

# Åtgärdsprogram upprättade på lämpliga nivåer

- En intervjustudie med speciallärare och specialpedagogers  
arbete med åtgärdsprogram på nivåer som grupp- och  
organisationsnivå

---

*Individual Plans for Special Needs Students on Appropriate Levels*

*- An Interview Study with Special Needs Teachers*

**Ann Andersson**

Handledare: Ulla-Britt Persson

Examinator: Margaretha Grahn

## Sammanfattning

Åtgärdsprogram ska upprättas i skolan för de elever som är i behov av särskilt stöd. I åtgärdsprogrammen ska åtgärder framskrivas på olika nivåer såsom individ-, - grupp- och organisationsnivå. Det som framgår i forskningen är att åtgärder upprättas mest på individnivå och åtgärder på grupp- och organisationsnivå uteblir. Vidare visar forskningen att skolan sällan granskar sin egen verksamhet.

Syftet med denna studie är att undersöka hur tre speciallärare och tre specialpedagoger upprättar och resonerar kring åtgärdsprogram och hur de arbetar med särskilt stöd med tonvikt på grupp- och organisationsnivå. Detta är en kvalitativ studie som genomförts med datainsamlingsmetoden semistrukturerade intervjuer och för att analysera data har tematisk analys använts. De begrepp som användes i intervjuerna är särskilt stöd och åtgärdsprogram på nivåer som grupp- och organisationsnivå och utredning samt förebyggande insatser. I studien framkommer vilka svårigheter som de intervjuade speciallärarna och specialpedagogerna upplever i arbetet med åtgärdsprogram. Denna studie utgår ifrån relationellt perspektiv som innebär att elevens skolsvårigheter inte förläggs till individen utan problemen uppstår i samband med lärmiljön. Studiens resultat visar att särskilt stöd handlar mestadels om individriktat stöd och att stödet ges ofta utanför klassens ram. Åtgärder på grupp- och organisationsnivå förekommer i mindre omfattning. Vidare visar resultatet att åtgärder på grupp- och organisationsnivå inte alltid dokumenteras i åtgärdsprogram. Vårdnadshavare och elever är inte så delaktiga i upprättandet av åtgärdsprogram.

**Nyckelbegrepp:** åtgärdsprogram, särskilt stöd, special needs/special education,

## Innehållsförteckning

1. Inledning .....	5
2. Syfte och frågeställningar .....	6
3. Centrala begrepp .....	7
4. Bakgrund.....	9
4.1 Åtgärdsprogram introduceras .....	9
4.2 Ny läroplan – kunskapsmålen i fokus.....	11
4.3 Specialpedagogisk utbildning.....	12
4.4 Nya direktiv för arbetet med åtgärdsprogram.....	12
5. Styrdokument.....	13
5.1 Skollagen .....	13
5.2 Läroplan grundskolan .....	13
5.3 Läroplan gymnasieskolan .....	14
5.4 Salamancadeklarationen .....	14
6. Arbetet med åtgärdsprogram.....	15
6.1 Extra anpassningar och särskilt stöd.....	15
6.2 Bedömning av elevens behov .....	16
6.3 Uppföljning och utvärdering .....	18
7. Tidigare forskning.....	18
7.1 Förekomsten av åtgärdsprogram .....	18
7.2 Insatser på olika nivåer .....	19
7.3 Elevers och vårdnadshavares deltagande och inflytande .....	21
7.4 Åtgärder för särskilt stöd .....	22
7.5 Utredning och dokumentation .....	23
8. Teoretiskt perspektiv.....	24
9. Metod.....	27
9.1 Metodisk ansats .....	27
9.2 Metod för insamling av forskningsmaterial.....	27
9.3 Urval av respondenter.....	28
9.4 Studiens genomförande .....	28
9.5 Analysmetod.....	29
9.6 Etiska överväganden.....	30
9.7 Metoddiskussion.....	31
10. Resultat .....	33
10.1 Från anpassningar till åtgärdsprogram .....	33
10.2 Utredningsprocessen.....	35
10.3 Stödåtgärder på olika nivåer .....	36

10.4 Förebyggande arbete.....	40
10.5 Svårigheter i arbetet med åtgärdsprogram.....	41
10.6 Hur arbetet med åtgärdsprogram kan förbättras .....	43
11. Diskussion.....	45
11.1 Innebörden i särskilt stöd.....	45
11.2 Utredning och föreslagna åtgärder .....	48
11.3 Implementering av åtgärdsprogram.....	49
11.4 Svårigheter och möjliga förbättringar.....	51
11.4.1 Förebyggande åtgärder .....	51
11.4.2 Svårigheter i arbetet med åtgärdsprogram.....	51
11.4.3 Förslag till förbättringar .....	51
11.5 Avslutande diskussion och slutsatser .....	54
11.6 Fortsatt forskning.....	55

