlivat färdigheten. Går det med träning och ökad erfarenhet att införliva den yrkesmässiga kompetensen, eller färdigheten, som krävs för att utföra arbetet med åtgärdsprogram? Informanternas upplevelser ger vid handen att endast delar av färdigheten kan införlivas samt att det beror på omständigheterna kring en elev; Torbjörn och Erik upplever att de har kunskaper om hur de ska arbeta med åtgärdsprogram om åtgärderna är kopplade till "en pedagogisk situation som är allmängiltig" eller om åtgärderna är "generella". Däremot anser de att det är svårt att som klassföreståndare skriva åtgärdsprogram kopplade till ämnen de inte undervisar i. Man skulle kunna uttrycka detta som att den yrkesmässiga kompetensen i ämnen de inte är utbildade eller undervisar i saknas och att den därmed inte kan integreras som praktisk kunskap i den egna kroppen. Camilla har liknande erfarenheter och berättar att hon "famplar i någon sorts mörker" i arbetet med åtgärdsprogram pga bristande kunskaper om elevers behov samt vilka åtgärder som behöver sättas in. Det tycks som om flera av informanterna söker redskap som kan införlivas och bli förlängningar av kroppen för att underlätta arbetet. Specialpedagogen på respektive skola kan ses som ett sådant redskap när han eller hon bidrar med kompetens. Samtliga intervjuade vänder sig i större eller mindre utsträckning till specialpedagogen. Erik menar att det blir mer professionellt utfört samtidigt "som man får en inblick i hur det skulle göras i fall man satt och gjorde det helt själv" och han tycker det är skönt att ha någon att luta sig emot. Ulf söker också efter redskap som kan förbättra och förenkla arbetet och funderar över om det skulle gå att göra mallar eller "kryssystem". Han kommer fram till att det inte går eftersom alla elever är olika och har skilda behov. Det faktum att alla barn är unika och att varje åtgärdsprogram ska utformas individuellt verkar vara en försvårande omständighet. I ett livsvärldsperspektiv står detta för att det, för varje åtgärdsprogram som ska upprättas, sker en förändring av kroppen på den som ska upprätta det och att denna förändring medför förändringar av världen. Konsekvensen av ett sådant resonemang blir att det inte går att införliva den yrkesmässiga kompetensen som krävs i kroppen eller träna upp förmågan i så stor utsträckning att det blir en vana.

Horisonter

Friberg (2005) förklarar att varje erfarenhet har sina egna horisonter och att människor upplever världen utifrån dessa. Som framgått av informanternas berättelser är arbetet med åtgärdsprogram inget ensamarbete. Åtgärdsprogram kan visserligen skrivas av *en* person, men i processen av upprättandet involveras oftast både klassföreståndare och ämneslärare, arbetslag, elev och vårdnadshavare – många horisonter behöver mötas. När horisonter möts kan resultatet enligt Bengtsson (2005) bli en horisontutvidgning och därmed uppnås en ökad förståelse av andra människors världar som de själva förstår dem. Samtliga intervjuade upplever att deras arbetslag är en stor tillgång i arbetet med åtgärdsprogram. Att få ta del av andras horisonter om en elevs behov är en viktig och avgörande del i hur smidigt eller svårt informanterna upplever att arbetet är. De berättar dock att tiden inte räcker till på lagmöten för att diskutera alla elever som behöver tas upp. För att kunna ta del av en berörd ämneslärares horisont, dvs hur ämnesläraren upplever elevens behov och vilka åtgärder som behövs, får de istället använda sig av andra kanaler som att läsa skriftliga omdömen eller få information via mail eller papperslappar. För Torbjörn för det med sig frustration då han ska skriva ett åtgärdsprogram i ett ämne han inte undervisar i när han är hänvisad till en lärares horisont om en elev i form av skriftliga omdömen. Ur ett livsvärldsperspektiv kan en del av förklaringen ligga i att förfaringssättet leder till att förståelsen för ämneslärares erfarenheter uteblir och att en horisontutvidgning inte kommer till stånd.

