



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

Akademien för utbildning, kultur och kommunikation

ARBETE MED ÅTGÄRDSPROGRAM

En studie kring den innebörd lärare ger arbete med åtgärdsprogram
och vad det betyder i praktiken

Annika Köhlström

Examensarbete i specialpedagogik
Avancerad nivå
15 högskolepoäng

Handledare: Tina Hellblom/Thibblin

Examinator: Anders Garpelin

Vt 2013



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

Mälardalens Högskola
Akademin för utbildning,
kultur och kommunikation

Examensarbete i specialpedagogik
Avancerad nivå
15 högskolepoäng

SAMMANFATTNING

Författare: Annika Köhlström

Titel: Arbete med åtgärdsprogram
En studie kring den innebörd lärare ger arbete med åtgärdsprogram
och vad det betyder i praktiken

År: 2013

Antal sidor: 28

Syftet med studien är att få en fördjupad förståelse av vilken mening utvalda lärare tilldelar åtgärdsprogram och hur de ser på villkor för arbete med och kring dessa.

Studien har en kvalitativ design och utgår ifrån intervjuer av tio klasslärare i år 5. KASAMs delkomponenter och systemteori har använts som stöd vid analys, som ett försök att få ytterligare fördjupad förståelse.

Resultatet visar att den tilldelade mening lärare ger uppdraget att upprätta åtgärdsprogram framstår som låg. Det framgår inte att lärarna *använder* åtgärdsprogram eller ser dem som fungerande pedagogiska verktyg. De hinder för arbete med och kring åtgärdsprogram som lärare ger argument för, handlar i synnerhet om ramar på organisationsnivå. De möjligheter som framträder visar på att begriplighet för uppdraget med åtgärdsprogram finns och det uttrycks att den ursprungliga tanken med åtgärdsprogram i teorin är god. För att öka hanterbarheten beträffande arbete med och kring åtgärdsprogram använder lärarna sig av möjliggörande strategier och sätter stort värde på det stöd som erhålls av speciallärare samt specialpedagoger. Själva mötet med föräldrar, är det som i realiteten upplevs vara meningsfullt.

Studien synliggjorde att oväntat många lärare så tydligt ger uttryck för den låga mening de tilldelar åtgärdsprogram och att användande av förenklande och tidsbesparande strategier är så omfattande och likartat, oberoende av skolornas läge i staden.

Några slutsatser som dras är att lärare är medvetna om *att* åtgärdsprogram måste upprättas och *vad* de bör innehålla. Teoretiskt förstås också innebörden av dessa och *varför* kravet finns. Det framgår dock att lärare upplever att villkor på organisationsnivå för *hur* man på ett bra sätt kan hantera arbete med och kring åtgärdsprogram för att det ska kunna tjänstgöra som ett meningsfullt och användbart pedagogiskt verktyg, saknas.

Nyckelord: Åtgärdsprogram, Barn i behov av särskilt stöd, KASAM, Systemteori

Innehållsförteckning

1. Inledning	1-2
Preliminärt syfte	2
Disposition	2
Centrala begrepp	2
2. Bakgrund	2-10
Styrdokument	3
Forskningsfältet	3-10
Vad är åtgärdsprogram?	3
Yttre krav och organisatoriska ramar	4-5
Komplexitet kring målstyrning och effektivitetstänkande	5
Problem kring implementering	5-6
Faktorer kring kompetens och engagemang	6
Arena för samarbete, ett dialogskapande levande verktyg	6-7
Problem gällande maktaspekter	7
Synsätt och perspektivval	7-8
Ansvarsfördelare och informationsbärare	8
Delaktighet, hantering och formalia	9
Sammanfattande kommentar	9-10
Teoretisk ram	10-11
Preciserat syfte och frågeställningar	11
3. Metod	11-14
Val av ansats	11
Studiens framväxt	12
Tillvägagångssätt vid intervjuer	12
Urval	12-13
Bearbetning och genomförande av analys	13
Tillförlitlighet och trovärdighet	13-14
Etiska aspekter	14
4. Resultat	14-20
Möjligheter för arbete med och kring åtgärdsprogram	14-17
Villkor på organisationsnivå	14-15
Teoretisk kunskap och förståelse för åtgärdsprogramms innehåll och innebörd	15
Strategier för att kunna hantera uppdraget	15-16
Aktörer och faktorer som underlättar	16
Relevans och användbarhet	16-17
Hinder för arbete med och kring åtgärdsprogram	17-19
Ramar på organisationsnivå	17
Kompetens	17-18
Föräldrars förståelse och engagemang	18
Hantering och rutiner	18
Ifrågasättande av relevans och användbarhet	18-19
Sammanfattning	19-20
5. Diskussion	20-24
Metoddiskussion	20-21
Resultatdiskussion	21-23
Några slutsatser	23-24
Förslag till vidare studier	24
Litteraturförteckning	25-27
Bilaga 1 Intervjufrågor	28

1. Inledning

Det mångfacetterade pedagogiska arbete som utförs i skolor och förskolor idag kräver kompetenser som sträcker sig långt utanför akademiska ämnesområden och berör i hög grad en lyhördhet inför variansen i barns och ungdomars livsvillkor. När vi talar om frågor som rör människors existentiella villkor vandrar vi på ett gungfly av osäkerhet, där varje steg har betydelse för det som sker. (Assarsson, 2009, s.170).

Det pedagogiska arbetet för lärare i skola och förskola har enligt Assarsson troligtvis aldrig varit så komplext som i dag. Författaren exemplifierar detta genom att belysa att den detaljstyrda skolan som tidigare fanns att "luta sig mot", har bytts ut mot en målstyrd skola där en stor del av ansvaret har flyttats till enskilda skolor och pedagoger. Författaren uttrycker också att de kompetenser som behövs idag stäcker sig långt utanför akademiska ämnesområden. Genom citatet ovan vill jag inledningsvis betona att denna studie har sitt fokus på lärares uppdrag.

Ett uppdrag som har ålagts lärare är skyldigheten att upprätta åtgärdsprogram och enligt styrdokument¹ ska åtgärdsprogram beskriva hur den pedagogiska omgivningen ska anpassas för att möta varje elev som anses vara i behov av särskilt stöd (Asp-Onsjö, 2006). Utarbetande av åtgärdsprogram beskrivs av Asp-Onsjö (2008) som en omfattande verksamhet och man kan se att klassföreståndare i genomsnitt skriver 5-6 program/termin. Det framkommer också att lärare känner sig osäkra på uppgiften. Skolverket (2003, 2008) rapporterar om en ojämnhets kring kvalitet och kvantitet gällande skolors upprättande av åtgärdsprogram. Brister avseende språkliga formuleringar, innehåll och synsätt belyses (Andréasson & Carlsson, 2009; Asp-Onsjö, 2006; Lundgren, 2006). Som en i raden av forskare uppger Isaksson (2009) att åtgärdsprogram med individfokus dominerar och enligt Skolverket (2008) följs inte nedtecknade åtgärder och uppföljningar av tidigare uppsatta mål blir inte av. Möten och andra aktiviteter kring åtgärdsprogram har också problematiserats. Skolverket (2008) och Asp-Onsjö (2006) rapporterar bl.a. om låg grad av delaktighet gällande elever och föräldrar. Rapporterna ger en beskrivning av förmöten och dubbla samtal där lärare i förväg har bestämt innehåll i åtgärdsprogram, istället för att ge utrymme för elevers och föräldrars medverkan. Det framstår som att lärare inte verkar ha tagit till sig åtgärdsprogram som de formativa² verktyg de var ämnade till.

Asp-Onsjö (2006) och Isaksson (2009) skriver att uppdraget att upprätta åtgärdsprogram bestämdes på beslutsfattande nivå, utan att lärarkåren fick någon egentlig förankring eller relevant information från forskningen. Under en intervju vid ett tidigare fältarbete på Magisterprogrammet (personlig kommunikation, oktober, 2011) uttalade en utvecklingsledare ett kvarstående behov av kompetensutveckling för lärare beträffande åtgärdsprogram och att man har prioriterat utbildning i ämnet. Detta utbildningsbehov tas även upp i Västerås stad (2010). På den egna arbetsplatsen har majoriteten av lärarna deltagit i utbildning om åtgärdsprogram men trots detta framkommer skiftande åsikter om uppdraget, gällande såväl möjligheter som hinder. Även specialpedagoger på andra skolor berättar om en ojämnhets gällande lärares inställning till, och erfarenheter av, åtgärdsprogram.

I en studie av Persson (2002) framkommer det att lärare har åsikter om att åtgärdsprogram är av litet praktiskt intresse för någon. Med tanke på det Lundgren (2006) uppger i sin studie om lärare som helt underlåter att upprätta åtgärdsprogram, kan man ställa sig frågande till huruvida det finns svårigheter för skolor att hålla åtgärdsprogram levande i den pedagogiska vardagen. Då dessutom Persson (2002) och Skolverket (2008) skriver att var fjärde elev som får särskilt stöd saknar åtgärdsprogram, framstår det som att problem finns för arbete med och

¹ Mer information ges i kapitlet *Bakgrund*, under rubriken *Styrdokument*.

² Framtidsorienterad bedömning som fokuserar på lärandeprocesser och bästa möjliga utvecklingsbara zoner, till skillnad mot summativ bedömning som fokuserar på kontroll och redovisning.

kring dessa. Man kan fråga sig vad som ligger bakom detta och frågan leder osökt till vilken mening som åtgärdsprogram egentligen tilldelas.

Intresset för en fördjupning kring åtgärdsprogram och arbete kring dessa, väcktes på delkursen *Förebyggande arbete, utredning, åtgärder, uppföljning och utvärdering* på Magisterprogrammet i specialpedagogik. Såväl föreläsare som litteraturen problematiserade åtgärdsprogram och de möjligheter och hinder som arbete med dessa kan medföra. I det egna arbetet som övergripande specialpedagog har en omfattande del av arbetsuppgifterna sedan ett drygt decennium, handlat om att på olika sätt arbeta med och kring åtgärdsprogram.

Preliminärt syfte

Styrdokumentet förordar åtgärdsprogram som ett pedagogiskt verktyg och garant för stöd till elever. Syftet med studien är att få förståelse av vilken innebörd lärare ger åtgärdsprogram genom att eftersöka kunskap beträffande hur lärare tänker om, och arbetar med, dessa. Med ”arbete med och kring” åtgärdsprogram menas utifrån egen förförståelse; förberedande arbete, samtal och möten med kollegor, elever och föräldrar, ansvarsfördelning, utförande av åtgärder, formulering och dokumentation, förvaring, diarieföring och uppföljning men även utbildning och reflektion kring uppdraget.

Disposition

Uppsatsen inleds med avsnittet *Inledning* där preliminärt syfte, disposition och centrala begrepp behandlas. I kapitlet *Bakgrund* beskrivs inledningsvis fakta som berör åtgärdsprogram, utifrån litteratur och styrdokument och kort historik ges. Därefter följer en beskrivning av utvalda delar från aktuell forskning, som har uppfattats som underlättande respektive begränsande för arbete med och kring åtgärdsprogram. Även lärares lärande och reflektion behandlas till viss del i avsnittet. Sist i kapitlet återfinns teoretiska utgångspunkter och preciserat syfte med frågeställningar.

I avsnittet *Metod* beskrivs förutom metodval, ansats och bearbetning, bl.a. hur studien arbetades fram och hur analysarbetet genomförts. Under rubriken *Resultat* redovisas bearbetad data och sist i denna del görs en sammanfattning. Avsnittet *Diskussion* innehåller metoddiskussion och resultatdiskussion och i den sistnämnda delen redovisas och diskuteras en analys av resultatet. Sist i denna del presenteras några slutsatser samt förslag till vidare studier.

Centrala begrepp

Med begreppet *barn i behov av särskilt stöd*, åsyftas här de barn som skolor av någon anledning anser sig behöva upprätta åtgärdsprogram för. Det kan handla om barn som befinner sig i svårigheter som rör kunskapsinhämtning och skolämnen men även om svårigheter som har social karaktär (Asp-Onsjö, 2006; Skolverket, 2008a).

Med *åtgärdsprogram* åsyftas i studien det skriftliga dokument som skolor är skyldiga att upprätta när elever befinner sig i någon form av svårigheter och därmed anses vara i behov av särskilt stöd. Dokumentet ska beskriva det stöd som skolor ska ge (Skolverket, 2008a, 2001). En mer utförlig beskrivning ges i den inledande delen av följande kapitel *Bakgrund*.

2. Bakgrund

I följande avsnitt redovisas ett urval ur aktuell forskning och styrdokument, som har begränsats till litteratur från 2000 och framåt, med undantag för något äldre styrdokument. Det inleds med vad som uttrycks i styrdokument beträffande åtgärdsprogram. Därefter följer *Forskningsfältet*, där fakta om åtgärdsprogram och faktorer som på olika sätt kan påverka arbete med åtgärdsprogram redovisas. Detta sker genom ett antal styckerubriker utifrån olika teman. Det kvalitetsmässiga innehållet i åtgärdsprogram kommer att nämnas men inte fokuseras. Genom *Sammanfattande kommentar* avslutas detta avsnitt.