## Referenser

### Bilagor

Bilaga 1. Missivbrev

Bilaga 2. Intervjuguide

# 1. Inledning

Specialpedagogisk forskning har kommit fram till att åtgärdsprogram tenderar att vara individinriktade och att detta är förhållandevis vanligt förekommande i skolan. Detta gör att jag är intresserad av att genomföra en kvalitativ studie genom att intervjua speciallärare och specialpedagoger i högstadiet och gymnasiet. Jag vill studera hur speciallärare och specialpedagoger arbetar med åtgärdsprogram med inriktning mot grupp- och organisationsnivå, och om det fortfarande är så att åtgärdsprogram är mer individinriktade. Runström Nilsson (2014) beskriver att varje elev ska ges den stimulans och det stöd som behövs för att utvecklas mot kunskapsmålen, oavsett olikheter och behov. Enligt skollagen (SFS 2010:800) har varje elev rätt att få det stöd hen behöver för sitt lärande och sin personliga utveckling. Runström Nilsson (2014) tar upp att det kan innebära olika typer av anpassningar såsom extra anpassningar i den ordinarie undervisningen eller individuella åtgärder som särskilt stöd där åtgärdsprogram upprättas. Hon framhåller att redan 1974 talades det om åtgärdsprogram, och syftet var då att föräldrar skulle bli delaktiga i skolans arbete med elever i behov av särskilt stöd. Åtgärdsprogrammet är tänkt att beskriva hur skolan ska anpassa och reformera sin verksamhet så att alla elever får möjlighet att leva upp till kunskapskraven i läroplanen och det ska upprättas på olika nivåer.

Skolverket (2003) konstaterar att begreppet åtgärdsprogram skapades 1976 efter den så kallade SIA-utredningen (SIA=Skolans Inre Arbete) då riksdagen fattade beslut att sådana planer skulle upprättas. Persson (2004) menar att detta fick stor betydelse då man i läroplanen Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1980) införde ett krav på att upprätta åtgärdsprogram för elever som bedömdes ha svårigheter i skolan. Persson (2004) lyfter fram att åtgärdsprogrammen skulle innehålla individuella insatser, såväl som en allmän organisationsutveckling och att åtgärderna skulle riktas mot elevens *hela* skolsituation. Giota och Emanuelsson (2011) skriver i sin forskningsrapport att skolan ofta utgår ifrån ett kategoriskt perspektiv som innebär att åtgärder är inriktade mot individen och att skolan sällan granskar sin egen verksamhet, vilket bland annat betyder att en anpassning av lärmiljön sällan finns med som åtgärd. Skolverket (2014a) framhåller att när åtgärdsprogram ska upprättas ska det föregås av en kartläggning på flera nivåer för att utreda elevens behov av stöd. Skolverket (2014a) betonar att innan åtgärdsprogram upprättas är det viktigt att skolan har belyst vilka pedagogiska metoder som används, och hur elevens lärmiljö är organiserad. I en rapport från 2008 lyfter Skolverket fram att åtgärdsprogram ska vara ett effektivt redskap för att skapa goda lärmiljöer på både individ-, grupp- och organisationsnivå. Haug (1998) konstaterar, att alla elever i behov av särskilt stöd vanligtvis får samma åtgärder trots att de har olika svårigheter och behöver varierade stödinsatser, och framhåller samtidigt att detta är ett komplext område. I likhet med andra

forskare menar Haug (1998) att om elevens skolsvårigheter bedöms som enbart individrelaterade tenderar man att åtgärda individens brister istället för att undersöka vilka förändringar som kan göras i skolmiljön.

Denna uppsats kommer att inledas med syfte och frågeställningar och sedan presenteras olika begrepp som är centrala i studien. Därefter kommer bakgrund som beskriver dels hur arbetet med åtgärdsprogram har utvecklats sedan 1970-talet, dels hur man idag arbetar med åtgärdsprogram. Tidigare forskning som bedrivits i ämnet presenteras, liksom studiens metodval och teoretiska utgångspunkter. Slutligen sammanställs resultatet av studien och en diskussion förs kring det empiriska materialet i jämförelse med tidigare forskning och gällande styrdokument.

## **2. Syfte och frågeställningar**

Syftet med denna studie är att undersöka hur tre speciallärare och tre specialpedagoger upprättar och resonerar kring åtgärdsprogram och hur de arbetar med särskilt stöd, med särskild tonvikt på grupp- och organisationsnivå. De speciallärare och specialpedagoger som intervjuas är verksamma inom högstadiet och gymnasieskolan. I detta arbete kommer följande frågeställningar att besvaras:

1. Hur framställer speciallärare och specialpedagoger särskilt stöd vid upprättande av åtgärdsprogram i högstadiet och gymnasieskolan?
2. Hur beskriver speciallärare och specialpedagoger åtgärdsprogram utifrån grupp- och organisationsnivå?
3. Hur arbetar speciallärare och specialpedagoger med kartläggningar på grupp- och organisationsnivå?
4. Vilka åtgärder rekommenderar speciallärare och specialpedagoger på grupp- och individnivå?