Friberg (2005) sätter horisonter i relation till handlingsutrymme och menar att individer kan ha olika handlingsutrymmen beroende på var de har sin horisont. Carlsson (2009) beskriver samma fenomen genom att förklara att det i vår förförståelse av världen och i den kunskap vi äger, finns en potentiell kunskap som ligger inom vår horisont och som vi kan nå fram till beroende av vår förmåga och inställning. Enligt författaren är horisonter därmed föränderliga men kan också utgöra en begränsning eller krympa. Camillas horisont tycks ha krympt efter att Aspskolans rutiner kring åtgärdsprogram ändrades. Hon berättar att hennes del i arbetet med åtgärdsprogram numera oftast består i att hon lämnar information om eleven till den klassföreståndare som efterfrågar den. Hon får sällan besked om när åtgärdsprogrammet är upprättat och upplever ett avstånd mellan klassföreståndare och ämneslärare. Camilla erfar att hon tappar överblicken över vilka åtgärder som sätts in för elever hon undervisar och uttrycker också frustration över att den personliga kontakt hon förr hade med elev och vårdnadshavare vid upprättandet har gått förlorad. I ett livsvärldsperspektiv har Camillas handlingsutrymme begränsats och möjligheterna till möten med elevers och förälders horisonter, och därmed en ökad förståelse av deras värld som de själva förstår den, har upphört.

Diskussion

I detta kapitel redogörs till en början för metodologiska överväganden kring studien och därefter följer en resultatdiskussion. Vidare reflekterar jag under rubriken *Specialpedagogiska implikationer* över vilka lärdomar som kan dras utifrån studien ur ett specialpedagogiskt perspektiv. Kapitlet avslutas med förslag på vidare forskning.

Metoddiskussion

Grundantaganden om vad verklighet och kunskap är avspeglas i den forskningsansats som väljs i ett vetenskapligt arbete och får konsekvenser för val av forskningsmetod (Bengtsson, 2005). Val av metoder i denna studie gjordes utifrån att de skulle vara verktyg för att få tillgång till att studera fyra lärares erfarenheter av arbetet med åtgärdsprogram. Genom intervjuer var målet att erhålla beskrivningar av intervjupersonernas livsvärldar och därmed ta del av deras erfarenheter, för att sedan kunna tolka de fenomen som visade sig. Bengtsson (2005) menar att åtminstone två grundläggande villkor bör uppfyllas för att kunna bedriva empirisk livsvärldsforskning; det första är att livsvärlden kan göras till undersökningsobjekt och det andra är att livsvärldsfenomenologin inte förblir filosofi. Genom kvalitativa intervjuer i vilka jag tagit del av lärares erfarenhet anser jag att båda villkoren har uppfyllts.

Valet av ansats och tolkningsinstrument i studien är som framgått livsvärldsfenomenologin och hermeneutik. Tänkbart hade varit att jag utgått från t.ex. diskursanalys, fenomenografi eller att jag gjort en etnografisk studie. I första hand beror mitt val av metoder på att jag valt livsvärldsfenomenologin som teoretisk utgångspunkt och att jag finner hermeneutikens spänningsförhållande mellan del och helhet gynnsam för tolkning av resultatet. I andra hand beror mitt val på att den forskning som finns om åtgärdsprogram i huvudsak beskriver framförallt huruvida åtgärdsprogram skrivs, innehållet och formuleringar i dem samt hur upprättandet sker (Ahlberg, 2001; Persson, 2004; Asp-Onsjö, 2006, Andreasson, 2007; Wingård, 2007). Styrkan i val av metod och ansats i denna studie är att de kan bidra till att fyra lärares erfarenheter och upplevelser av arbetet med åtgärdsprogram kommer i fokus och inte hur åtgärdsprogrammen formuleras eller innehållet i dem. Berndtsson (2009) menar att utmaningen för pedagogisk och specialpedagogisk forskning är ”att göra livsvärlden och dess

grundantaganden explicita och tillgängliga för granskning” (s. 253). Detta kriterium anser jag har uppfyllts genom val av ansats och metod för studien.

Bristerna i studien utgörs av det faktum att jag tagit del av informanternas livsvärld genom en ca 60 minuters intervju. Idealet hade varit att jag kunnat följa informanterna under arbetstid och varit med under t.ex. arbetslagsmöten då elever i särskilt stöd diskuterades eller att jag deltagit under träffar med elev och föräldrar när åtgärdsprogram presenterades eller upprättades. Av tidsskäl har detta inte varit möjligt. Jag anser dock att kvalitativa intervjuer med möjlighet att ställa följdfrågor och göra förtydliganden i tolkningar under tiden intervjuerna pågick har möjliggjort att lyfta fram informanternas erfarenheter. Tematiseringen av intervjuerna kan också betraktas som en metodisk svaghet ur ett livsvärlds- och hermeneutiskt perspektiv, då informanternas samtliga erfarenheter och upplevelser inte har kunnat ges fullt utrymme. Genom kategoriseringar och rubriceringar kan därför vissa erfarenheter och upplevelser ha gått förlorade för läsaren. Jag har dock försökt att tolka informanternas utsagor enligt hermeneutiken och i tolkningsarbetet därför pendlat mellan delarna och helheten och försökt sätta delarna i ett större sammanhang utifrån studiens syfte eftersom: ”att tolka är ... att foga ihop erfarenhet till en meningsfull helhet” (Gustavsson, 2000, s.4).