Styrdokument

Lgr 80 var den läroplan som införde krav på att åtgärdsprogram skulle upprättas för elever som ansågs vara i behov av särskilt stöd. På 1980-talet vid ett systemskifte som innebar decentralisering och målstyrning, ökade kraven på dokumentation och en dokumentationskultur växte fram (Asp-Onsjö, 2006). Asp-Onsjö skriver om en maktförskjutning från styrnivå till handlingsnivå och åtgärdsprogram beskrivs som ett slags hantering av spänningsfältet mellan central målstyrning och lokalt självstyre. Skolöverstyrelsen ersattes med Skolverket i början av 1990-talet och uppdraget blev då uppföljning och utvärdering istället för kontroll och reglering. Övergången till mål- och resultatstyrning beskrivs som en orsak till ökning av dokumentation och åtgärdsprogrammers betydelse i skolan (Andréasson & Carlsson, 2009; Persson, 2002, 2004). Isaksson (2009) uttrycker: "...de ökade kraven på dokumentation i form av bl.a. åtgärdsprogram ses som en tydligare statlig reglering på individnivå av att elevers behov av särskilt stöd identifieras, utreds och tillgodoses." (s.29). Isaksson uppger dessutom att Sverige har gått från att ha varit ett av västvärldens mest centraliserade utbildningssystem, till ett av de mest decentraliserade på bara några år.

Sedan 2001 är kravet att alla skolformer utom förskoleklass och vuxenutbildning ska upprätta åtgärdsprogram (Skolverket, 2003, 2001,). I nya skollagen (2010:800) finns bestämmelser angående stöd i 3 kap. 7-9 §§. Man kan se att särskilt stöd ska ges på det sätt och i den omfattning som behövs för att elever ska ha en möjlighet att uppnå kunskapskraven. Vidare står att om det framkommer att elever har behov av särskilda stödåtgärder, ska rektor ansvara för att behovet utreds. Om särskilt stöd behövs, ska åtgärdsprogram utarbetas där det ska framgå vilka behoven är, hur stöd ska ges och hur åtgärder skall följas upp och utvärderas. Dessutom förstärker den nya skollagen genom 28 kap. 16 §, elevers rätt till stöd då möjligheten att överklaga beslut rörande åtgärdsprogram har införts.

Åtgärdsprogram som upprättas i den kommunala skolan är formellt och juridiskt en allmän handling och omfattas av offentlighetsprincipen. Vissa delar kan ibland behöva sekretessbeläggas. Åtgärdsprogram som upprättas vid fristående skolor omfattas inte av offentlighetsprincipen och blir således inte en allmän handling (Skolverket, 2008a).

Forskningsfältet

Avsnittet inleds med fakta om åtgärdsprogrammers historik och innebörd. Därefter beskrivs faktorer som såväl direkt som indirekt kan påverka arbete med och kring åtgärdsprogram. Redovisningen är upplagd utifrån tanken att inledningsvis beskriva "yttre" omständigheter för att slutligen hamna "inne" i aktiviteter kring åtgärdsprogram.

Vad är åtgärdsprogram?

Begreppet åtgärdsprogram myntades 1974 genom SIA-utredningen om skolans inre arbete (SOU, 1974:53). Utredningen menade att det var skolans verksamhet som skulle hamna i fokus för åtgärder och att stöd till elever skulle utgå från ett helhetsperspektiv. I en rapport (Skolverket, 2001) framhålls att åtgärdsprogram ska ha en central roll, vara ett överblickande redskap för personal och att det handlar om att få en helhetsbild av samspelet mellan miljö och elever, med utgångspunkt från vad som påverkar elevers förutsättningar att lära. Sedan 1995 är skolan skyldig att upprätta åtgärdsprogram för att säkerställa elevers behov av särskilt stöd (Skolverket, 2008a). Elever i behov av särskilt stöd beskrivs ofta vara elever som riskerar att inte nå kunskapsmålen. Det kan också handla om elever som har hög frånvaro eller är berörda av mobbing (Asp-Onsjö, 2006; Skolverket, 2008a).

Skolan ska skyndsamt utreda behovet av särskilt stöd och utöver denna uppgift ska åtgärdsprogram också ses som ett planeringsinstrument för utveckling av den pedagogiska verksamheten runt elever (Skolverket, 2008a). Asp-Onsjö (2006) beskriver åtgärdsprogram

som ett fysiskt dokument och en ideologisk handling, med såväl en synlig som en osynlig sida. Åtgärdsprogram ska enligt Asp-Onsjö beskriva hur den pedagogiska omgivningen ska anpassas för att möta varje elev som anses behöva särskilt stöd. I en senare studie beskriver författaren att syftet med arbete kring åtgärdsprogram är ett sätt att stärka skolans möjligheter att kunna ta emot så gott som alla elever i den reguljära verksamheten (Asp-Onsjö, 2008). Åtgärdsprogram ska ge information om de åtgärder som elever behöver med sitt skolarbete och författaren tar upp att processer kring åtgärdsprogram handlar om samtal men också om nedskrivna texter. Åtgärdsprogram beskrivs av Isaksson (2009) som "... en förlängning av identifieringsprocessen där elevens skolsvårigheter dokumenteras och ges en social mening genom språket." (s.72). Upprättande av åtgärdsprogram kan ses som en reaktiv verksamhet, eftersom de upprättas efter att något har hänt och man då måste komma på lösningar (Persson, 2004).

I Persson (2002) kan man se att i genomsnitt 13 procent av eleverna i grundskolan då hade ett åtgärdsprogram och det uppges att förekomst av dessa är något vanligare i stora skolor samt i skolor med hög personaltäthet. Persson rapporterar om att vid förberedande möten inför upprättande av åtgärdsprogram deltar alltid klassföreståndaren, oftast tillsammans med specialpedagog. Det framkommer också att det oftast är mödrar som deltar på möten för upprättande och att elever deltar i endast hälften av fallen. Vidare nämns att föräldrar eller elever vanligtvis inte föreslår förändringar eller vägrar att skriva under. Det uppges vara vanligt att åtgärdsprogram skrivs rent efter genomförda möten för att i efterhand sedan ges ut. I en nyare studie av Asp-Onsjö (2006), framkommer att ungefär var femte elev har ett åtgärdsprogram knutet till sig.

Yttre krav och organisatoriska ramar

Assarsson (2007, 2009) tar i sina studier upp att ovisshet och oförutsägbarhet är något som pedagoger lever med och problematiserar att lärare genom styrdokument förväntas att praktiskt omsätta skolpolitiska visioner där nya krav och pålagor ska hanteras i en skola fylld av traditioner. Pedagoger kan uppleva det övermäktigt med påbud från ideologier, politiker och en allmänhet som inte förstår den komplexitet som finns i skolan, vilket beskrivs kunna leda till en känsla av uppgivenhet inför alla krav som ställs. Det framstår som svårt att balansera de yttre krav som ställs med elevers behov och Assarsson ser en risk för ökning av utbrändhet om inte stöd för pedagoger kan ges. Författaren tar upp att vårt moderna samhälle ställer krav på rationella och effektiva former för att lösa problem och åtgärdsprogram kan ses som exempel på hur direktiv på statlig nivå omsätts till lokalt praktiskt arbete.

Krav på pedagogisk dokumentation innebär att texter inte bara ska tolkas och implementeras utan också författas menar Andréasson och Carlsson (2009). Författarna rapporterar om att skolan till stor del styrs av texter och de uppger också att elevbedömningar i textform är omfattande. Det inbjuds inte till ett ifrågasättande av t.ex. åtgärdsprogram eftersom de reglerade skyldigheterna för skolan att ge elever stöd, överförs av experter till de mindre kunniga (Carlsson, 2007). Att det dessutom är svårt för lärare då styrdokumentet är förhållandevis vaga gällande vilka elever som bör få särskilt stöd och hur behoven definieras framkommer i aktuell forskning (Isaksson, 2009). Det rapporteras också att lärare tilldelades uppgiften att upprätta åtgärdsprogram utan egentlig förankring och relevant information från forskningen (Asp-Onsjö, 2006).

Carlsson (2007) tar upp att handikapporganisationer hörs starkare idag och att utvecklingen går mot att fokusera mer på elevers rättigheter än på deras behov. Författaren uttrycker att papper på skolans skyldigheter nu har blivit viktigare. Det nationella politiska sammanhanget uppges påverka den professionella synen och det framgår att forskningen behöver bli mer öppen om sina egna visioner gentemot lärare (Lefstein & Snell, 2011). Assarsson (2007) beskriver en spänning mellan pedagogisk forskning och politiker som tar hänsyn till opinionen och menar att förändringar i skolan avgörs av personliga, samhälleliga och pedagogiska processer. Organisationen av skolan beskrivs av författaren som en politisk

handling, där styrande grupper i samhället vill få sina värderingar och sin människosyn att råda. Assarsson skriver också om klyftan mellan politikernas visioner och pedagogers upplevda vardag och menar att styrdokumentets bristande genomslagskraft kan förklaras med avståndet mellan teori och praktik, vilket även problematiseras av Broekkamp och Hout-Wolters (2007).

Komplexitet kring målstyrning och effektivitetstänkande

Assarsson (2009) tar upp det komplexa med att den tidigare detaljstyrningen av skolan har ersatts med målstyrning och att en stor del av ansvaret därmed har förflyttats till enskilda skolor och pedagoger. Målstyrningen beskrivs i studien som ett hinder då den inte tar hänsyn till den komplexa miljö som finns i skolan. Den ger också en frihet men pedagoger uppges känna oro och osäkerhet över vem som har makten över friheten (Assarsson, 2007).

Alexandersson (2007) ser ett dilemma i att individuell lönesättning relateras till att ta individuellt ansvar samtidigt som arbetslagets betydelse framhålls. Författaren problematiserar att lärare förväntas utveckla sin förmåga att reflektera över sin egen praktik, samtidigt som styρνivån skärper kraven på att skolan granskas genom bl.a. kvalitetsuppföljningar. Alexandersson rapporterar också om att det i en målrationell anda numera finns en syn som handlar om ökade krav på effektivitet, produktivitet och kvalitetskontroller av skolan som bl.a. kan användas vid internationella jämförelser. I samma linje skriver Lopes och Pereira (2012) om att det tidigare framhölls professionella styrkor, men numera framhålls istället entreprenöriella dygder. En bra lärare är således en effektiv lärare som ändamålsenligt kan utföra uppgifter vilka andra har definierat, menar författarna.

Problem kring implementering

Forskare ger i aktuella studier en beskrivning av en tröghet i traditionella tankesätt och strukturer gentemot styrning uppifrån (Carlsson, 2007; Broekkamp & van Hout-Wolters, 2007). Författarna framhåller att personliga erfarenheter och åsikter framstår i pedagogisk verksamhet väga tyngre än specialisters kunskaper. Assarsson (2007) rapporterar liknande att pedagoger troligtvis utför sitt arbete som de skulle ha gjort även utan styrdokument, men talar om det med hjälp av nya termer. För att hantera sin verksamhet tillför lärare officiella texter betydelse så att de ligger i linje med deras redan tidigare arbets- samt förhållningssätt, skriver författaren.

De som arbetar närmast behövande elever framstår som minst nöjda med det stöd som kan ges (Skolverket, 2008) och i en senare rapport kan man läsa att var tredje lärare anser att förutsättningar att ge elever särskilt stöd är dåliga (Skolverket, 2010). I Persson (2002) framgår att lärare ser arbete med åtgärdsprogram som tidskrävande och att de är av litet praktiskt intresse för någon. Persson rapporterar också om att var fjärde elev som får särskilt stöd saknar åtgärdsprogram. Ett ytterligare problem som lyfts är att även om åtgärdsprogram upprättas, arbetar lärare inte alltid utifrån dem (Asp-Onsjö, 2006). Det framgår också att information som inte når ut till all personal och höga förväntningar på utredningar som inte leder till det man önskar, kan vara frustrerande (Andreåsson & Carlsson, 2009). I en rapport (Skolverket, 2003) rapporterar Persson och Andréåsson om att lärare är tveksamma till allt pappersskrivande och en form av motståndstrategi beskrivs av Lundgren (2006) då lärare helt underlåter att upprätta åtgärdsprogram när de inte mår med uppgiften.

Den betydelse som politik och vetenskap vill ge ett uppdrag får betydelse först när pedagoger har tillförts innebörd och mening i sitt uppdrag (Assarsson, 2007). Lärarkrets komplexitet där egna erfarenheter, kunskaper och kulturella samt sociala faktorer påverkar, beaktas enligt författaren för sällan när lärare t.ex. genomgår vidareutbildning. Ett exempel på detta framkommer då uppdraget att upprätta åtgärdsprogram enligt Asp-Onsjö (2006) infördes i Sverige utan någon egentlig debatt eller fortbildning för lärare. Författaren skriver att man inte tog reda på hur det skulle fungera i en komplex skolpraktik och inga diskussioner om rimligheten i uppdraget fördes. Assarsson (2007) tar upp att det inte finns någon forskning som belyser insatta resursers betydelse för likvärdig utbildning för alla barn och belyser

frågan om det överhuvudtaget är möjligt att åstadkomma en likvärdig skola. Skolverket (2001) skriver liknande om att det saknas forskning som granskar effektiviteten av åtgärdsprogram och tar upp att stödinsatser i dessa endast har utvärderats i liten utsträckning. Lärare behöver i ett tidigt skede ges organisatoriska förutsättningar för att kunna diskutera och få kollektiv förståelse när nya uppdrag och villkor ska implementeras som Taylor, Yates, Meyer och Kinsella (2011) skriver:

*When a particular reform is implemented across a system, the initial phase of professional development design needs to be centrally organized for consistency. Equally important in this early phase is providing teachers opportunity to engage with the reform issues, allowing discussion leading to shared understandings...
...to ignore these will not be as effective in the longer term as opposed to engaging these arguments in the early stage. (s. 92)*

Faktorer kring kompetens och engagemang

Skolverket framhålls av Asp-Onsjö (2008) som en viktig aktör för arbete med åtgärdsprogram då de ger vissa riktlinjer för hur arbetet ska utformas och kan kontrollera att lagstiftningen följs. I Skolverket (2008a, 2008b) ges vägledning för arbete med åtgärdsprogram, man framhåller också satsningar på lärarutbildning och uppger att lärarkompetens är den mest betydelsefulla faktorn för pedagogiska resultat. Skolverket uttrycker dessutom att skolor kan skapa en kunskapsbank som stöd för pedagogers professionella utveckling, utifrån gemensamma reflektioner kring utvärdering av åtgärdsprogram.