### 3. Centrala begrepp

Här följer beskrivningar av de begrepp som är centrala i denna studie. Dessa begrepp är extra anpassningar, särskilt stöd, åtgärdsprogram, individ-, grupp- och organisationsnivå, utredning samt uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogram.

*Extra anpassningar* ska kunna genomföras av lärare eller annan skolpersonal i den vanliga undervisningen, utan att några formella beslut behöver fattas. De kräver heller ingen särskild utredning (Skolverket, 2014b, s.20). Extra anpassningar görs oftast på grupp- eller organisationsnivå och kan ibland handla om små förändringar i undervisningen eller skolmiljön.

Enligt skollagen (SFS 2010:800) ska *särskilt stöd* ges till elever som riskerar att inte uppnå kunskapskraven, då extra anpassningar visar sig inte räcka till. Det handlar om ”insatser av mer ingripande karaktär som normalt inte är möjliga att genomföra för lärare och övrig skolpersonal inom den ordinarie undervisningen” (Skolverket, 2014a, s. 11). Särskilt stöd är mestadels riktat mot den enskilda individen och kan innebära olika insatser, såsom att få stöd i olika ämnen eller att få stöd av speciallärare under en längre eller kortare tid. Skolverket (2014a) menar att särskilt stöd kan ges av speciallärare i den ordinarie undervisningen eller av extra lärarresurs. Enligt skollagen (3 kap. 8§) ska särskilt stöd i möjligaste mån ges inom den grupp eleven tillhör, men stödet ges vanligtvis inte av lärare i ordinarie undervisning utan av speciallärare.

*Åtgärdsprogram* är ett dokument som ger information om en elevs behov av särskilda insatser för att få möjlighet att uppnå läroplanens kunskapskrav. Innan ett åtgärdsprogram upprättas ska en utredning genomföras för att ta reda om en elev är i behov av särskilt stöd (Skolverket, 2013), och vilka åtgärder som i så fall är lämpliga. Enligt Skolverket (2014a) är syftet med åtgärdsprogram att ge adekvata stödinsatser för att lärande och utveckling ska ske på ett för eleven gynnsamt sätt.

Skolverket (2014a; 2014b) framhåller att innan stödet sätts in ska en *utredning* göras. Utredningen ska ge en allsidig bild av elevens behov av stöd. Därför är det lämpligt att samtal förs med vårdnadshavare i detta skede (Skolverket, 2014a, s 30). Runström Nilsson (2014) poängterar att skolan ska utreda på alla nivåer för att få en helhetsbild av elevens skolsituation så att adekvata stödinsatser kan sättas in. Förutom den enskilda elevens behov kan utredningen också gälla vilka pedagogiska metoder och förhållningssätt som läraren använder i sin undervisning, vilka läromedel som används men också hur undervisningsgruppen fungerar. I Skolverkets allmänna råd för arbetet

med åtgärdsprogram (2014a) framgår att vid en utredning ska det synliggöras vilka svårigheter eleven har, vilka åtgärder som kan vidtas men också vilka möjligheter det kan finnas att anpassa lärmiljön. Rektor är ansvarig för att en utredning görs, men skollagen förordar att utredningen genomförs i samråd med elevhälsan av skolpersonal med specialpedagogisk kompetens (dvs specialpedagog eller speciallärare). I vissa fall kan det vara nödvändigt att anlita en extern specialist, t ex logoped (Skolverket, 2014a, s 28). Utredningen dokumenteras dels i form av en kartläggning av elevens hela skolsituation, dels i form av en beskrivning av den pedagogiska bedömningen av elevens behov av särskilt stöd.

Enligt Skolverket (2014a) kan *individriktade* insatser handla om att den enskilda eleven utifrån sina individuella behov får stödundervisning i grundläggande färdigheter, exempelvis läsning och skrivning eller matematik, eller i andra ämnen. Bedömningen av stödbehovet görs med utgångspunkt i läroplanens kunskapsmål för årskurserna 3, 6 och 9, och var eleven befinner sig i sin kunskapsutveckling. I gymnasieskolan gäller på samma sätt att läroplanens mål i olika ämnen och kurser bildar utgångspunkt för utredningen av elevens behov.

En utredning kan visa att en elev har behov av stödåtgärder som påverkar hela klassen, och då kan detta skrivas in i åtgärdsprogrammet på grupp nivå. Det kan till exempel gälla lärarens pedagogiska metoder och förhållningssätt. Skolverket (2014a, s. 31) framhåller att åtgärder på *grupp nivå* kan handla om att byta läromedel eller undervisningsmetoder, så att dessa blir bättre anpassade till gruppen och den enskilda individen. I en tidigare rapport nämner Skolverket (2001) dessutom att åtgärder på grupp nivå kan omfattas av arbete med att förändra det sociala klimatet i gruppen.