Resultatdiskussion

De intervjuade uttrycker alla på ett retoriskt plan att åtgärdsprogram som uppdrag är viktigt, samtidigt som uttalandena följs av flera ”men”. Ulfs, Eriks, Torbjörns och Camillas livsvärldar är komplexa och framför allt skolornas organisation av verksamheten utgör begränsningar för att utföra arbetet. Informanternas horisonter krymper och handlingsutrymmet varierar beroende på vilka förutsättningar de anser sig ha i de olika processer som ingår i arbetet med åtgärdsprogram (upprätta, implementera samt följa upp och utvärdera). Deras erfarenheter överensstämmer med resultatet av Ahlbergs (2001) studie som visar att det råder osäkerhet vid upprättande och uppföljning samt kring hur åtgärdsprogrammen ska utformas. Ahlbergs resultat svarar mot fenomen som de intervjuade i studien, på olika sätt, erfar påverkar deras livsvärld. Att det förhåller sig så kan tyckas anmärkningsvärt då Ahlbergs slutsatser drogs för 11 år sedan och för att det, under åren som passerat, har utkommit åtskilliga skrifter, allmänna råd, studier och avhandlingar på området som kunnat upplysa och vägleda lärare och övriga verksamma i skolan i arbetet med åtgärdsprogram. Min tolkning av informanternas upplevelser är att skolorna i studien har svårigheter att införliva styrdokumentet på lokal nivå, för att den organisatoriska verksamheten inte i tillräckligt hög grad lämnar utrymme som svarar mot de centrala krav som ställs i arbetet med åtgärdsprogram.

Enligt Skollagen (SFS 2010:800) ska en utredning föregå beslut om åtgärdsprogram, men inte på någon av skolorna i studien skrivs dessa. Ulf, Erik, Torbjörn och Camilla får därmed hitta andra vägar till informationen som ska vägleda dem om elevers behov. I det arbetet är laget en tillgång och informella kontakter med ämneslärare samt skriftliga omdömen till stor hjälp. Detta till trots upplever de intervjuade att de har svårigheter att skriva åtgärdsprogram - särskilt i ämnen de inte undervisar i. I ett livsvärldsperspektiv är en bidragande orsak att horisonter inte möts, varpå förståelsen för ämneslärares erfarenheter uteblir då horisontutvidgningar inte kommer till stånd. En annan orsak anser jag vara att utredningarna i vilka ”elevens behov av särskilt stöd skyndsamt” ska utredas inte görs. (Skollagen, SFS 2010:800, §8, kap.3). Det räcker med andra ord inte för lärarna att utgå från muntliga kartläggningar och det försvårar enligt informanterna arbetet vid upprättande av

åtgärdsprogram. Camilla upplever att det är svårt att upprätta åtgärdsprogram då hon inte vet hur hon ska kunna hjälpa sina elever för att hon inte förstår ”vad problemet är” eller varför eleverna ”inte utvecklas, varför de inte lär sig eller varför det tar så lång tid”. Hade Camilla haft en utredning att utgå ifrån hade dessa frågor sannolikt varit besvarade och hon hade haft det underlag hon idag saknar för att kunna överblicka vilka åtgärder som svarar mot aktuell elevs behov av särskilt stöd.