Aktuell forskning framhåller att lärare måste få rätt utbildning, riktlinjer och strategier för hur åtgärdsprogram ska upprättas och utvärderas (Ahlberg, 2001; Andreasson, 2007). Detta utbildningsbehov framkommer även i Västerås stad (2010). Kunskap om åtgärdsprogram förekomst, innehåll och användbarhet uppges ha varit begränsad och det framkommer att den första skriften om åtgärdsprogram från Skolverket gav knapphändig praktisk hjälp till lärare (Persson, 2002). Det rapporteras om behovet av specialpedagogisk kompetens för alla lärare och att specialpedagoger ses som centrala för skolors arbete med åtgärdsprogram (Asp-Onsjö, 2006; Isaksson, 2009; Persson, 2002). Då lärare kan sakna kunskaper i såväl specialpedagogik som utvecklingspsykologi, kan det vara svårt för dem att upprätta åtgärdsprogram med en utvecklingssyn menar Wahlund (2007). Det rapporteras också om att skolor har haft svårt att genomföra utredningar som ska ligga till grund för åtgärdsprogrammen (Isaksson, 2009). Dessutom problematiseras lärares svårigheter med att utifrån upptäckta behov hitta rätt stödinsatser (Västerås stad, 2010). Att detta ställer krav på pedagogers kompetens tar även Skolverket (2008) upp. Det framgår också att pedagoger upplever problem kring sekretessfrågor (Ahlberg, 2001).

Aktiviteter som innebär personligt deltagande och engagemang beskrivs vara av betydelse för lärares lärande och tillåtande diskussioner i pedagogiska frågor uppges kunna möjliggöra utveckling (Lopes och Pereira, 2012; Skolverket, 2003). Lopes och Pereira tar upp att professionell utveckling ofta sker genom innovativa sätt eller verksamheter som inte är direkt relaterade till undervisning. Reflektion som sker i gemenskap med andra uppges kunna vidga förståelsen och därmed överskrida det man själv kan nå fram till (Rodgers, 2007). Rodgers skriver; "...reflektion inte är ett mål i sig, utan ett verktyg eller medel för att överföra erfarenheten som råmaterial till meningsfull teori..." (s. 77). Att reflektion kan vara lärares inre drivkraft om utvärdering utgår från deras egna frågor framkommer också (Säljö, 2007; Alexandersson, 2007).

Arena för samarbete, ett dialogskapande levande verktyg

Persson (2002) rapporterar om att många lärare anser att åtgärder man kommit överens om i åtgärdsprogrammen blir utförda och att fyra av fem skolor tycker att de har en mycket viktig funktion. I en studie av Carlsson (2007) beskrivs att vissa lärare betonar att åtgärdsprogram kan vara pedagogiska verktyg som kan bidra med konstruktiva lösningar och samverkan.

Några författare tar upp att åtgärdsprogram kan ge en bild av skolors underliggande uppfattningar om normalitet och avvikelse, då deras kvalitet kan ses som en indikator på hur en verksamhet fungerar (Asp-Onsjö, 2006, 2008; Isaksson, 2009;).

Samarbete mellan olika professioner kring åtgärdsprogram kan leda till kompetenshöjning framhåller Skolverket (2003). Asp-Onsjö (2006) framhåller att åtgärdsprogram bör skapas i lagarbete och dialog och användas som praktiska verktyg för att utfallet ska bli positivt och leda till bra pedagogiska samtal och tydlig ansvarsfördelning. Deliberativa³ samtal där olika åsikter och uppfattningar prövas mot varandra i diskussionsform framhålls av flera författare (Englund, 2004; Säljö, 2003; Theodorsson, 2004;). Sett i ett långsiktigt arbete kring elever i behov av stöd kan åtgärdsprogram bidra med att överblicka och ge kontinuitet i samarbetet mellan alla inblandade (Skolverket, 2001). Skolverket framhåller också att arbete med åtgärdsprogram ska ses som hela skolans ansvar och att det är själva förändringsarbetets igångsättande som är viktigt. Persson (2002) menar i samma linje att samarbete och krav på problemlösningsförmåga som arbete med åtgärdsprogram medför, verkar ha större betydelse för positivt utfall än själva programmet.

Föräldrars och elevers delaktighet vid upprättande av åtgärdsprogram uppges vara avgörande för elevers måluppfyllelse och Persson (2002) fann i sin studie en relativt hög grad av deras medverkan. Värdet av själva mötet som en arena för reflektion och gemensam strävan mot mål framkommer också (Andréasson & Carlsson, 2009).

Problem gällande maktaspekter

Elever inbjuds att blotta sina svagheter och styrkor i åtgärdsprogram och blir samtidigt utsatta för makt och styrning då lärare får del av denna information, menar Assarsson (2009). Intervjuade elever har dessutom uppgetts känna maktlöshet och har inte alltid förstått vad åtgärdsprogrammen innebär, enligt Lundgren (2006). Det är inte alltid som synen på orsaker till elevers svårigheter överensstämmer menar författaren. Då skolan ser svårigheter kopplat till orsaker utanför skolan och eleven själv och föräldrarna kopplar svårigheterna till barnen själva och skolan, riskerar eleverna att ensamma bli bärare av problemet. Assarsson (2007) problematiserar en maktutövning där professionella utformar åtgärder i syfte att bota anomalier⁴ och att man genom bl.a. åtgärdsprogram döljer dessa processer. Det goda syftet utövar således samtidigt makt och marginalisering kan istället förstärkas genom professionellas dokumentation, uppger författaren.

I Persson (2004) framställs problem med åtgärdsprogram som skrivs för att visa upp en oklanderlig fasad eller beskriver lärares specialistkompetens, istället för att ge stöd till elever Persson tar även upp maktaspekter gällande språkbruk i åtgärdsprogram och att skolor använder ett alltför avancerat skrivet språk som kan medföra att endast specialpedagogiskt utbildad personal kan känna delaktighet. Isaksson (2009) ställer frågan om åtgärdsprogrammen är till för skolan, eleven eller föräldrarna och uppger att skolpersonal ofta är omedvetna om språkets effekt och förmåga att påverka. Författaren tar upp att maktförhållandet genom språkbruket kan bli ojämnbördigt, vilket även Andréasson & Carlsson (2009) påpekar. Elever och föräldrar beskrivs av författarna som den svagare parten, vilket medför att reellt inflytande över åtgärdsprogrammet är starkt begränsat. Enligt Asp-Onsjö (2006) kan skolan som institution sägas ha tolkningsföreträde och får därför ett övertag.

Synsätt och perspektivval

Med tanke på elevers olikheter är det angeläget att uppmärksamma olika synsätt och perspektivval när bedömningar och tolkningar i pedagogisk dokumentation görs (Wehner-Godée, 2005). Att värderingar och attityder på skolor påverkar arbetet med åtgärdsprogram framhålls av Skolverket (2001). Skolverket framhåller att skolor bör balansera kunskap om

³ Deliberation; rådslå, noga överväga

⁴ Anomali; avvikelse från det normala.

elevers svårigheter med styrkor för att inte hamna i ett bristtänkande med för låga förväntningar på elever. Vilken kvalitet åtgärdsprogram får beror på hur lärare väljer att arbeta med dem och vilka diskussioner som uppstår, rapporterar Persson och Andreasson i Skolverket (2003). Tanken är att åtgärdsprogram ska beskriva hur skolan ska anpassas utifrån elever och det handlar om att minska avstånd mellan krav och förutsättningar, gällande arbete med elever i behov av särskilt stöd (Ahlberg, 2001; Andréasson & Carlsson, 2009). Ahlberg påpekar också att åtgärdsprogram ska vara fria från värderingar och personliga uppgifter.

Flera aktuella studier berör att skolans diskursiva praktik skapar egna sanningar. Det framhålls att när elevdokumentation skrivs, handlar det ytterst om den enskilde lärarens etiska förhållningssätt, då dennes subjektiva bedömning kan avgöra vilka elever som anses vara i svårigheter (Andréasson & Carlsson, 2009; Assarsson, 2009; Lundgren, 2006). Det rapporteras att skolor i för hög grad ser individen som bärare av problem (Isaksson, 2009) och Persson (2004) ställer frågan med vilken rätt skolans professionella beskriver elevers problem och föreslår vilka åtgärder som ska vidtas för att komma tillrätta med det som anses avvikande hos elever. Författaren ifrågasätter hur vi kan veta att detta inte kränker individens personlighet och uttrycker: ”Den nära kopplingen mellan identitet och beteende blir då problematisk i åtgärdsprogrammets mål- och åtgärdsbeskrivningar” (s. 111). Åtgärdsprogram kan få varierande konsekvenser för elever med tanke på elevers identitet, självuppfattning och risk för marginalisering (Asp-Onsjö, 2006). Skolor kan kategorisera och konstruera problemelever genom att beskriva elever på ett visst sätt och det sätt man redan arbetar på förstärks ofta i åtgärdsprogrammen menar författaren. Även Lundgren (2006) rapporterar att elever i dokumentation görs till objekt vars särdrag beskrivs och analyseras. Lundgren uppger att genom dokumentation kan elever ”nålas fast” vid sina egenheter, som sedan finns med genom skolåren och balansen mellan att stärka elever och att kuva dem uppges vara hårfin. Detta tangeras av Måhl (2005) som tar upp att låga och negativa förväntningar på elever kan leda till sämre måluppfyllelse. Ett dilemma beskrivs av Carlsson (2007) som handlar om att lärare å ena sidan ser att åtgärdsprogram kan vara ett men för eleven men å andra sidan menar de att programmen visar på det stöd som ges och att skolan därigenom får ryggen fri.

I en rapport (Skolverket, 2003) har Bengt Persson och Ingela Andreasson fått uppdraget att studera förekomst, användning och innehåll i skolors åtgärdsprogram. Där framhålls en proaktiv verksamhetskultur som präglas av framförhållning, genomtänkta problemlösningstrategier och tillitsfullt klimat. Kulturen kännetecknas av ett tydligt ledarskap, professionell kommunikation och bra rutiner för planering samt dokumentation. I denna kultur finns också samverkan mellan föräldrar och professionella och samhällsuppdraget ses som vägledande med fokus på elevers lärande.

Ansvarsfördelare och informationsbärare

Persson och Andréasson rapporterar i Skolverket (2003) om att personal ser positivt på att ansvarsgränser mellan olika professioner blir tydligare när åtgärdsprogram skrivs. Det framhålls där också att lärare görs mer medvetna om elevers svårigheter och hur de kan anpassa undervisningen. Flera forskare rapporterar om att man genom åtgärdsprogram kan underlätta strukturerat arbete, samordna, tydliggöra, dokumentera samt utvärdera insatser och möten kring elever (Andréasson & Carlsson, 2009; Asp-Onsjö, 2006; Persson, 2002). Enkla åtgärdsprogram, med konkreta och tydliga åtgärder som kan genomföras på kort sikt, uppges fungera bäst. Mål och åtgärder bör dessutom vara relevanta, realistiska och möjliga att utvärdera (Asp-Onsjö, 2006; Skolverket, 2008).

Det framkommer att enhetlig utformning av åtgärdsprogram underlättar överförande av information vid övergångar och skolbyten (Skolverket, 2001, 2008). När det gäller äldre elever blir dokumentation i åtgärdsprogram betydelsefull, då alla undervisande lärare behöver göras medvetna om elevers svårigheter, rapporterar Persson och Andreasson (Skolverket, 2003). De uppger även att dokumentation används för att påvisa vilka insatser skolan har gjort och att den kan användas för att söka extra resurser.

Delaktighet, hantering och formalia

Litteraturgenomgången synliggör en farhåga gällande att rektorer riskerar att inte bli tillräckligt delaktiga i vilka elever som behöver särskilt stöd om de delegerar arkivering av åtgärdsprogram till specialpedagoger (Asp-Onsjö 2006). Beträffande elevers och föräldrars delaktighet framhåller Asp-Onsjö att deras underskrifter inte garanterar att de egentligen samtycker och känner sig delaktiga. Asp-Onsjö problematiserar också att skolpersonal ofta har dubbla samtal där åtgärdsprogram förbereds, vilket leder till att redan tagna beslut presenteras för föräldrar och elever på det formella mötet. Det uppges ofta handla om att få med dem på de av skolan redan initierade åtgärderna. Författaren uppger också att i hälften av granskade enkätsvar var varken föräldrar eller elever med vid upprättandet av åtgärdsprogrammen. Isaksson, Lindqvist och Bergström (2007) redovisar ett liknande resultat och uppger att en mängd program etablerades utan att föräldrar var involverade.