Åtgärder som är inskrivna i ett åtgärdsprogram på *organisationsnivå* handlar om hur resurser fördelas inom skolans organisation och om sådana förändringar i lärmiljön som påverkar hela skolan. Skolverket (2014a, s. 32) betonar även att innan åtgärdsprogram upprättas är det viktigt att skolan har klarlagt hur elevens lärmiljö är utformad på organisationsnivå, liksom vilka förändringar som är möjliga att göra.

Rektor, eller den som fått i uppdrag att samordna arbetet med åtgärdsprogram, är ansvarig för att åtgärdsprogrammet upprättas, att arbetet dokumenteras samt att det *följs upp* och utvärderas efter en tid (Skolverket, 2014a, s. 44). Den personal som ansvarar för åtgärderna ska följa upp programmet kontinuerligt och göra förändringar om det inte fungerar så som det är avsett. *Utvärdering* av åtgärdsprogrammet ska ske systematiskt och vid bestämda tidpunkter. Det är



lämpligt att både elev och vårdnadshavare deltar vid detta tillfälle. Skolverket (2014a, s. 44) rekommenderar också att den personal som deltagit i arbetet som en förberedelse har gjort en gemensam utvärdering av åtgärderna.

## 4. Bakgrund

I detta avsnitt ges en bild av hur arbetet för att hjälpa elever som visat sig ha problem med att nå läroplanens mål har utvecklats sedan grundskolans genomförande i början av 1960-talet fram till idag. Riksdagen fattade 1962 beslut om införandet av en gemensam skola för alla barn, grundskolan, samt en ny läroplan. I det tidigare systemet var det vanligt att elever med inlärnings-svårigheter placerades i s k hjälpklass där de undervisades i en mindre grupp av en lärare med specialpedagogisk utbildning. Grundskolan byggde på en idé om att alla barn hade rätt till likvärdig utbildning, d v s skolan skulle vara ”en skola för alla” (Gerrebo, 2012). I undervisningen skulle lärarna ta hänsyn till elevers olikheter, och vad gäller elever i behov av särskilt stöd har ordalydelsen varit ungefär densamma från och med den därpå följande läroplanen, Lgr 69:

*Ett särskilt ansvar har skolan för de elever som av fysiska, psykiska eller andra skäl har svårigheter i skolarbetet. (Lgr 69, s. 10; Skolöverstyrelsen, 1969).*

Undervisningen av de barn som hade ”svårigheter i skolarbetet” bedrevs antingen i specialklasser eller i ”kliniker” fram till 1980-talet, då tanken med ”en skola för alla” hade slagit igenom efter årtal av debatt om differentierad undervisning och specialpedagogik (SOU 1974:53; Persson, 2001; Tinglev, 2013).

### 4.1 Åtgärdsprogram introduceras

Begreppet *åtgärdsprogram* har funnits i skolan sedan 1976, då riksdagen, efter den så kallade SIA-utredningen, beslutade att inrätta ett sådant dokument. SIA-utredningen om Skolans Inre Arbete tillsattes 1970 för att ge regeringen en ingående beskrivning av hur arbetet i skolan utvecklade sig. Framför allt skulle man utreda ”frågan om åtgärder för elever med särskilda svårigheter i skolan och därmed sammanhängande frågor, bl.a. skolans arbetsmiljö.” (Prop. 1975/76:39, s. 5). SIA-utredningen lämnade sitt betänkande, tillsammans med tre forskningssammanställningar, till utbildningsdepartementet 1974. Den arbetsgång som beskrivs liknar mycket den som fortfarande används. Där anges att en elevvårdskonferens, oftast ledd av rektor, har till syfte att

*genom lämpliga åtgärder – i förekommande fall efter utredning genom olika*

*experters försorg – underlätta elevens eller klassens anpassning till skolsamhället och skolarbetet. (Prop. 1975/76:39, s. 11)*

Rektor ensam skulle fatta beslut om åtgärderna, enligt de då gällande förordningarna. I propositionen nämns ordet ”åtgärdsprogram” första gången, med hänvisning till SIA-utredningens betänkande:

*Utredningen inför termen åtgärdsprogram för elever med skolsvårigheter för att skapa ett begrepp som omfattar såväl individuella insatser som en allmän organisationsutveckling.*

*För att begreppet åtgärdsprogram skall kunna användas mera generellt kan det vara lämpligt enligt SIA att ställa krav på att programmets syfte skall vara att främja utvecklingen av individer, grupper och den egna skolan som organisation. Insatserna skall sträcka sig utanför den reguljära verksamhetens ram samt bygga på en plan som beskriver mål, tillvägagångssätt och utvärderingsförfarande. (Prop. 1975/76:39, s. 56)*

I SIA-utredningen (SOU 1974:53) poängteras att ”det är viktigt att lägga en helhetssyn på eleven”, att ett misslyckande i skolan berör elevens hela personlighet och kan få konsekvenser för livet. Då blir det också väsentligt att eleven och elevens föräldrar involveras i utformning och genomförande av åtgärdsprogram. Specialundervisningen kan därför inte enbart gälla klasstorlek eller organisationsform (vanlig klass eller specialklass eller klinik?), utan en ”specialpedagogisk metodik” ska präglar arbetet i skolan. Därför krävs fortbildning av alla lärare och samarbete mellan utbildade speciallärare och annan skolpersonal.