Ovanstående resonemang går i linje med Wingårds (2007) resultat som visar att åtgärdsprogram i liten utsträckning följer de rekommendationer som finns i olika styrdokument samt att de inte föregås av utredningar. När de åtgärder som vidtas och skrivs in i åtgärdsprogrammen inte baseras på en utredning riskerar skolorna att åtgärderna inte motsvarar den enskilda elevens behov av stöd i tillräckligt hög grad. Detta borde i förlängningen rimligtvis bidra till att målpuppfyllelsen och åtgärdsprogrammets betydelse för eleven minskar. Konsekvensen blir också att ett åtgärdsprogram inte blir det verktyg för särskilt stöd det är tänkt att vara. Informanternas fokusering ligger istället på att åtgärdsprogram upprättas samt vilka åtgärder som kan sättas in - vilket i flera fall är beroende av om resurserna på skolan tillåter det. Arbetet med åtgärdsprogram blir därmed, trots att informanterna lägger ner stor möda och kraft i arbetet, till stor del ett producerande av en produkt. De intervjuades berättelser visar också att åtgärdsprogram fyller en annan funktion; enligt Ulf innebär skrivandet av åtgärdsprogram att det sätts ”press” på skolor att göra det som har beslutats och att det ”blir mer formellt” och ”tvingande”. Torbjörn menar att åtgärdsprogram är ett sätt för samhället att visa ”att vi faktiskt bryr oss”. Han anser att lärare borde kunna hjälpa eleverna i sin kunskapsutveckling utan att upprätta åtgärdsprogram, men tycker samtidigt att de måste skrivas för ”det som inte finns på papper det finns inte”.

När det gäller språkbruket i åtgärdsprogram visar Andreasson (2007) genom sin problematisering av utformning och innehåll i dessa, att det är viktigt att pedagoger är medvetna om och reflekterar kring betydelsen av hur en elev skrivs fram, då skolans roll som identitetsförmedlare och språket har betydelse för elevernas identitetsbildande och för hur omgivningen kan komma att uppfatta dem. Informanterna är medvetna om språkets betydelse och tar upp det under intervjuerna. Ulf, Torbjörn och Camilla ägnar stor eftertanke åt formuleringar och vänder sig gärna till specialpedagogen på skolan för att få hjälp. De erfar momentet som svårt då de vill uttrycka sig så enkelt att elev och vårdnadshavare förstår innehållet, samtidigt som det ska vara korrekt och professionellt skrivet. Ulf beskriver fenomenet på följande sätt: ”Det ska vara vettigt, det får inte vara fel i formuleringarna. Det skriftliga är på något sätt... det borde inte vara viktigare men det är viktigt”.

Bengtsson (2005) beskriver att subjektet är förankrat i en ”historisk period, en social omgivning, ett visst bestämt språk osv” (s.16). Informanternas berättelser visar att deras livsvärld till stor del påverkas av den tid i vilken de lever, vilket i denna studie innebär att de i arbetet med åtgärdsprogram styrs av bl.a. de styrdokument som reglerar arbetet. En faktor som spelar in och begränsar handlingsutrymmet och förutsättningarna för att följa styrdokumentet är tidsbrist. Ulf, Torbjörn och Camilla nämner som källa till frustration att tiden inte räcker till. En av följderna av detta blir att de inte kan leva upp till skollagens krav på att elev och vårdnadshavare ”ska ges möjlighet att delta när ett åtgärdsprogram utarbetas” (SFS 2010:800, 9§, kap. 3). På samtliga skolor i studien har ett förslag till åtgärdsprogram utarbetats innan det presenteras för elev och vårdnadshavare med tidsbrist som enda anledning. Förfaringssättet överensstämmer med resultatet av Asp-Onsjös (2006) studie som visar att de samtal som äger rum i samband med utarbetandet av åtgärdsprogram oftast består av ett ”back-stagesamtal” i vilket personal förbereder mötet med elev och föräldrar genom att

personalen resonerar tillsammans om hur elevens problematik ska förstås och hur den ska presenteras, innan ett ”front-stagesamtal” med elev och vårdnadshavare äger rum. Enligt Asp-Onsjö genomförs ”back-stagesamtalet” utan att det redovisas öppet, vilket inte är fallet i denna studie då ett färdigt förslag till åtgärdsprogram på samtliga skolor presenteras under mötet med elev och föräldrar. Konsekvenserna av detta stämmer likväl med Asp-Onsjös slutsatser som är att back-stagesamtal minskar elevers och föräldrars möjligheter att göra sina röster hörda, vilket även innebär att informanternas dialog med elev och vårdnadshavare kan jämföras med det författaren kallar ett ”spel för gallerierna”.