Assarsson (2007) tar upp att intressegrupper ständigt belastar skolan med nya uppgifter som läggs på utöver det gamla och som dessutom ska utföras inom givna tidsramar. Arbete kring åtgärdsprogram beskrivs som tidskrävande och det är ofta flera pedagoger som är engagerade (Asp-Onsjö, 2006). Asp-Onsjö rapporterar om att uppföljningar av programmen vanligtvis görs vid utvecklingssamtal en gång per termin. Enligt Skolverket (2008a) bör uppföljningar ske regelbundet och tydliga rutiner för dessa framhålls.

Andréasson (2007) beskriver problem med att använda mallar vid upprättande då dessa kräver att man skriver kortfattat, vilket kan göra att dokumentet blir formellt och opersonligt. I en studie av Andréasson och Carlsson (2009) framhålls det att lärare inte bör förlita sig på en mall som t.ex. en kommun bestämt, bara för att den är smidig. Skiftande åsikter från pedagoger beträffande den centrala mallen framkommer i Västerås stad (2010).

Flera rapporter beskriver innehållsliga brister i åtgärdsprogram. Det handlar bl.a. om åtgärder som inte går att utvärdera, avsaknad av mål, mål som blandas ihop med metoder och som dessutom kan dra åt olika håll (Asp-Onsjö, 2006; Skolverket, 2003; Andréasson & Carlsson, 2009). Skolverket (2008) rapporterar dessutom att uppföljning av uppsatta mål sällan diskuteras med berörda parter och myndigheten problematiserar att sociala fostransmål ibland får företräde framför kunskapsmål, vilket kan leda till bristande stöd. Åtgärdsprogram med tunt innehåll, som är inriktade på isolerad färdighetsträning beskrivs av Ahlberg (2001).

Pedagoger uppges sakna riktlinjer i styrdokument för hur språket i åtgärdsprogram ska formuleras och vikten av ett gemensamt tydligt och yrkesetiskt språk som klargör lärares ställningstaganden framhålls (Assarsson, 2007). Det rapporteras om att starka elevbeskrivningar används för att skolor ska få resurser och att dessa beskrivningar i textform kan bli bestående och ha stark påverkan på elevers självbild såväl när de skrivs som i framtiden och vid tillbakablickande (Andréasson & Carlsson, 2009). Det framkommer också att man behöver reflektera över det man skriver och förslagsvis tänka på hur man skulle reagera om åtgärdsprogrammet gällde ens eget barn.

Sammanfattande kommentar

Litteraturgenomgången visar på såväl möjligheter som hinder för arbete med åtgärdsprogram. De faktorer och förhållanden som framkommer rör såväl individnivå som skol- och organisationsnivå.

Det framkommer att arbete med åtgärdsprogram kan underlättas för lärare genom de centralt rådgivande funktioner som finns. Lärarkompetens och i synnerhet specialpedagogisk kompetens framhålls av flera forskare och man kan läsa om fördelar med att lärare anammar synsätt som kan leda till ett bra arbete med såväl åtgärdsprogram som särskilt stöd. Skolverkets egna utgivna rapporter men även forskare som Andréasson, Carlsson och Asp-Onsjö ger en beskrivning av fördelar som åtgärdsprogram kan ge för såväl elever, som för lärare och skolor. Det handlar om kompetenshöjning för pedagoger, förtydligande av

ansvarsfördelning och samordning, informationsöverföring, ökad medvetenhet om elevers svårigheter och hur undervisning kan anpassas, möten kring åtgärdsprogram som arenor för samverkan, användning av åtgärdsprogram för att söka resurser och som ”bevis” för skolors insatser.

Det har blivit problematiskt för lärare då politiska beslut, centrala direktiv och allmänhetens förväntningar har medfört att krav på skolan har skärpts och förändrats. Effektivitetstänkande samt centrala kontrollmekanismer uppges ha lett till ökade krav på dokumentation och litteraturen synliggör att arbete med åtgärdsprogram medför en ökad arbetsbörda för lärare. Implementeringen av uppdraget med åtgärdsprogram har dessutom försvårats genom otydliga riktlinjer från styρνivån och ett avstånd mellan forskning och praktik problematiseras. Det framkommer att lärare ofta saknar specialpedagogisk kompetens, vilket uppges kunna leda till problem kring såväl synsätt som utformande av åtgärdsprogram och arbete med särskilt stöd. Litteraturen beskriver svårigheter med att lärares förhållningssätt och val av språk i åtgärdsprogram kan leda till att elever stigmatiseras och att pedagoger ses som experter, även om delaktighet för elever och föräldrar önskas.

Persson (2002) skriver att det behövs kompletterande studier för att analysera hur åtgärdsprogram fungerar i praktiken, vilket gör att det känns angeläget att belysa bl.a. detta i en egen studie.

Teoretisk ram

Det framkommer i litteraturgenomgången att förändrade krav från styρνivå tillsammans med förväntningar från allmänheten, har bidragit till att lärares arbete i skolan idag är en komplex verksamhet. Med tanke på detta finns en tanke om att studien som en yttre ram, kan förstås utifrån systemteorin då systemtänkandet fokuserar på det ömsesidiga beroendet mellan individ och omvärld (Öquist, 2008). Enligt Öquist bör man beakta den betydelse den sociala omgivningen har för lärandet och människan ses inom systemteorin som en aktiv deltagare som själv skapar sin verklighet. För att förändring ska kunna ske måste alla vara engagerade och med ett systemiskt tänkande menar författaren att det finns kunskap om vilka handlingar som leder till framgång och vad som förhindrar förändring. Öquist tar upp att förändringar som ges tid och som uppkommer från egna behov och nätverk är lättare att genomföra istället för snabba förändringar utifrån t.ex. statliga direktiv. Vidare nämns att det i sociala öppna dynamiska system finns många olika vägar till samma mål och att dessa öppna system erbjuder tillfällen att pröva egna föreställningar då ny information tillförs. Verkligheten bör enligt Öquist betraktas som cirkulär, där teori och praktik ses som en oupplöslig helhet. Det viktiga som sker i system uppges finnas i gränssnitten mellan system och omvärld och kopplingar i form av t.ex. gemensamma normer och värden kan fungera som länkar mellan olika delar i systemen. Öquist uppger att skolans styrdokument präglas av ett systemiskt tänkande och att många skolors problem kan bero på ett glapp mellan uppgiftssystem (uppdraget), normsystem och yrkesidentitet.

När det gäller uppdraget att upprätta åtgärdsprogram framkommer i bakgrunden att lärare uttrycker en viss skepsis mot allt pappersskrivande (Skolverket, 2003) och att åtgärdsprogram är av ringa nytta för någon (Persson, 2002). Då ambitionen är att försöka förstå den mening som lärare tilldelar arbete med och kring åtgärdsprogram har KASAM valt som stöd för analys. KASAM-begreppet kan bidra till en förståelse för människans förmåga att anpassa sig, lösa problem och handskas med saker (Griffiths, Ryan & Foster, 2011). Det framgår också att KASAM bör ses som ett hållningssätt och inte som ett tillstånd (Antonovsky, 2005). Tillvaron görs enligt Antonovsky sammanhängande genom att den görs begriplig, hanterlig och meningsfull och alla tre delar behövs för att problem framgångsrikt ska kunna hanteras. Dessa är därför intressanta att använda som *ett* sätt att försöka förstå studiens resultat. Man

kan läsa att omfattande forskning kring KASAM har bedrivits och att konceptet har en bred teoretisk bas och en imponerande mängd empiriska bevis som stöder dess användbarhet (Griffiths, Ryan och Foster, 2011). Författarna uttrycker; "*Antonovsky's sense of coherence (SOC) theory relates to resources, mechanisms, and interactions involved in the adaptive capacity of humans*" (s.168).

Begriplighet handlar enligt Antonovsky (2005) om hur man upplever inre och yttre stimuli som "förnuftsmässigt gripbara" (s.44). En hög känsla av begriplighet beskrivs som att kunna se framtida stimuli som förutsägbara och möjliga att ordna samt förklara. Hanterbarhet handlar om den grad man upplever att resurser finns för att kunna möta krav som ställs. Människor med hög känsla av hanterbarhet uppges inte se sig som offer för omständigheter eller orättvisor. Meningsfullhet betraktar författaren som motivationskomponent och beskrivs vara den viktigaste delen i KASAM-begreppet och handlar om i vilken grad man känner att livet har en känslomässig innebörd. Människor med hög känsla av meningsfullhet uppges kunna konfrontera utmaningar och ser en mening, istället för en börda, i dem. Antonovsky beskriver vikten av att känna meningsfullhet i arbetet bl.a. genom att få använda sin potential, ha inflytande och frihet att kunna bestämma över uppgifter och belastning.

Preciserat syfte och frågeställningar

I litteraturgenomgången framkom en rad olika sätt att uppfatta åtgärdsprogram på och såväl möjligheter som hinder framträder. Syftet med studien är att få en fördjupad förståelse av vilken mening utvalda lärare tilldelar åtgärdsprogram och hur de ser på villkor för arbete med och kring dessa.

Frågeställningar:

- Vad framkommer gällande lärares syn på möjligheter för arbete med och kring åtgärdsprogram?
- Vad framkommer gällande lärares syn på hinder för arbete med och kring åtgärdsprogram?
- Hur arbetar lärare med åtgärdsprogram och vilka villkor anser de finns beträffande detta arbete?

3. Metod

Val av ansats

Denna studie genomförs med en kvalitativ design med inspiration från fenomenologin (Kvale, 2009) och är en intervjustudie. I kvalitativ forskning beskrivs verkligheten av forskaren genom orddata och syftar till att förstå det som analyseras (Fejes och Thornberg, 2009). Den kvalitativa forskningsintervjun försöker täcka såväl fakta- som meningsplanet och Kvale (2009) tar upp att skillnader och variationer i intervjusvar är det som fokuseras.

Fenomenologin har inspirerat till denna studie eftersom det finns en förhoppning om att genom individuella intervjuer få tillträde till informanternas *uppfattningar* om ett specifikt fenomen.

Studiens framväxt

Tanken om att utföra en intervjustudie med individuella intervjuer av lärare förankrades. Valet gjordes utifrån en tanke om detta förfaringssätt skulle ge goda möjligheter att synliggöra lärarnas uppfattningar om arbete med åtgärdsprogram och på så sätt ge förståelse för den mening lärare tilldelar detta uppdrag. En fördel med inspelade individuella intervjuer är dessutom att de är enkla att analysera (Denscombe, 2009).

Det valda problemområdet formulerades preliminärt och precis som Larsson (2005) framhåller skärptes formuleringen successivt genom en förtrogenhet med fältet.

Metodlitteraturens råd om att inledningsvis skriva med alla tänkta delar och ha slutprodukten i sikte följdes (Gustavssons, 2010; Kvale, 2009). En preliminär inledning utarbetades och sökande efter relevant litteratur inleddes. Förutom någon enstaka metodlitteratur och styrdokument, valdes ingen litteratur utgiven före 2000. Litteraturen lästes selektivt då sökandet till största delen handlade om att få fatt i relevant forskning om åtgärdsprogram och lärares villkor för arbete med och kring dessa. Sökandet handlade till mindre del även om fakta gällande lärares lärande och reflektion. Vartefter litteraturen lästes skrevs utvalda delar in under preliminära rubriker i avsnittet *Bakgrund*. Upplägget för hela uppsatsen växte successivt fram och rubriker samt texter ändrades vid ett flertal tillfällen. Efter bearbetning av innehåll och rubriker i bakgrunden fastställdes preciserat syfte och frågeställningar. Med stöd av bl.a. Backman (2010) skrevs metoddelen löpande och en preliminär referenslista utarbetades. I slutfasen av litteraturgenomgången utarbetades intervjufrågor och efter avstämning med handledaren genomfördes intervjuerna.

Tillvägagångssätt vid intervjuer

Det framkommer att forskares förförståelse är själva grunden för att förstå (Gustavsson, 2010). Den egna förförståelsen gällande åtgärdsprogram handlar om ett drygt decennium av praktisk verksamhet med och kring dessa samt genomgången utbildning och löpande fortbildning i ämnet.

Analys av intervjuer bör vara påtänkt innan de utförs enligt Kvale (2009) och att använda KASAM som ett sätt att förstå resultatet fanns tidigt i åtanke. Att också låta systemteorin bidra med förståelse tillkom i ett senare skede av arbetsprocessen. Två intervjuguider utarbetades där den ena omfattade några få tematiska frågeställningar och den andra innehöll frågor med vardagsspråk som skulle ställas vid intervjuerna. Vikten av att utforma tydliga och lättförståeliga intervjufrågor påpekas av Trost (2010).

Genom kontakt med specialpedagoger och rektorer via mail, gick det lätt att få tag på önskade informanter i valda stadsdelar och skolor. De individuella intervjuerna genomfördes med en ambition om att lyssna in och förstå fenomenet utifrån informanternas synvinkel. Inspelningar skedde på två fickminnen och enligt Fejes och Thornberg (2009) är det nödvändigt med inspelning för att kunna utföra analysarbetet på ett tillförlitligt sätt. Ett halvstrukturerat tillvägagångssätt användes vid intervjuerna (Kvale, 2009), vilket möjliggjorde för informanterna att uttrycka sig fritt och gav dessutom möjlighet att ställa följdfrågor. Intervjuerna tog 30-40 minuter att genomföra och skedde i en ostörd och trygg miljö precis som Trost (2005) rekommenderar.