*Specialpedagogik måste mot denna bakgrund, menar SIA, åter erhålla en kvalitativ innebörd och vara uttryck för väl utarbetade åtgärdsprogram. (Prop. 1975/76:39, s. 18).*

Vidare framhåller regeringen i propositionen att tyngdpunkten i specialundervisningen ska ligga på grundläggande färdigheter och att skolans stödinsatser ska vara långsiktiga, att de ska följas upp kontinuerligt och även omfatta högstadiet och gymnasieskolan.

SIA-utredningens tankar och skrivningarna i regeringens proposition (1975/76:39) avspeglas i grundskolans läroplan från 1980 (Skolöverstyrelsen, 1980). En av huvudrubrikerna är ”Elever med särskilda behov” (ibid., s. 52 f.). Här betonas att skolan måste utforma innehåll, arbetssätt och organisation så att det går att anpassa till alla elever, vilket kräver flexibilitet. Varierat arbetssätt (gärna ”undersökande”), mångsidigt innehåll, satsning på grundläggande färdigheter och en målmedveten resursfördelning nämns som förutsättningar för en framgångsrik undervisning för *alla* elever. En helhetssyn på eleven poängteras, i och med att fokus i arbetet inte bara ska riktas mot den enskilda eleven utan hela skolmiljön ska granskas i den utredning som ska ligga till grund för åtgärdsprogrammet. Det framhålls att åtgärdsprogrammet bör utformas i samarbete mellan skolan,

eleven och vårdnadshavarna med utgångspunkt i elevens behov. Det ska klart framgå vad man vill försöka åstadkomma men också vilka medel och metoder man vill använda. Det är viktigt ”att söka stärka elevens självuppfattning och självtillit genom att utgå från elevens starka sidor” (Skolöverstyrelsen, 1980 s. 54). Vidare finns ett antal förslag på hur ett åtgärdsprogram kan utformas och vilka åtgärder som skulle kunna ingå (ibid., s 54-55). Detta utvecklas ytterligare i ett kommentarmaterial om hjälp till elever med svårigheter.

## **4.2 Ny läroplan – kunskapsmålen i fokus**

Nästa läroplan (Lpo 94, Skolverket, 1994) fick en annorlunda utformning. Här lades stort fokus på kunskapsmålen för undervisningen i skolan – inte bara på elevens behov – men samtidigt också på olika aktörers ansvar och inflytande. Lärarna skulle ”tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen” (Lpo 94, s. 14). Samtidigt skulle läraren ha ansvaret för att eleverna lär sig att ta ansvar och ”utvecklar sin lust och förmåga att lära”, liksom tilliten till denna förmåga (ibid., s. 9). Under rubriken ”En likvärdig utbildning” sägs det, att ”undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (ibid., s. 4) och att alla som arbetar i skolan har ett särskilt ansvar för elever som har problem att nå de föreskrivna målen. I Grundskoleförordningen från 1995 framgår det tydligt att rektor har ansvar för att åtgärdsprogram upprättas för elever som behöver särskilt stöd (Skolverket, 2001), och att stödet i första hand ska ges i klassen.

## **4.3 Specialpedagogisk utbildning**

Vid ungefär samma tid lades speciallärarutbildningen ned, eftersom det var tänkt att specialpedagogik skulle ingå i all lärarutbildning. Dessutom hade en annan utbildning med specialpedagogisk inriktning introducerats 1992, specialpedagogutbildningen. Specialpedagogen skulle ha en mera övergripande och handledande funktion i skolan, bland annat med ansvar för fortbildning, utvecklingsarbete, utvärdering och det specialpedagogiska arbetet, t ex åtgärdsprogram. Enligt Tinglev (2013, s. 13) kom specialpedagogen inte sällan att fungera som speciallärare för enskilda elever som behövde särskilt stöd. I Skolverkets uppföljningar framkom det dessutom att åtgärdsprogram inte var så vanligt förekommande under den period som följde efter införandet av Lpo 94 (Skolverket, 2001). Som komplement till läroplanen Lpo 94 gav Skolverket under de följande åren ut ett antal skrifter, bland annat med riktlinjer för arbetet med elever som av olika orsaker inte nådde upp till skolans ökande kunskapskrav. För att ytterligare poängtera behovet av stöd för vissa

elever, gjordes flera utredningar under senare delen av 1990-talet, där åtgärdsprogram nämndes som ett viktigt instrument för att se till att elever ”i svårigheter” – i stället för ”med svårigheter” – av olika slag fick bättre förutsättningar till aktivt deltagande i skolarbetet och därmed kunde ”lämna skolan med rak rygg” (Skolverket, 2001, s. 18)<sup>1</sup>. Då behovet av insatser för enskilda elever blev alltmer uppenbart, återinfördes speciallärarutbildningen 2002, i första hand med inriktning mot antingen matematik eller språk- läs- och skrivutveckling, men även med andra inriktningar.