Asp-Onsjö (2011) uttrycker att skolans verksamhet idag präglas alltmer av kontroll, dokumentation och bedömningssystem. Hon påpekar att man kan se en tydlig skärpning av den suveräna principen, vilket innebär att ett allt tydligare regelverk, som exempelvis styrdokument som skollagar och förordningstexter, reglerar och styr skolans verksamhet i allt högre grad. Informanternas berättelser visar att deras livsvärld i hög grad präglas av denna styrning och att de ständigt är ”upptagna av frågor om hur olika former av dokumentation ska utformas” (a.a. s. 45). Ytterligare ett fenomen som också har stor betydelse för de intervjuade i arbetet med åtgärdsprogram är prioritering. Samhällets krav på ökad dokumentation tar allt mer av deras tid i anspråk och Ulf, Erik, Torbjörn och Camilla kämpar dagligen med prioriteringar för att kunna utföra uppgifter som de är ålagda. Att det förhåller sig så får åtminstone två konsekvenser som jag vill lyfta. Den första är att kvalitén på undervisningen riskerar att sänkas då tid för planering läggs på att dokumentera. Torbjörn säger att upprättandet av åtgärdsprogram ingår i hans uppdrag och att han därför måste ta sig den tiden. Det får dock till följd att han ibland prioriterar bort sin ämnesplanering och att han ”ganska snabbt bara får lösa en del lektioner av bara farten för att det har gått åt tid”. Den andra konsekvensen handlar om informanternas livsvärld och hur mängden av prioriteringar påverkar dem negativt. Camilla ger uttryck för att hon inte klarar av att prioritera då de uppgifter hon väljer mellan alla är uppdrag som måste utföras. Hon anser att det är problematiskt och frågar: ”Ska man strunta i sin undervisning och planering eller ska man ta bort lektioner och få vikarier?”. Camilla upplever att hela ansvaret för prioritering ligger ”på den enskilda läraren med resultatet att ofta så skrivs inte de åtgärdsprogram som behövs” för att tiden inte räcker till. De krav på dokumentation som ställs på informanterna, och övriga lärare i skolan, leder med andra ord till att deras möjligheter för att hålla kvalitén i arbetet minskar. Det torde få konsekvenser för elevers kunskapsutveckling och möjligheter att nå uppsatta kunskapsmål – inte minst för elever i behov av särskilt stöd.

Specialpedagogiska implikationer

Studien har gett fördjupade kunskaper om hur fyra lärare upplever sina förutsättningar i arbetet med åtgärdsprogram samt vilka konsekvenser deras erfarenheter får för elever i behov av särskilt stöd. Informanternas berättelser visar att deras livsvärld är komplex och att de inte har alla redskap som behövs för att leva upp till styrdokumentens krav på genomförande. Specialpedagogen på informanternas skola innehar en viktig roll för dem som stöd i arbetet genom att bidra med kompetens kring innehåll och formulering. Specialpedagogen blir någon att ”luta sig emot”, samt är en avlastning i kraven som följer på att skriva ett formellt dokument som lärarna ska ”stå för”. Studien har visat att informanterna lever i en tidspressad livsvärld med en mängd prioriteringar att förhålla sig till – prioriteringar som innebär att de i vissa fall tvingas välja bort arbetsuppgifter som de är ålagda. Två konsekvenser som direkt berör elever i behov av särskilt stöd blir att planeringen av undervisningen ibland kommer på undantag samt att alla åtgärdsprogram som ska upprättas inte skrivs. Det faktum att lärarna pga av brist på utredningar har svårt att överblicka behov samt vilka åtgärder som ska sättas

in, får konsekvenser både för lärarna och eleverna. Utredningarna är dock inte enbart nödvändiga som underlag inför upprättandet av åtgärdsprogram utan kommer även i framtiden att utgöra grunden för Skolväsendets överklagandenämnd om ett åtgärdsprogram överklagas. Arbetet med utredningar kommer att bli ytterligare en arbetsuppgift att hinna med och är ett specialpedagogiskt uppdrag som lärarna inte utbildats för. Jag ser därför specialpedagogens roll på respektive skola som central i arbetet och menar att han eller hon borde ansvara för utredningarna, så lärarna har ett gediget underlag att utgå ifrån vid upprättandet av åtgärdsprogram.