Urval

Valet av informanter har begränsats till tio klasslärare, yrkesverksamma på kommunala skolor i år 5. Utifrån egen erfarenhet framstår det som att lärare ofta vill lära känna sina nya elever i år 4 och gärna avvaktar med att upprätta åtgärdsprogram, vilket även Isaksson (2009) tar upp. I år 5 har tidigare ämnesproven genomförts och dessutom fanns uppnåendemålen för år 5, vilket har synliggjort vilka elever som har haft svårigheter med att klara av dessa. Det finns också en tendens att vilja visa att något har gjorts inför skolbytet i år 6, vilket några författare benämner som att friskriva sig genom åtgärdsprogram (Andreåsson & Carlsson, 2009).

Kvale (2009) skriver att variationen i intervjusvar kan vara det intressanta och nämner vikten av ett strategiskt urval som kan garantera denna variation. I denna studie görs ett strategiskt urval då informanterna representerar skolor med olika social vikt, belägna i olika stadsdelar. Fyra lärare arbetar på skolor belägna i s.k. ”tyngre” områden, fyra är yrkesverksamma på ”lättare” områden och två lärare arbetar på skolor i områden som kan sägas hamna mitt emellan. Enligt beskrivning i metodlitteratur liknar jag urvalet vid ett experturval (Gustavssons, 2004) då tillfrågade rektorer och specialpedagoger uppger att de utvalda lärarna har kunskap om, och erfarenhet av, åtgärdsprogram.

Bearbetning och genomförande av analys

Källdatan transkriberades och det underlättade att ha två fickminnen för att slippa spola tillbaka och lyssna vid oklarheter. Alla intervjuer skrevs ut och därefter följde ett omfattande arbete med att urskilja och tolka utsagor som visade sig kunna sorteras i två grupper gällande möjligheter och hinder för arbete med och kring åtgärdsprogram. Utsagor som inte bedömdes vara relevanta utifrån studiens syfte togs inte med. Resultatet tog form i och med att de kvarvarande utsagorna sorterades in under teman för olika typer av möjliggörande och hindrande, beträffande arbete med åtgärdsprogram. I diskussionsdelen görs en analys med stöd av KASAMs delkomponenter och systemteori som ett försök att få ytterligare fördjupad förståelse.

I hermeneutisk tolkning är strävan efter att förstå, viktig. Hermeneutik används för att tolka människors uppfattningar och berättelser om livserfarenheter, vilket är ambitionen med denna studie. Enligt Ödman (2007) kan människor se olika aspekter av verkligheten och hermeneutiken erkänner flera sätt att uppfatta världen eller ett visst fenomen på. Olika metoder för analys av intervjuer beskrivs och ett försök att besvara denna studies frågeställningar görs med hjälp av kvalitativ analys med meningstolkning (Kvale, 2009). Man kan läsa att själva utmaningen är att skapa mening ur en massiv mängd data (Fejes & Thornberg, 2009) och för att försöka förstå den känsla av sammanhang som lärare har för arbete med och kring åtgärdsprogram anknyter jag till KASAM-begreppet i resultatdiskussionen. KASAMs tre delkomponenter begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet används i studien som ett sätt att än mer försöka förstå resultatet. Det handlar om att analysera bearbetad data som ger argument för möjligheter och hinder utifrån begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. I studien tolkas begriplighet med det som informanter uttrycker att de förstår gällande åtgärdsprogram samt det inledningsvis beskrivna arbetet kring dessa. Hanterbarhet tolkas utifrån det informanter uppger att de behärskar, hinner med och har resurser för gällande arbete med åtgärdsprogram. Meningsfullhet tolkas med det som framkommer om relevans och användbarhet beträffande åtgärdsprogram, samt hur man subjektivt uttrycker sig gällande fenomenet ifråga.

Tillförlitlighet och trovärdighet

Tillförlitligheten kan sägas vara god i det avseende att informanterna ostörda och utan tidspress har kunnat uttrycka sig. Informanterna förbereddes i god tid genom kontakt via mail, på vad studien skulle handla om och alla hade kunskap om, och erfarenhet av, åtgärdsprogram. I metodlitteratur framkommer att den egna förförståelsen kan vara såväl en förutsättning som ett problem. Den egna förförståelsen gällande åtgärdsprogram är omfattande, vilket skulle kunna påverka såväl frågeställningar som tolkning och framställning av resultat och som Larsson (2005) skriver behöver den sättas inom parentes. Följdfrågor kunde ställas om något verkade oklart och noggrann transkribering utifrån inspelningar gjordes, vilket också bidrar till god tillförlitlighet (Kvale, 2009). Gällande trovärdigheten undersöktes det som var ämnat och studiens upplägg samt det analyserade resultatet svarar mot syftet och de inledande frågeställningarna. Genom att som Kvale skriver, ständigt ha analysen i åtanke, ökar möjligheten att undersökningen handlar om det som inledningsvis är tänkt. Analysen med hjälp av KASAM är tänkt att ge extra stöd i strukturen för att fånga det meningsbärande i lärares argument gällande möjligheter, hinder och villkor för arbete med åtgärdsprogram. En provintervju med samma syfte och liknande frågeställningar som i denna studie, genomfördes under en tidigare delkurs på Magisterprogrammet. Vid detta tillfälle uppfattades frågorna som förståeliga och blev bra besvarade.

Ambitionen med studien är inte att den ska ses som generaliserbar. Man kan läsa om frestelsen att överskatta betydelsen av det resultat man fått och risken för smygrepresentativitet genom att låta en studerad grupp representera en hel kategori (Vetenskapsrådet, 2005; Nilholm & Göransson, 2009).

Etiska aspekter

Att intervjuas är ett moraliskt företag menar Kvale (2009) och inför intervjuerna togs kontakt via mail. Samtyckeskravet beaktades, information gavs om studiens preliminära syfte och informanterna fick veta att de när som helst skulle kunna avbryta sin medverkan. Informanterna upplystes även om konfidentialitets- och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2008).

Inspelning av intervjuerna godkändes av informanterna och vid intervjutillfället påmindes de om möjligheten att när som helst avbryta. Inspelningarna från intervjuerna förvarades i kassaskåp under tiden för transkribering och löfte om radering av inspelat materialet direkt efter transkribering gavs. Ingen information om informanters kön eller ålder ges i resultatet och varken skolor eller stadsdelar har beskrivits. Utsagor från de olika informanterna har istället åtskilts genom numrering.

4.Resultat

Resultatet synliggjorde en rad villkor, möjligheter och hinder i arbetet med och kring åtgärdsprogram. Redovisningen har därför ett upplägg med två överordnade rubriker där dessa möjligheter och hinder redovisas. Då villkor kan handla om såväl möjligheter som hinder redovisas också dessa under de två rubrikerna men uttrycket ”ramar” används där hindrande villkor avses. Hur lärare arbetar med åtgärdsprogram framkommer också under dessa rubriker och redovisas inte under en egen rubrik.

Avsnittet inleds med en kort redovisning av de teman gällande möjligheter för arbete med åtgärdsprogram som framträder utifrån intervjusvaren. Därefter exemplifieras dessa teman i olika stycken genom meningsbärande citat. Samma tillvägagångssätt används sedan för att redovisa de argument som ger uttryck för det lärare uppfattar som hinder. Sist i resultatdelen görs en sammanfattning.

Utsagor framställs i *kursiv* stil i ett nära talspråk, vissa ord har för läsbarhetens skull stavats korrekt och ev. förtydliganden står inom parentes. Utelämnade ord eller meningar symboliseras av tre punkter och en paus symboliseras med fyra punkter. Utsagor från alla informanter finns representerade och för att åtskilja dem har / samt beteckningar från (L1) – (L10) använts.

Möjligheter för arbete med åtgärdsprogram

De identifierade teman som framträder är *villkor på organisationsnivå, teoretisk kunskap och förståelse för åtgärdsprogram*. Dessutom framkommer *främjande strategier* samt *aktörer och faktorer* som underlättar för hanterandet av uppgiften. Det framträder också uppfattningar om *relevans och användbarhet*.

Villkor på organisationsnivå

Man har på organisationsnivå givit förutsättningar för skolor att ha specialpedagoger/speciallärare och informanter upplever att dessa ger ett betydande stöd för arbetet med åtgärdsprogram. Dessutom framhålls Skolverkets beslut att rektorer nu skriftligt måste besluta om åtgärdsprogram ska upprättas, vilket informanter menar gör dem mer medvetna om vilka elever som är i behov av stöd. Staden har också satsat på utbildning i åtgärdsprogram och några informanter framhåller att denna bidrog till ökad förståelse för vikten av utredning av elevers hela skolsituation. Den centralt framtagna blanketten används av alla informanter och det uttrycks att man bör tänka på hur man skriver men att den ändå kan fungera.

...själva blanketten med uppföljning och vilken ordning och vilka åtgärder och vilka mål man

nått och inte nått, det känns ju bra. (L1)

Teoretisk kunskap och förståelse av åtgärdsprogramms innehåll och innebörd

Förståelse för vad åtgärdsprogram är och varför de upprättas, handlar enligt flera informanter om att dessa ska hjälpa elever att nå läroplanens mål och vara en ”försäkring” för att stöd ska ges. Flera informanter uttrycker att åtgärdsprogram mest behövs för att användas som ”bevis”, påtryckning och att man *måste* skriva dem. Det framkommer kunskap om att föräldrar och elever bör vara delaktiga kring åtgärdsprogram. Informanter uttrycker också att föräldrar kan ha en negativ inställning till dessa och uppfatta dem som stämplande. Man uppger att på möten om åtgärdsprogram deltar klassläraren, oftast tillsammans med specialpedagog/speciallärare och föräldrar. De flesta informanter uppger att elever istället får information om åtgärder vid andra tillfällen.

...främst är nånting vi ska skriva för att vi ska ha ryggen fri, ifall det blir nåt strul med den familjen sen. (L8) / ...vi pratar med barnet eftersen kommer föräldrarna och så skriver vi till, då får man in deras del. (L5) / ...föräldrar ibland som säger ”jag vill inte att det ska finnas nåt skrivet som, som finns kvar”. (L10)

Förståelse för olika moment i upprättandet av åtgärdsprogram och vad själva dokumentet bör innehålla framkommer. Flera informanter berättar om vikten av att definiera problem genom kartläggning och att allt ska formuleras korrekt innan föräldrar kan skriva under. Vikten av att för elevers skull skriva tydligt framhålls och informanter uttrycker också vad man bör undvika att skriva in. Det handlar bl.a. om att undvika att formulera mål som inte är mätbara och att programmen inte enbart ska bli en vuxenprodukt.

...man gör den här utredningen så går man ju till alla lärare... (L7) / ...vissa ord är värderande och ska inte finnas med... (L2) / ...inte skriva nånting som jag vet att jag inte kan leva upp till. (L6)

Informanter uttrycker att uppföljningar av åtgärdsprogram behöver göras. Det framkommer också en kunskap om att de måste avslutas och några informanter känner till delar av rutiner för praktisk hantering och förvaring av dokumentet.

...vad är rimligt att uppnå om sex till åtta veckor. (L1) / ...åtgärdsprogram som vi kunnat avsluta för att barnet nått målen... (L5) / ...iväg för diarieföring och sen spars en kopia här i ett kassaskåp. (L8)

Strategier för att kunna hantera uppdraget

I den teoretiska bakgrunden framkommer att förändrade krav från styρνivån har medfört att lärare arbetar i en komplex verksamhet där bl.a. krav på dokumentation har skärpts. I utsagorna framkommer en rad strategier som informanter har skapat och använder för att hantera såväl dokumentation som annat arbete kring åtgärdsprogram. De flesta informanter uppger att man för tillfället inte har så många åtgärdsprogram, vilket upplevs som underlättande. Några informanter säger att man i tveksamma fall hellre anger att elever klarar målen, för att slippa upprätta åtgärdsprogram. Det framkommer att det är bra att bestämma datum för uppföljning i sittande möte och att låta uppföljningar sammanfalla med möten för utvecklingssamtal, där åtgärdsprogrammet samtidigt skrivs. Det uttrycks också att arbetet förenklas genom hög grad av skriftliga förberedelser innan möten för upprättande samt uppföljning.

...när nån ligger på gränsen då, så kan man då kryssa i istället att den gör det... ...annars så är det åtgärdsprogram. (L7) / ...det är väl i stort sett vi (på skolan) som gör åtgärdsprogrammen. (L9) / ...vi har alltid en tanke med osshur vi vill styra det, ja. (L3)

Flera informanter uppger att ”ärvda” åtgärdsprogram från t.ex. lågstadiet underlättar. Man framhåller också att arbetet förenklas av att det ofta blir kända problem och redan påbörjade åtgärder som skrivs in i programmen. Uppföljningar via telefon och färdiga åtgärdsprogram som skickas hem för godkännande och påskrift uppges underlätta.

...görs inte alltid så mycket ändringar, det bara löper på. (L2)

Aktörer och faktorer som underlättar

Det framkommer att informanter tar stöd av olika aktörer för att underlätta arbetet med åtgärdsprogram. I synnerhet handlar det om att specialpedagoger/speciellärare ger stöd med formuleringarna i den centrala blanketten och att renskrivning samt dokumentation från möten om åtgärdsprogram sköts av dem. De uppges ha hög kunskap, avlasta och inge trygghet gällande arbetet med åtgärdsprogram och informanter menar också att de lär sig av samarbetet. De flesta informanter uttrycker att specialpedagoger/speciellärare även tar hand om själva dokumentet för kopiering, diarieföring och arkivering. Det framkommer också att de tillsammans med informanterna deltar på möten kring åtgärdsprogram och även hjälper till med att initiera samt kalla till dessa. I något fall framkommer att specielläraren helt brukar skriva åtgärdsprogrammen.