#### **4.4 Nya direktiv för arbetet med åtgärdsprogram**

Den första av Skolverkets skrifter om åtgärdsprogram publicerades 2001, och därefter har ytterligare ett antal skrifter utkommit på detta tema; 2003, 2008, 2013 och 2014. Skriften från 2003 är en forskningsrapport, och skrifterna från 2008 och 2013 har ersatts med skriften *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* (Skolverket, 2014a), eftersom bestämmelserna ändrades 1 januari 2014. Något som inte ändrats under denna tid är uppfattningen att fokus i arbetet ska delas mellan den enskilda eleven (i ett helhetsperspektiv) och skolmiljön. I skriften från 2001 heter det att åtgärdsprogrammet i sig inte är huvudsaken, utan det viktiga är ”det förändringsarbete som programmet kan sätta igång och dokumentera” (Skolverket, 2001, s. 4).

---

<sup>1</sup> En av dessa utredningar, framlagd av Läs- och skrivkommittén, fick namnet ”Att lämna skolan med rak rygg” (SOU 1997:108)

## 5. Styrdokument

De styrdokument som tas upp i detta avsnitt är skollagen, läroplanerna för grundskolan och gymnasiet samt Salamancadeklarationen

### 5.1 Skollagen

Enligt skollagen (2010:800) är det allas demokratiska rättighet att få en grundutbildning och de allmänna råden är riktlinjer som ska tydliggöra lagens intentioner och reglera det som lagen åsyftar. Det framgår i regeringens proposition (2009/10:165) att undervisningen ska anpassas till elevernas förmåga, och de ska ha möjlighet att nå sin fulla potential i kunskapsutvecklingen så långt som möjligt. I skollagen (2010:800) uttrycks det tydligt att elever som är i behov av extra stöd, förutom den ledning och stimulans som den ordinarie undervisningen ger, har rätt till adekvata stödinsatser. Dessa stödinsatser ska ge möjlighet för eleven att utvecklas i riktning mot att nå kunskapsmålen. Innan stödinsatser sätts in som är riktade till individen, är det betydelsefullt att skolan ser över sin organisation och hur olika resurser ska fördelas samt vilka pedagogiska arbetsmetoder som används. Skollagen (2010:800) lyfter också fram att förändringar i skolans organisation kan vara tillräckliga för att skapa goda förutsättningar för individens kunskapsinhämtning. Ibland kan det dock behövas mer individriktade stödåtgärder för att tillgodose individens behov. Enligt skollagen har individen då rätt till särskilt stöd av mer ingripande karaktär som inte ryms inom den ordinarie undervisningen. Det särskilda stödet beslutas av rektor och bestämmelserna för detta gäller alla skolformer.

### 5.2 Läroplan grundskolan

Enligt *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lgr11, Skolverket 2018) är det rektors ansvar att utbildningen utformas så att alla elever får möjlighet att inhämta kunskaper efter sin förmåga. Elevhälsans verksamhet och undervisningen ska utformas så att de ger ledning och stimulans till eleverna för att de ska kunna nå kunskapsmålen. Rektor ska fördela resurser och stödinsatser för att matcha elevernas behov och förutsättningar och se till att undervisning och elevhälsans verksamhet utformas så att elever i behov av särskilt stöd får sina behov tillgodosedda.

Rektors ansvar omfattar också att se till att personal som arbetar inom skolan följer angivna riktlinjer, t ex att *uppmärksamma och stödja elever i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd*. (Lgr 11, s. 12).

Lärarens ansvar innefattar bland annat att

- *ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande,*
- *stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan,*

-----

- *stimulera, handleda och ge extra anpassningar eller särskilt stöd till elever som har svårigheter. (Lgr 11, s.12).*

### 5.3 Läroplan gymnasieskolan

I läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämne för gymnasieskolan (Lgy11, Skolverket 2011) framgår det att rektor ansvarar för att lärarna anpassar undervisningen och arbetsformerna efter elevernas behov och förutsättningar. Elevhälsa och studie- och yrkesvägledare ska organiseras så att eleverna som behöver särskilt stöd ska kunna få en anpassad skolgång, så att de har möjlighet att uppnå kunskapsmålen. Rektor har ansvar för att organisera särskilt stöd speciellt på grupp- och organisationsnivå. Vidare ska rektor se till att elevernas utbildning organiseras i så stor uträckning som möjligt så att eleverna vid val av kurser inte hamnar i en ”återvändsgränd”, vilket kan medföra att studierna avbryts. Det är rektorns ansvar att se till lärarna anpassar undervisningen med olika arbetsmetoder och läromedel som ger eleverna möjlighet att inhämta kunskaper på olika sätt. Rektor har ett särskilt ansvar bland annat för att:

- *undervisningen, elevhälsan och studie-och yrkesvägledare utformas så att elever som behöver särskilt stöd eller andra åtgärder får detta,*

och för att:

- *skolan i dialog med eleven upprättar en individuell studieplan för varje elev och reviderar den vid behov. (Lgy11, s.15-16).*

### 5.4 Salamancadeklarationen

Även om Salamancadeklarationen (Svenska Uneskorådet, 2006) inte egentligen är ett styrdokument på samma nivå som skollagen och läroplanerna har den kommit att få stor betydelse för vår syn på funktionsvariationer och elever med behov av särskilt stöd i den svenska skolan. Den spanska regeringen och Unesco arrangerade en konferens år 1994 i Salamanca i Spanien. Det var 92 regeringar och 25 internationella organisationer som deltog för att skapa en överenskommelse om likvärdig utbildning för alla barn och ungdomar, oavsett vilka behov de kunde ha av särskilt stöd och olika typer av anpassningar av skolmiljön. Alla som deltog i konferensen skrev under en överenskommelse som bland annat innebär att alla elever i behov av särskilt stöd ska ha rätt att få sina behov tillgodosedda i ordinarie skolor. Det dokument som blev resultat av konferensen benämns Salamancadeklarationen (Svenska Uneskorådet, 2006) och gav bland annat upphov till

användandet av begreppet *inkluderande undervisning*. Deklarationen handlar om att undervisningen av elever i behov av särskilt stöd ska tillgodoses genom att den anpassas efter elevens förmåga och behov och att undervisningen bör erbjudas i den ordinarie skolan av pedagogisk personal med specialpedagogisk kompetens. Rektor eller skolchefer har ett särskilt ansvar för att organisera och fördela stödinsatser till elever i behov av särskilt stöd, och dessa insatser ska leda till en god utbildning. Elever som är i behov av stödinsatser ska få möjlighet att nå sin fulla potential genom att undervisningen är mångfacetterad och att olika förhållningsätt och metoder tillämpas. I Salamancadeklarationen står det följande om särskilt stöd:

*Barn med behov av särskilt stöd skall erbjudas kontinuerligt stöd. Det kan röra sig om allt från ett minimum av stöd i det vanliga klassrummet till kompletterande program för inlärningsstöd inom skolan som vid behov kan utvidgas till assistans från speciallärare och extern personal (ibid., s.25).*

## **6. Arbetet med åtgärdsprogram**

I detta avsnitt refereras till Skolverkets allmänna råd samt olika publikationer och rapporter som behandlar arbetet med åtgärdsprogram. Här kommer de centrala begreppen att tas upp utifrån hur Skolverket vill att skolor ska arbeta med utredningar, åtgärdsprogram och särskilt stöd på individ- och gruppnivå såväl som organisationsnivå.

### **6.1 Extra anpassningar och särskilt stöd**

Skolverket (2014a) ger i skriften *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* bland annat en del råd i fråga om skolornas arbete med åtgärdsprogram för att elever ska få det stöd som de behöver för att uppnå läroplanernas kunskapskrav. Precis som tidigare gäller att rektor beslutar om huruvida åtgärdsprogram ska upprättas, men beslutet är oftast baserat på en bedömning av elevens behov som görs av lärare och annan skolpersonal, t ex Elevhälsan. Behoven ska också kopplas till den aktuella läroplanens kunskapsmål. Ibland kan det vara nödvändigt att anlita extern expertis för att utreda elevens behov.

En första insats kan vara extra anpassningar i skolmiljön, som inte kräver något åtgärdsprogram (Skolverket, 2014a, s. 11), men om dessa anpassningar inte räcker till, exempelvis om eleven inte når kunskapsmålen i slutet av åk 3, 6 eller 9, kan det bli aktuellt med särskilt stöd. I sådana fall bör åtgärdsprogram upprättas. För det mesta är det specialpedagogen eller specialläraren som upprättar

detta. Vårdnadshavare och elev ska ges möjlighet att delta vid upprättandet och bidra med tankar och idéer, de ska känna sig delaktiga i processen och vara väl insatta i de stödåtgärder som är aktuella för eleven. En viktig utgångspunkt är att de åtgärder som utarbetas ska vara tydligt kopplade till elevens behov och att de ska vara konkreta och möjliga att utvärdera. Om syftet med åtgärdsprogrammet skriver Skolverket (2014a, s. 14):

*I det praktiska arbetet fungerar åtgärdsprogrammet som ett stöd vid planeringen och genomförandet av den pedagogiska verksamheten kring eleven. Samtidigt är det en skriftlig bekräftelse på elevens behov av särskilt stöd samt vilka åtgärder som ska vidtas.*