Förslag till vidare forskning

Specialpedagogiken som kunskapsområde är nära kopplat till och beroende av utbildningspolitiska intentioner; de som arbetar inom skolan är ålagda att följa skollag, förordningar och kursplaner som regering och riksdag beslutat om – detta i kombination med att skolan styrs kommunalt. Mina erfarenheter efter att ha arbetat 12 år inom grundskolan är att det föreligger en diskrepans mellan mål och verklighet och jag skulle vilja se mer forskning om skolors reella förutsättningar att leva upp till åligganden på olika nivåer när det gäller elever i behov av särskilt stöd. Forskning med fokus på både skol-, grupp- och individbehov behövs och inte minst forskning på organisationsnivå är angelägen. Hur följs skollagen och de bestämmelser som finns kring barn och unga i behov av särskilt stöd? Vad får det för konsekvenser för den specialpedagogiska verksamheten i skolan, för elever och för de specialpedagoger och lärare som arbetar där? Forskningen måste också problematisera vad konsekvenserna kan tänkas bli för skola och samhälle om förutsättningarna för att nå målen inte finns. Det räcker inte med goda intentioner och bestämmelser från centralt håll om skolor på lokal nivå inte kan förverkliga dessa. I grunden handlar det om att beforska om det finns förutsättningar för att förverkliga en skola för alla. Jag ser därför forskning om hur skolans motsägelsefulla uppdrag hanteras som angelägen för framtiden.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text: om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. (Göteborg studies in Educational Sciences 259). Göteborg: Acta Universitas, Gothenburgensis.
- Andreasson, I. & Asplund-Carlsson, M. (2009). *Elevdokumentation – om textpraktiker i skolans värld*. Stockholm: Liber.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. (Göteborg studies in Educational Sciences 248). Göteborg: Acta Universitas, Gothenburgensis.
- Asp-Onsjö, L. (2011). Dokumentation, styrning och kontroll i den svenska skolan. I *EDUCARE. EDUCARE VETENSKAPLIGA SKRIFTER*. 2011:2. (s. 39-56) Tema: Välfärdsstat i omvandling: reglerad barndom – oregerlig ungdom? Lärande och samhälle: Malmö högskola.
- Bengtsson, J. (1993). *Sammanflätningar Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi*. (2:a uppl.) Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (Red.). (2005). *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 159). Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis.
- Berndtsson, I. (2009). Att lära med nedsatt kroppslig funktion. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. (s.251-274). Lund: Studentlitteratur.
- Carlsson, N. (2009). Läs- och skrivsvårigheter i det livslånga lärandet. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – En mångfasetterad utmaning*. (s. 231-250). Lund.
- Emanuelsson, I & Persson, B. (2003). Differentiering, specialpedagogik och likvärdighet. En longitudinell studie av elevers självuppfattning och studiekarriärer. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7, 3, s. 183-189.
- Friberg, F. (2005). Patienten som vill veta och förstå. I J. Bengtsson (Red.), *Med Livsvärlden som grund*. (s. 59-79). Lund: Studentlitteratur.
- Giota, J & Lundborg, O. (2007). *Specialpedagogiskt stöd – omfattning, former och konsekvenser*. Göteborgs universitet: IPD-rapport 2007:3.

- Giota, J & Emanuelsson, I. (2011). *Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur? Rektorerers hantering av policyfrågor kring stödet i kommunala och fristående skolor*. (RIPS: Rapporter från institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Nr. 1). Göteborgs Universitet.
- Gustavsson, A. (2000). *Tolkning och tolkningsteori 1 – introduktion* (Texter om forskningsmetod, Nr 3). Pedagogiska institutionen, Stockholm universitetet.
- Heimdahl Mattson, E. *Mot en inkluderande skola? Skolledares syn på specialpedagogiska insatser: en jämförande studie 1996 och 2006*. Stockholm: Specialpedagogiska institutet.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2:a uppl.). (S-E. Torhell, övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Lgr 80. (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Skolöverstyrelsen. Liber: Stockholm
- Lgr 11. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes förlag.
- Persson, B. (2004). Specialpedagogik och dokumentation i en skola för alla. I *Utbildning och Demokrati 2004*, vol. 13, nr. 2, (s. 97-113).
- SFS 2010:800. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Skolverket (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008). *Allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes förlag.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer. Sammanfattande analys*. Skolverket: Fritzes förlag.
- Skolverket (2010). *Utmaningar för skolan Den nya skollagen och de nya reformerna*. Stockholm:
- Skolverket (2011). *Särskilt stöd i grundskolan: en sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. (Reviderad 2011). Stockholm: Fritzes förlag.
- Skolverket (2012). *Mer om elevers rätt till kunskap och särskilt stöd*. (Hämtad 2012-05-04). <http://www.skolverket.se/lagar-och-regler/juridisk-vagledning/ratt-till-kunskap-och-sarskilt-stod-1.126409>
- SOU 1948:27. *1946-års skolkommissons betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av utredningen om skolans inre arbete – SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4: upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet: Elanders Gotlab.
- Vetenskapsrådet (2012a). <http://codex.vr.se>
- Vetenskapsrådet (2012b) <http://www.vr.se>
- Wingård, B. (2007). *Åtgärdsprogram – för vems skull?* Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Ödman, Per-Johan (2003). Hermeneutik och forskningspraktik. I B. Gustavsson (Red.), *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen* (s. 71-93). Lund: Studentlitteratur.
- Ödman, Per-Johan (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik* (2:a uppl.). Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.
- Öhlmér, I. (2009). *Åtgärdsprogram – ett verktyg i skolans vardag*. (2:a upplagan). Västerås: IÖ Respons.