...specialpedagogen är den som har den här helhetsbilden på alla barn på skolan... (L5) / ...vid resursfördelning... ...då ser hon ju också var, vad man ska prioritera. (L1) / ...hon (specialpedagogen) har jävligt koll och kan säga att nu är det dags... (L3)

Informanter framhåller också att andra personer på skolan, som t.ex. skolsköterska, vid behov kan delta. Någon uppger att elever alltid deltar på möten men de flesta säger att elever istället delges information om åtgärder vid annat tillfälle.

...pratar med dom (eleverna) lite grann innan, att hur upplever dom... (L5) / ...dom (föräldrar) ger oss,kanske ibland lite för fria händer och tycker att vi ska sköta allting... ...kan vara en nackdel ibland även om det är ganska behändigt som lärare. (L6)

Informanter ser fördelar med att på klasskonferenser kunna medvetandegöra och diskutera med rektor, specialpedagog/speciellärare och andra lärare om vilka elever som är i behov av extra stöd och där få hjälp med att bedöma om åtgärdsprogram behövs. Informanter framhåller att andra lärares deltagande i utredningsfasen också bidrar till att medvetandegöra.

...på klasskonferenserna så har du ju både rektorn och specielläraren och svaläraren..., ...vi tillsammans kan ju bolla. (L6) / ...det (informerar andra lärare) gör man väl liksom såhär i korridorsnacket. (L3)

Relevans och användbarhet

Alla informanter framhåller att själva mötet kring åtgärdsprogram är värdefullt och fyller en viktig funktion. Man ser positivt på att tillsammans med föräldrar lyfta och synliggöra problem och att uppföljning av mål kan tydliggöra att utveckling sker. Dessutom uttrycker någon informant att åtgärdsprogram kan påminna om att ge stöd för elever och att de kan förmedla information vid t.ex. lärarbyte. Det uttrycks också att det är bra med tydlig ansvarsfördelning.

...mötena, med föräldrar och elever, därför att det hjälper. (L5) / ...utvärderas om åtta veckor så jag har ju också ”piskan på” att se till att saker och ting blir gjort... (L10) / ...med säkerheten och så,det är ju inte så att alla lärare är professionella... (L4)

Flera informanter uppger att åtgärdsprogram kan behövas som ”bevis” för att visa på vilket

stöd som man faktiskt har satt in från skolans sida. Det framkommer också argument om att åtgärdsprogram i olika avseenden kan användas som påtryckning.

...barnet kanske är 15, 20 och kanske upplever att "men varför gjorde ni ingenting" och då kan man visa... (L3) / ...nån som är lite arbetsovillig att; "jaa men du kom håg det här som vi bestämt..." (L1) / ...otroligt viktigt ...för att belysa att det finns mycket problematik på skolorna. (L4)

Hinder för arbete med åtgärdsprogram

De teman som har framträtt som hindrande handlar om *ramar på organisationsnivå och kompetens*. Det framställs också problem *kring föräldrars förståelse och engagemang, hantering och rutiner* samt *arbetsituationen*. Dessutom synliggörs argument som handlar om ifrågasättande av *relevans och användbarhet*.

Ramar på organisationsnivå

Informanter ser sig tvingade att upprätta åtgärdsprogram och upplever att en redan hög arbetsbörda ökar genom krav på att upprätta dessa. Man uttrycker att tiden inte räcker till för det arbete som krävs med åtgärdsprogram och att personella- samt tekniska resurser för att kunna genomföra åtgärder, saknas. Informanter uttrycker att man från organisationsnivå har försvårat för arbete med åtgärdsprogram och menar att det var enklare att skriva och arbeta med dessa förr och att andra professioner lättare kunde kopplas in för att utreda svårigheter.

Det framgår en upplevelse av att det bara blev bestämt att man måste använda den centrala blanketten och alla informanter ser negativt på formuleringskravet i denna. Informanter upplever att fokus på skrivandet i blanketten är alltför omfattande. Dessutom uttrycks en osäkerhet om vilka blanketter som gäller, då man centralt har gjort flera ändringar.

...det kom (förr) in psykologer och sånt in i klassrummen och gjorde den där kartläggningen och nu ska vi göra den. (L4) / ...vad nu dom som har gjort dom här mallarna vill kalla det... (L10)

Alla informanter uttrycker hinder kopplat till hög ansvars- och arbetsbörda och menar att åtgärdsprogram därför lätt kan glömmas bort. Man framhåller att tiden inte räcker till för alla möten och tiden uppges heller inte räcka till för att dokumentera och reflektera kring åtgärdsprogram med kollegor och man menar att tid tas från andra, mer viktiga göromål.

*...man ska upprätta ett så känns det ganska tungt... (L3) / Man jobbar gratis, flera timmar...
...det är inte så att man kan ta bort nånting för att man nu har två barn, eller fyra barn med åtgärdsprogram,man knökar in det också. (L8) / ...omfattande så att det liknar ju ingenting... (L4)*

Kompetens

Några informanter känner sig osäkra på vem som juridiskt är ansvarig för skeenden kring åtgärdsprogram och önskar mer utbildning i hur man arbetar med elever som är i behov av stöd. De uttrycker att det är svårt att skriva bra åtgärdsprogram och några menar att de inte vill fylla i den centrala blanketten på egen hand. Ett ifrågasättande kring den egna kompetensen att bedöma elevers svårigheter och när åtgärdsprogram egentligen behöver upprättas, uttrycks. Informanter ser också hinder med att lärarkollegor ibland inte är tillräckligt professionella då de tar för lite hänsyn till elevers svårigheter.

....skolnivåindividnivå och alla dom här olika nivåerna... ...dom går nästan in i varandra... (L6) / ...om jag inte får till det riktigt, hur ska jag kunna förklara det riktigt för

föräldrarna... (L5) / ...kan finnas resurspersoner både hit och dit men sen vad dom har för bakgrund och utbildning... (L1)

Även innehållet i utbildning om åtgärdsprogram problematiseras och informanter säger bl.a. att den fokuserade alltför mycket på formulerande. Samtidigt menar man att det hade varit önskvärt att utbildningen hade kunnat erbjuda en ”bank” med formuleringar och stödfrågor. Det framkommer också att informanter hade önskat att få konkreta exempel på vad som anses vara bra eller dåliga åtgärdsprogram, med en förklaring om varför.

...jag skulle liksom ta så storabeslut, eh döma utifrån en kompetens som jag kanske inte hade... (L7) / ...mycket kritik runt just åtgärdsprogram, gruppen som vi var i var väldigt negativ. (L3) / ...bra om man hade gått igenom och skrivit ett åtgärdsprogram tillsammans... (L6)

Föräldrars förståelse och engagemang

Informanter efterlyser ett bättre samarbete kring elever som behöver stöd, då de upplever att föräldrar ofta tar för lite ansvar för barns välgång i skolan och ser uppkomna svårigheter enbart som skolans problem. Det framkommer även argument kring föräldrars kunskap om åtgärdsprogram.

...föräldrar tror att om man får ett åtgärdsprogram, att det betyder att då får man extra resursså blir det inte riktigt så. (L3) / ...dom (föräldrar) ger osskanske ibland lite för fria händer... (L6) / ...ville inte skriva på, visste inte vad det var för nånting. (L4)

Hantering och rutiner

Några informanter uttrycker en osäkerhet kring vad som händer med dokumentet efter upprättande. Man vet t.ex. inte om rektor granskar åtgärdsprogram innan de diarieförs och några är osäkra på om och när rektorer behöver skriva under. Flera informanter uppger att de saknar rutiner för överlämnande av information om åtgärdsprogram till kollegor och menar att det ibland händer att nödvändig information inte når alla. Informanter uppger att det på arbetslagsmöten sker mer prat av praktisk karaktär än att man diskuterar enskilda elever. Alla lärare deltar inte alltid på dessa möten och informanter uppger att de inte skriver in enskilda elevärenden i protokollen.

...specialläraren har gjort det (diariefört) förut, men nu har ju vi ny rektor så jag vet inte om det är hon som... (L6) / ...inblandade borde ju ha varsin kopia såklart, ...om det blir så det vet jag inte. (L7)

Hinder med att skicka åtgärdsprogram mellan hem och skola belyses av några informanter. Man uppger att det är riskfyllt att ha ”papper på vift” och att det tar tid för dokumentet att bli godkänt och påskrivet, i synnerhet om elever bor på två ställen.

...hem för påskrift, få tillbaks, det är en cirkus. Det var en flicka som, hon fick aldrig nåt. (L9) / Så säger specialpedagogen, ”vi har inte fått åtgärdsprogrammen från de där tre” men vi har ju skickat hem... (L4)

Informanter beskriver problem med rutiner som rör möten för upprättande och någon menar att man ännu inte har kommit så långt i processen att elever deltar. Alla informanter uppger hinder med rutiner för uppföljningsmöten och menar att dessa är svåra att komma ihåg, hinna med och inte blir av så ofta som de borde. Dessutom anser informanter att det kan vara svårt att få föräldrar att komma extra på dessa.

...inte göra den här checken för tidigt heller för det måste ju ändå gå dom här veckorna...
(L1)

Ifrågasättande av relevans och användbarhet

Alla informanter ger uttryck för att det inte går att skriva in behövliga åtgärder i åtgärdsprogram och man anger avsaknad av personella resurser som framträdande orsak till detta. Några informanter upplever att de helt själva måste ansvara för att ge särskilt stöd, vilket ses som otillräckligt. Tekniska problem kring datorer framhålls också.

...vet att det ändå inte är just det här den behöver, utan det blir "konstgjord andning"... (L6)
/ Om lärare hade ordinationsrätt, då vore åtgärdsprogram nånting helt annat. (L8)

Flera informanter uppger att man kan titta på åtgärdsprogrammen ibland men att de oftast plockas fram precis innan uppföljningar. Det uttrycks att man inte *behöver* ta fram och använda åtgärdsprogram i den pedagogiska vardagen eftersom åtgärderna redan är kända och påbörjade innan de skrivs in. Några informanter menar att man i och med detta "förskönar" situationer i åtgärdsprogrammen, då skolans insatser ser bättre ut än vad de egentligen är. Åtgärderna som skrivs in anses dessutom vara alltför små och uppges enbart ge "konstgjord andning". De problem som lyfts och skrivs in menar man också redan är kända och blir således bara ett konstaterande. Flera informanter uttrycker att fokus på formulerande i åtgärdsprogram inte ses som meningsfullt och att elever inte förstår byråkratiska formuleringar. Man framhåller att elever skulle ges stöd utan krav på åtgärdsprogram och att de inte skulle märka någon skillnad utan dessa. Dessutom menar informanter att de ändå skulle kalla föräldrar till möten för att lyfta problem och diskutera hur stöd kan ges.

...faktiskt mest är en papperskonstruktion... (L7) / *...massa gallimatias innan, med liksom du ska skriva nästan en uppsats.* (L9) / *...gör ju inget annorlunda bara för att barnet har ett åtgärdsprogram.* (L3)

Många informanter menar att åtgärdsprogram inte används som det är tänkt utan mest för att skolan ska ha "ryggen fri" vid eventuella framtida problem. Någon uttrycker en skepsis gällande att behöva använda åtgärdsprogram för att "bevisa" sitt arbete för högre nivåer. Några argumenterar för att man enbart skriver åtgärdsprogram för att kravet finns.

... inte för barnets skull tycker jag, man håller på och petar i formalia nej, utan det är ju för oss själva, för att vi ska klara oss. (L2) / *...vi ska visa hur vi jobbar i skolan på nåt sätt, alltså gentemot politiker och beslutsfattare.* (L5)

Sammanfattning

Det framgår att lärarna ifrågasätter värdet med åtgärdsprogram och tilldelar arbete med dessa en låg mening. De hinder som framstår vara anledningar till detta handlar dels om upplevelsen av att det saknas resurser för att skriva in de åtgärder som i realiteten skulle behövas. Dessutom uppger många lärare att då åtgärdsprogram mest behöver användas som "bevis" och påtryckning, för såväl politiker som elever, istället för hur det är tänkt, ifrågasätter de relevansen med uppdraget.

Åtgärdsprogram används generellt inte som ett pedagogiskt verktyg, som stöd för lärare i det dagliga arbetet. Endast en lärare säger sig använda åtgärdsprogram, för att påminna sig själv om vilka åtgärder hon har skrivit in. Övriga lärare menar att åtgärdsprogrammen mest används som påtryckning för elever, för att skolan ska kunna ha friskrivna sig och att de också behövs för att "uppåt" visa på de resursbehov som finns i skolan. De hinder som orsakar den

låga frekvensen av användande handlar dels om att då det är påbörjade och väl kända åtgärder som skrivs in i programmen, anser lärarna att man inte *behöver* ta fram dem. Pga. hög arbetsbörda och tidsbrist glöms åtgärdsprogrammen ofta bort och plockas istället fram precis innan uppföljningar.

De flesta hinder för arbete med åtgärdsprogram kan tillskrivas organisationsnivån. Lärarna upplever sig styrda att upprätta åtgärdsprogram, att använda en central mall och formuleringskravet i denna kritiserar starkt. Ytterligare hinder handlar om lärares upplevelse av försämrat stöd från andra professioner samt avsaknad av moment på utbildning kring åtgärdsprogram. Dessutom anser lärarna att de har alltför hög arbetsbörda och tidsbrist för att hinna med arbete kring dessa. Tidsbristen uppges dessutom leda till problem med överlämnande av information och uteblivna reflektionstillfällen med kollegor. De möjligheter som framträder på organisationsnivå handlar om tillgång till specialpedagoger/speciallärare, vissa delar i den centrala mallen och utbildning om åtgärdsprogram samt rektorers beslutsfattande uppgift.

På skolnivå synliggörs hinder gällande föräldrars förståelse och engagemang och till viss del även kring elevers låga deltagande på möten. Man uttrycker också att det finns svårigheter kring rutiner för möten och praktisk hantering av själva dokumentet. De möjligheter som framträder på skolnivå är själva mötet kring åtgärdsprogram och stöd från specialpedagoger/speciallärare. Till viss del framhålls även stöd från andra aktörer på klasskonferenser.

De hinder som framkommer på individnivå handlar om att lärare upplever brister gällande bedömarkompetens samt arbete med särskilt stöd. Möjligheter framträder också då lärarna uppvisar kunskap och teoretisk förståelse för åtgärdsprogram. Vid samtliga intervjuer framträder dessutom möjliggörande strategier som upplevs underlätta för (skriv)arbete och spara tid.

5. Diskussion

Denna intervjustudie med kvalitativ design har till syfte att få en fördjupad förståelse av vilken mening utvalda lärare tilldelar åtgärdsprogram och hur de ser på villkor för arbete med och kring dessa. Genom att också efterfråga hur åtgärdsprogram används i den pedagogiska vardagen, finns en tanke om att lärares uppfattningar om åtgärdsprogram synliggörs.

Det framkommer att lärare ifrågasätter värdet med åtgärdsprogram och tilldelar arbete med dessa en låg mening.

De hinder som finns för arbete med åtgärdsprogram hamnar i hög grad på organisationsnivå och lärare upplever sig styrda av yttre krav och pålagor. Några få organisatoriska villkor som tolkas ge möjligheter framkommer också. På skol- och individnivå handlar hindren generellt om kompetens, praktiska rutiner på skolorna och frågor som rör föräldrars och elevers engagemang och deltagande. På dessa nivåer framträder möjligheter med det höga värde som lärare ger själva mötet kring åtgärdsprogram och med det stöd lärarna kan få/ta av specialpedagoger/speciallärare samt underlättande strategier.

Metoddiskussion

Den omfattande litteraturgenomgången synliggjorde underlättande och försvårande faktorer för arbete med åtgärdsprogram. Den gav uppslag till syfte, frågeställningar samt intervjufrågor och blev senare ett bra material för att diskutera med det som framkom i resultatet. Studiens kvalitativa ansats bidrog till att fokus kunde läggas på meningstolkning av intervju svar och det halvstrukturerade förfaringssättet gav möjligheten att ställa följdfrågor och att få ett dynamiskt samspel med informanterna (Kvale, 2009).

Den egna förförståelsen kan alltid påverka och i denna studie har bakgrundskunskapen gällande arbete med åtgärdsprogram bidragit till att urvalet föll på klasslärare i år 5 med en tanke om att dessa skulle ha erfarenhet av uppdraget, vilket också stämde. Dessutom finns egen erfarenhet av att lärare som undervisar i de första skolåren hellre ”friar än faller” och avvaktar med att upprätta åtgärdsprogram. Lärare som tar emot nya elever i år 4 vill gärna lära känna dessa, vilket även framkommer i litteraturgenomgången (Isaksson, 2009; Skolverket, 2001). Egen kunskap om att det existerar ett omfattande kringliggande arbete med åtgärdsprogram bidrog till att även frågor kring dessa ställdes. Under intervjuer framfördes inte egna åsikter om åtgärdsprogram och de har heller inte tillåtits att färga resultatet, utan har som Larsson (2005) påpekar satts inom parentes.

Kvale (2009) skriver att variationen i intervju svar kan vara det intressanta och nämner vikten av ett strategiskt urval som kan garantera denna variation. Detta var anledningen till att skolor i socialt olika bostadsområden valdes, då det bidrog till att synliggöra lärares upplevda förutsättningar och ramar gällande arbete med åtgärdsprogram i olika delar av staden.

Det var fördelaktigt att arbeta med inspelade individuella intervjuer då de var lätta att transkribera, precis som Denscombe (2009) tar upp. Noggrann transkribering gjordes vilket enligt Kvale (2009) bidrar till god tillförlitlighet. Utmaningen var sedan att skapa mening ur en massiv mängd data som Fejes och Thornberg (2009) beskriver. Även om det efter utskrift ibland var svårt att särskilja vissa utsagor och strukturera in dem under olika teman i resultatet, var det ändå lätt att avgöra om de sågs som möjliggörande respektive hindrande, vilket var det som frågeställningarna inledningsvis fokuserade på. Resultatets trovärdighet kan därför inte sägas ha påverkats pga. utsagornas placering under temarubrikerna.

Resultatdiskussion

Diskussionen förs med inspiration av systemteorin och genom att knyta an till KASAM är tanken att få ytterligare förståelse för den mening lärare tilldelar uppdraget med åtgärdsprogram.

Vid betraktande av resultatet framgår att de hindrande faktorer och ramar som finns på organisationsnivå, antalsmässigt överskuggar de yttre villkor som kan ge möjligheter för arbete med åtgärdsprogram. Assarsson (2007) beskriver hur skolan ständigt belastas med nya uppgifter från politiker och ideologier. Sett ur ett systemteoretiskt perspektiv har inte uppdraget med åtgärdsprogram fått växa fram i en långsam process utifrån lärares behov och det gemensamma engagemanget som enligt Öquist (2008) är en förutsättning för att förändringar ska lyckas, verkar saknas. Meningsfullheten med uppdraget verkar dessutom begränsas av lärares upplevelse av att vara tvingade att skriva åtgärdsprogram, vilket även problematiseras av Asp-Onsjö, (2006) som skriver att beslut om åtgärdsprogram togs utan debatt med lärarkåren. Ytterligare begränsande ramar från organisationsnivån tolkas leda till att lärarna upplever en låg känsla av hanterbarhet för uppdraget med åtgärdsprogram. Det handlar om upplevd hög arbetsbörda, tidsbrist och brist på resurser som leder till att behövliga åtgärder inte kan sättas in. Då användbarheten med åtgärdsprogram i och med detta begränsas, upplever lärare en låg känsla av meningsfullhet för arbete med dessa. I litteraturgenomgången framkommer att de som arbetar närmast eleverna är minst nöjda med det stöd som ges (Skolverket, 2008a; 2010), vilket framkommer även i denna studie då lärarna menar att stödet är otillräckligt då de mestadels helt själva förväntas ansvara för att inskrivna åtgärder utförs. Då lärarna bara har sig själva att tillgå leder det till att de skriver in alltför obetydliga åtgärder som redan pågår, vilket kan tolkas som en strategi för att öka hanterbarheten. Lärarna saknar dessutom tid för att diskutera och reflektera med kollegor kring åtgärdsprogram och åtgärders utfall. Detta utgör problem då Asp-Onsjö (2006) och Rodgers (2007) menar att åtgärdsprogram bör skapas i lagarbete och dialog och påpekar

vikten av reflektion i gemenskap, vilket får de deliberativa samtal som beskrivs av Säljö (2003) och Theodorsson (2004) att framstå som relevanta.

Några lärare menar att det är viktigt att man genom åtgärdsprogram kan påvisa på organisationsnivå, det stora behovet av stöd som finns på skolor. Samtidigt görs ett ifrågasättande av åtgärdsprogramns värde då lärarna uppger att de inte borde behöva användas varken som ”bevis” för skolans insatser eller som påtryckning, då de uttrycker att det inte är det egentliga syftet. Ett liknande dilemma beskrivs av Carlsson (2007) med lärare som uttrycker att åtgärdsprogram kan vara ett men för elever men samtidigt behövs för att skolan ska kunna ha ryggen fri.

I resultatet framgår att lärare varken refererar till styrdokument eller Skolverkets utgivna råd och att de ifrågasätter egen och kollegors kompetens gällande såväl formulerande i åtgärdsprogram som bedömning av elevers svårigheter. Den specialpedagogiska kompetens som litteraturen framhåller att alla lärare bör ha, verkar de intervjuade lärarna sakna och några av dem efterfrågar också mer kunskap gällande arbete med särskilt stöd och formulerande i åtgärdsprogram. Lärarna upplever dessutom att organisationsnivån har försämrat möjligheten att få stöd av andra professioner med bedömning av elevers svårigheter. Detta tas även upp av Skolverket (2008) och Isaksson (2009) som beskriver skolors svårigheter med att genomföra utredningar som ska ligga till grund för åtgärdsprogram. Isaksson tillstår också att styrdokumentet är vaga gällande vilka elever som bör få särskilt stöd och hur behoven definieras, vilket kanske kan vara en förklaring till varför lärarna inte refererar till dessa. Med tanke på det stöd som Asp-Onsjö (2008) framhåller att lärare kan få av Skolverkets styrdokument och av de råd som har getts ut för arbete med åtgärdsprogram, borde rektorer säkerställa att lärare verkligen tar del av dessa.

I litteraturgenomgången både framhålls och problematiseras värdet av gemensamma mallar för åtgärdsprogram. Alla intervjuade lärare i studien ifrågasätter kraven på formulerande i stadens centralt framtagna blankett och detta krav ses varken som begripligt, hanterbart eller meningsfullt för lärarna. De menar dessutom att det var lättare att skriva åtgärdsprogram tidigare. I aktuell forskning problematiseras att språkbruk i åtgärdsprogram kan leda till ett ojämbördigt maktförhållande (Isaksson, 2009; Andréasson & Carlsson, 2009). Lundgren (2006) problematiserar att elever inte alltid har förstått vad åtgärdsprogram innebär och att de kan känna maktlöshet. Lärarna i denna studie framhåller istället att elever inte skulle märka någon skillnad om åtgärdsprogram inte skulle upprättas.

I studien framträder på skolnivå att alla lärare upplever en hög grad av meningsfullhet beträffande själva mötet, vilket även Andréasson och Carlsson (2009) framhåller. Samtidigt uppger lärarna att man alltid har haft och kommer fortsätta att ha, möten av likartad karaktär även om krav på åtgärdsprogram slopas. Kanske visar detta på Perssons (2002) reflektion om att samarbete och krav på problemlösningsförmåga som arbete med åtgärdsprogram medför, verkar ha större betydelse för positivt utfall än själva åtgärdsprogrammet. Dessutom synliggörs det stöd som lärarna får/ tar av specialpedagoger och speciallärare, vilket även framhålls i litteraturen där de beskrivs vara centrala för skolors arbete med åtgärdsprogram (Asp-Onsjö, 2006; Persson, 2002). Organisationsnivåns tidigare satsning på behovsutbildning⁵ av specialpedagoger kan i detta avseende sägas ha gett positivt utfall. Tillsammans med skolors organisering av klasskonferenser och stöd som kan ges från deltagare på dessa, tillskrivs detta stöd ett högt värde som upplevs ge ökad hanterbarhet.

En strategi handlar om att lärare med hjälp av specialpedagoger/speciallärare i hög grad förbereder åtgärdsprogram innan möten och framhåller en ökad hanterbarhet genom dessa. Asp-Onsjö (2006) problematiserar föräldrars och elevers låga grad av delaktighet och dessa ”dubbla samtal” som ofta förs på skolor. Det synliggörs en risk med att skolpersonal ses som expertpersoner trots att de vill ha elevers och föräldrars delaktighet. Samtidigt kanske det övertag som Asp-Onsjö menar att skolan som institution har, inte behöver ses som något

⁵ Central satsning på vidareutbildning till specialpedagog med subventionerade villkor.

oroväckande, då det också framkommer att föräldrar gärna litat på skolans förslag och ger dem "fria händer". Man bör också beakta att lärare genom denna strategi, som en av flera, verkar klara av att hantera arbete med åtgärdsprogram. Med tanke på Assarssons (2007) påpekande gällande risken för ökning av utbrändhet bland pedagoger, kanske det är nödvändigt att denna del av delaktigheten får stå tillbaka till förmån för att lärare ska mäta uppdraget.

På individnivå framträder lärares begriplighet beträffande innebörd och innehåll i åtgärdsprogram, vilken till stor del överensstämmer med styrdokumentens budskap. Lärarna uttrycker också en förståelse för att olika synsätt finns gällande åtgärdsprogram och arbete med särskilt stöd, med tanke på såväl föräldrar som kollegor. I linje med detta problematiserar Asp-Onsjö (2006) att åtgärdsprogram kan få varierande konsekvenser för elever med tanke på identitet och risk för marginalisering. Lundgren (2006) ställer frågan på sin spets och undrar vad som krävs för att barn inte ska fara illa i skolan trots all välvillighet att göra gott.