Intervjuguide

Personlig presentation.

Syftet med studien repeteras. Fokus för intervjun är din upplevelse och erfarenhet av arbetet med åtgärdsprogram. Information om vetenskapsrådets etiska principer: informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav samt nyttjandekrav.

Frågor

Frågor om skolan: antal elever? Upptagningsområde? Antal elever med utländsk bakgrund? Antal klasser i varje årskurs? Hur är personalen organiserad? Hur många elever uppskattas ha särskilt stöd på skolan?

1. Hur länge har du arbetat som lärare och vilka ämnen undervisar du i?
2. Hur länge har du arbetat med åtgärdsprogram?
3. Hur många åtgärdsprogram skriver du ca per läsår?
4. Hur skulle du definiera vad ett åtgärdsprogram är?
5. Vad tycker du är syftet med åtgärdsprogram?
6. Har ni rutiner på skolan som all personal ska följa när åtgärdsprogram skrivs? Hur upplever du att rutinerna fungerar? Vilka konsekvenser får rutinerna för dig i arbetet med åtgärdsprogram?
7. Fyra områden (uppmärksamma, utreda, utarbeta samt följa upp/utvärdera) kan ses som länkar i kedjan när åtgärdsprogram skrivs:

a. Uppmärksamma - hur upplever du arbetet inom detta område?

Hur uppmärksammas elever som riskerar att inte nå målen på skolan?

I vilket skede kopplas elevhälsan in? Beskriv samarbetet och dess betydelse för dig.

b. Utreda – hur upplever du arbetet inom detta område?

Vilka rutiner finns för att skriva utredningar på skolan? Vem skriver dem? Beskriv arbetsgången och din roll i utredningar.

c. Utarbeta åtgärdsprogrammet – hur upplever du arbetet inom detta område?

Ett åtgärdsprogram ska upprättas oavsett antal ämnen en elev inte når målen i. Hur delaktiga är elevens övriga lärare i upprättandet om eleven inte når målen i flera ämnen?

På vilket sätt tar elevens övriga lärare del av det färdiga dokumentet?

Hur upplever du samarbetet med övriga lärare och vilken betydelse får det för dig när du upprättar åtgärdsprogram?

Vilka personer brukar vara med vid upprättandet av åtgärdsprogram?

d. Följa upp/utvärdera – hur upplever du arbetet inom detta område? Beskriv!

Finns rutiner för uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogram? Hur följer du upp och utvärderar om åtgärderna haft effekt? Vilken betydelse upplever du att uppföljning/utvärdering har för ditt arbete med åtgärdsprogram?

8. Upplever du att du har förutsättningar och kunskaper för att skriva åtgärdsprogram? Om inte vad skulle du behöva? Om ja, vilka förutsättningar och kunskaper anser du att du behöver i arbetet med åtgärdsprogram?

9. Vilken erfarenhet har du av att åtgärdsprogram bidrar till att eleverna når målen? Exempel? Vad innebär det för dig i ditt arbete med åtgärdsprogram?

10. Upplever du att skolans arbete med åtgärdsprogram bidrar till pedagogiskt och didaktisk utveckling för dig som pedagog? Beskriv! Hur påverkar det ditt arbete med åtgärdsprogram?

11. Hur ser du på åtgärdsprogram som uppdrag? Vad innebär skrivandet av dokumentet för dig som lärare?

12. Upplever du att det finns nackdelar med åtgärdsprogram och i så fall vilka? Hur påverkas du av det?