Lärarna har oberoende av geografiskt läge i staden, skapat strategier som upplevs spara tid och arbete och en analys görs att användandet av dessa ger en ökad känsla av hanterbarhet. Användandet av strategierna kan också ses utifrån systemteorins beskrivning av människan som en aktiv deltagare som själv skapar sin verklighet (Öquist, 2008). Assarsson (2007) skriver om att lärare för att hantera sin verksamhet, ger officiella texter betydelse så att de ligger i linje med deras redan tidigare arbets- samt förhållningssätt. Kanske kan strategierna förstås utifrån att de kan minska det glapp mellan uppdragssystem och yrkesidentitet som Öquist (2008) beskriver. En diskutabel strategi framkommer då några lärare berättar att man kan låta bli att underkänna elever som "ligger på gränsen", för att slippa upprätta åtgärdsprogram. Detta tas upp även av Lundgren (2006) som beskriver det som ett ifrågasättande och en motståndsstrategi från lärare när de inte maktar med uppgiften. Assarsson (2007) skriver att pedagoger troligtvis utför sitt arbete som de skulle ha gjort även utan styrdokument. Detta synliggörs i studien då så gott som alla informanter uppger att de skulle arbeta på liknande sätt med stöd till elever även utan krav på åtgärdsprogram.

Persson (2002) rapporterar att majoriteten av tillfrågade skolor då tyckte att åtgärdsprogram har en mycket viktig funktion. Någon informant i denna studie menar att åtgärdsprogram skulle upplevas helt annorlunda om lärare hade ordinationsrätt och det framgår att även om flera informanter tycker att åtgärdsprogram är viktiga i teorin, uttrycks det också att de ses som en "förskönande" pappersprodukt utan reell betydelse.

De hindrande ramar som ligger på organisationsnivå kan vara svåra för lärare att hantera och förändra. Faktorer som t.ex. upplevd kompetensbrist på individnivå och skolans tillgång till specialpedagoger och speciallärare på skolnivå är ändå direkt avhängigt av att de villkor som ges från organisationsnivån motsvarar de behov som finns. I denna studie framgår att de aktörer och strategier på individ- och skolnivå som lärarna använder sig av bidrar till att de, trots att arbetet är svårt att hantera och inte känns meningsfullt, ändå utför uppdraget med att upprätta åtgärdsprogram.

Några slutsatser

Lärare är medvetna om att åtgärdsprogram måste upprättas och vad de bör innehålla. Teoretiskt förstås också innebörden av dessa och varför kravet finns. Det framgår dock att lärare upplever att villkor på organisationsnivå för hur man på ett bra sätt kan hantera arbete med och kring åtgärdsprogram för att det ska kunna tjänstgöra som ett meningsfullt och användbart pedagogiskt verktyg, saknas.

Den tilldelade meningen med uppdraget framstår som låg och det framgår inte att lärarna använder åtgärdsprogram eller ser dem som fungerande pedagogiska verktyg. De hinder för arbete med och kring åtgärdsprogram som lärare ger argument för, handlar i synnerhet om ramar på organisationsnivå. Upplevelsen av högt ställda krav på formulering, hög arbetsbörda samt resurs- och tidsbrist bidrar till en låg känsla av hanterbarhet, vilket leder till

att arbete med åtgärdsprogram tilldelas en låg mening. Lärarna upplever dessutom att åtgärdsprogrammens egentliga syfte åsidosätts, att de istället mest behövs för att på olika sätt försvara skolan och tillgodose dess behov av resurser, vilket också medför ett ifrågasättande av det meningsfulla med uppdraget.

Vissa möjligheter synliggörs då begriplighet för uppdraget med åtgärdsprogram finns och det uttrycks att den ursprungliga tanken med åtgärdsprogram i teorin är god. För att öka hanterbarheten gällande arbete med och kring åtgärdsprogram använder lärarna sig av möjliggörande strategier och aktörer. Lärarna sätter stort värde på det stöd som erhålls av speciallärare och specialpedagoger och framhåller att själva mötet med föräldrar, är det som i realiteten upplevs vara meningsfullt.

Studien har bidragit till att synliggöra att oväntat många informanter så tydligt ger uttryck för den låga mening de tilldelar åtgärdsprogram. Det synliggörs också att användandet av förenklande och tidsbesparande strategier är så omfattande och likartat, oberoende av skolornas läge i staden. Dessutom framträder ett komplext samband mellan de alltför obetydliga åtgärder som lärarna anser skrivs in och deras upplevelse av att de helt själva måste utföra dessa åtgärder. Det ger en förståelse av varför lärarna anser att åtgärdsprogram bara ”förskönar” situationer, då de i praktiken redan utför de åtgärder som skrivs in. Med stöd av KASAM blev det möjligt att få en djupare förståelse av vad lärare uppfattar som begripligt, hanterbart och meningsfullt med uppdraget och vad som inte gör det.

Studiens resultat är inte tänkt att användas för att generalisera men resultatet kan, med hänvisning till de ovan beskrivna slutsatserna, ha ett värde för att synliggöra förhållanden som lärare anser kan försvåra eller underlätta för arbete med och kring åtgärdsprogram.

Förslag till vidare studier

En liknande studie med en kvantitativ ansats skulle kunna användas för att genom enkätfrågor i några andra kommuner, få ett brett underlag gällande lärares erfarenheter av, och uppfattningar om, möjligheter och hinder med åtgärdsprogram och arbete kring dessa. En sådan inventering skulle kunna vara kompletterande till en studie som denna och vara av intresse för att öka förståelsen för vilka faktorer som påverkar arbetet med detta uppdrag. Dessutom vore det intressant att undersöka på vilket sätt rektorer arbetar för att uppdraget med åtgärdsprogram ska kunna utföras.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Upplaga 1:12. Lund: Studentlitteratur.
- Andréasson, I., & Asplund Carlsson, M. (2009). *Elevdokumentation – om textpraktiker i skolans värld*. Stockholm: Liber.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. Andra utgåvan. Stockholm: Natur och Kultur.
- Asp-Onsjö, L. (2008). *Åtgärdsprogram i praktiken. Att arbeta med elevdokumentation i skolan*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Assarsson, I. (2009). *Utmaningar i en skola för alla – några filosofiska trådar*. Stockholm: Liber AB.
- Assarsson, I. (2007). *Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. Malmö: Holmbergs.
- Backman, J. (2010). *Rapporter och uppsatser*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur AB.
- Broekkamp, H., & van Hout-Wolters, B. (2007) The Gap Between Educational Research and Practice: A literature review, symposium and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, Vol. 13, No. 3, s. 203 – 220.
- Carlsson, R. (2007). En myndighets gestaltning av ett uppdrag – fallstudie av en utbildning kring åtgärdsprogram. *Specialpaedagogik: tidskrift for specialundervisning og anden specialpaedagogisk bistand*. Årgang 27:6, s. 57–73.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. (2004). Deliberativa samtal i ljuset av deliberativ demokrati. s. 57-76. I R. Premfors & K. Roth (red) *Deliberativ Demokrati*. Lund: Studentlitteratur.
- Griffiths, A., Ryan, P., Foster, J. H. (2011) Personality and Social Psychology. Thematic analysis of Antonovsky's sense of coherence theory. *Scandinavian Journal of Psychology*, nr. 52, s. 168-173.
- Gustavsson, B. (2010). *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2009). Om smygrepresentation i pedagogiska avhandlingar. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, nr 2, s 136-142.
- Isaksson, J. (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelse. Om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*. Umeå: Umeå Universitet.
- Isaksson, J., Lindqvist, R., & Bergström, E. (2007): School problems or individual shortcomings? A study of individual educational plans in Swede. *European Journal of Special Needs Education*, 22:1, 75-91

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, nr 1, s 16-35

Lefstein, A., & Snell, J. (2011). Professional vision and the politics of teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, nr. 27, s. 505-514

Lgr 80, (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del. 1980*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber.

Lopez, A., & Pereira, F. (2012). Everyday life and everyday learning: the ways in which pre-service teacher education curriculum can encourage personal dimensions of teacher identity. *European Journal of Teacher Education*, 35:1, s. 17-38.

Lundgren, M. (2006). *Från barn till elev i riskzon. En analys av skolan som kategoriseringsarena*. Växjö Universitet. <http://www.diva-portal-org/vxu/abstract.xsql?>

Måhl, P. (2005). I förväg uppställda krav. s. 43-66. I L. Lindström & V. Lindberg. Åttonde tryckningen. *Pedagogisk bedömning*. Stockholms universitet: Stockholms universitets förlag.

Persson, B. (2004). Specialpedagogik och dokumentation i en skola för alla. En fråga om likvärdighet, rättvisa eller rättigheter? *Utbildning & Demokrati*, Vol. 13, nr. 2, s. 97-113.

Persson, B. (2002). *Åtgärdsprogram i grundskolan. Förekomst, innehåll och användning*. Göteborgs universitet. www.skolverket.se

Rodgers, C. (2007). Att definiera reflektion: John Dewey och det reflektiva tänkandet. s. 49-79. I C. Brusling & G. Strömquist (red.). Upplaga 2:4. *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.

Skollagen. 2010:800. Svensk författningssamling (SFS) I *Skollagen* (2010). Hämtad (2012-04-08). http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/

Skolverket. (2010). *Attityder till skolan 2009*. Stockholm: skolverket@fritzes.se
www.skolverket.se

Skolverket. (2008b). *Särskilt stöd i grundskolan – En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Stockholm: Fritzes.

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

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

Skolverket. (2001). *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram*. Stockholm: skolverket.Idi@liber.se

SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande av utredningen av skolans inre arbete: SIA*. Stockholm: Allmänna förlaget.

Säljö, R. (2007). Samtal som kunskapsform. s. 127-145. I C. Brusling & G. Strömquist (red.) *Reflektion och praktik i läraryrket*. Upplaga 2:4. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2003). Föreställningar om lärande och tidsandan. s. 71-89. I S. Selander (red.) *Kobran, nallen och majjen*. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning. Stockholm: Liber.

Taylor, M., Yates, A., Meyer, L.H., & Kinsella, P. (2011). Teacher professional leadership in support of teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*. nr. 27, s. 85-94.

Theodorsson (2004). Deliberativt deltagande och dess effekter. s. 23-55. I R. Premfors & K. Roth (red) *Deliberativ Demokrati*. Lund: Studentlitteratur.

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

Vetenskapsrådet (2008). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*, tillgänglig på: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> [2012-02-18].

Vetenskapsrådet (2005). *Vad är god forskningssed? Synpunkter, riktlinjer och exempel* Stockholm.

Västerås stad, (2010). *Läsa-Skriva-Räkna Åtgärdsgaranti*. Revisionrapport/2010. Västerås: Ernst & Young.

Wahlund, B. (2002). *Åtgärdsprogram – för vad och för vem? En analys om lärares utsagor om barn och ungdomar, skrivna inom ramen för kurser i specialpedagogik*. Magisteruppsats i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik, nr. 21. Stockholm: Lärarhögskolan. Institutionen för individ, omvärld och lärande.

Wehner-Godée, C. (2005). Att bedöma små barns kunnande. s. 93-109, I L. Lindström & V. Lindberg. Åttonde tryckningen. *Pedagogisk bedömning*. Stockholms universitet: Stockholms universitets förlag.

Ödman, P.-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Öquist, O. (2008). *Systemteori i praktiken. Konsten att lösa problem och nå resultat*. Stockholm: Gothia Förlag.

Västerås den 24 april 2012

Övergripande frågeställningar – att ha i åtanke

- *Vilka möjligheter framkommer med åtgärdsprogram och arbete kring dem?
Vilken användbarhet uppges att de har?
- *Vilka hinder framkommer med åtgärdsprogram? Vilka hindrande faktorer för arbete kring dem framkommer?
- *Vilken uppfattning, kunskap och förståelse framkommer gällande åtgärdsprogram och arbete kring dem? Hur ses de t.ex. som pedagogiskt verktyg och garant för stöd till elever? Vad sägs – vad sägs inte!

Intervjufrågor

- *Vad är åtgärdsprogram?
- * Har du någon form av utbildning i ämnet?
- *Har du någon gång upprättat åtgärdsprogram? Hur upplevde du i så fall det?
- *Använder du åtgärdsprogram i nuläget? I så fall på vilket sätt?
- *Hur många åtgärdsprogram har du i din klass för tillfället?
- *Vad tycker du bör finnas med i åtgärdsprogram? Vad är viktigt och bra/fungerar bra med åtgärdsprogram?
- *Ser du åtgärdsprogram som användbara?
- *På vilket sätt och vem initierar, sammankallar, dokumenterar, renskriver, och diarieför gällande åtgärdsprogram?
- *Förbereds något innan själva mötet? Vem står för förberedelserna i så fall?
- *Hur fungerar själva mötet kring åtgärdsprogram?
- *Använder du den centrala mallen? Hur ser du i så fall på den?
- *Vilka är delaktiga kring åtgärdsprogrammet? (elever, föräldrar, andra lärare, EHT, specialpedagog, rektor?)
- *Finns det några rutiner för hur alla berörda lärare kring en elev får information om det som bestäms i ett åtgärdsprogram? Hur fungerar det i så fall?
- *Hur fungerar uppföljningar och utvärderingar av åtgärdsprogram? När/på vilket sätt sker de?
- * Finns det ett värde i uppföljningar av åtgärdsprogram?
- *Tycker du att tillräckligt med tidsutrymme finns för aktiviteter kring åtgärdsprogram?
På vilket sätt skapas tidsutrymmet?
- *Finns det något som känns oklart eller svårt kring åtgärdsprogram?
- *Om krav på åtgärdsprogram inte fanns, vad skulle det betyda för dig?
- *Hur arbetar du kring elever i behov av särskilt stöd?
- *Hur skulle du vilja arbeta med elever i behov av särskilt stöd?