När åtgärdsprogrammen infördes i Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1980), skriver Persson (2004), var tanken att elevens individuella svårigheter skulle beaktas, men även hela skolsituationen skulle uppmärksammas. En helhetssyn på eleven skulle vara ledstjärnan i arbetet. Detta innebar, som tidigare nämnts, att de föreslagna åtgärderna inte enbart skulle gälla insatser som är riktade mot den enskilda eleven, utan insatserna skulle också inkludera grupp- och organisationsnivå. Samma principer gäller idag, även om det framhålls att en del av insatserna på grupp- och skol- eller organisationsnivå kan göras genom extra anpassningar utan åtgärdsprogram. Detta får i så fall utredningen och den pedagogiska bedömningen utvisa. I Skolverkets råd och anvisningar (2014a) heter det under rubriken ”Utreda behov av särskilt stöd” (ibid., s. 27) bland annat, att man vid utredningen bör ”kartlägga elevens skolsituation med hänsyn till omständigheter på individ-, grupp- och skolnivå”.

## **6.2 Bedömning av elevens behov**

Vad som ska beaktas i kartläggning och utredning beskrivs i Skolverkets rapport från 2001, *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram*. I ett samtal med elev och vårdnadshavare framkommer vilka upplevelser eleven har av sin skolsituation, såväl intellektuellt som känslomässigt. I kartläggningen ingår en bedömning av klassrumsklimatet, hur eleven fungerar tillsammans med sina klasskamrater och sin lärare. Här ingår också en genomgång av hela den pedagogiska miljön, vilka undervisningsmetoder och läromedel som används.

Den som oftast får uppdraget av rektor att ansvara för att åtgärdsprogram upprättas, genomförs, följs upp och utvärderas är specialpedagogen eller specialläraren. Enligt examensordningen för speciallärar- och specialpedagogutbildningarna (SFS 2017:1111) ska studenterna efter genomgången utbildning

*visa förmåga att delta i arbetet med att utforma och genomföra åtgärdsprogram för*



*enskilda elever i samverkan med berörda aktörer samt förmåga att stödja barn och elever och utveckla verksamhetens lärmiljöer.*

För specialpedagogen tillkommer dessutom att

*visa fördjupad förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda. (SFS 2017:1111)*

Samarbete med Elevhälsan förordas men också med andra kollegor som arbetar nära eleven, och nyttan av att både eleven och vårdnadshavarna är väl insatta i arbetet kan inte nog understrykas. Den som bedömer elevens behov av särskilt stöd ska också se till att utredningen blir dokumenterad. De allmänna råden föreskriver att dokumentationen ska bestå av två delar, en del där elevens hela skolsituation beskrivs utifrån den kartläggning som ingått i utredningen, och en del som beskriver ”den pedagogiska bedömningen av elevens eventuella behov av särskilt stöd” (Skolverket, 2014a, s. 27). Dokumentationen kan vara kortfattad, men det är viktigt att den ger tillräcklig information om elevens skolsituation och vilka behov eleven har. I dokumentationen ska det tydligt framgå vilka åtgärder som ska sättas in, liksom vem som ska ha ansvar för de olika åtgärderna (ibid., s. 34).

Åtgärderna ska vara ”konkreta och utvärderingsbara”, enligt Skolverkets råd. Det gör det lättare för den som ska ansvara för insatserna i det dagliga arbetet, vilket kan vara klassläraren eller specialläraren. Det blir också lättare att följa upp och utvärdera insatserna, särskilt om det finns tidsangivelser för uppföljning och utvärdering (Skolverket, 2014a, s. 37-39).

Åtgärdsprogram är inte lika vanligt förekommande i gymnasieskolan. Bedömningen av stödbehov ska här utgå ”från hur eleven utvecklas mot att nå kunskapskraven i olika kurser respektive kravnivån i olika ämnesområden” (Skolverket, 2014a, s. 12). För gymnasieelever gäller särskilda regler, om det finns risk att de inte får godkända betyg på kurserna. Rektor förväntas pröva olika sätt att göra det möjligt för eleven att fullfölja det program eleven valt innan det blir fråga om att upprätta ett åtgärdsprogram (ibid., s. 34). Det kan handla om att få gå om ett läsår eller att få gå ett reducerat program, där eleven befrias från vissa kurser (ibid, s. 41). Om eleven inte är myndig gäller samma regler som i grundskolan, att vårdnadshavaren tillsammans med eleven bör delta i bedömningen av stödbehovet.

### 6.3 Uppföljning och utvärdering

Uppföljning av åtgärdsprogrammet bör göras kontinuerligt av de personer som ska utföra insatserna, så att man kan göra förändringar i arbetet om det skulle visa sig att insatserna inte fungerar som det är tänkt. Utvärderingen däremot ska göras vid en viss inplanerad tidpunkt och ska innehålla en mera ”systematisk analys och helhetsbedömning” av hur insatserna fungerar och vilka resultat som har uppnåtts (Skolverket, 2014a, s. 44). Vid utvärderingen är det bra om både elev och vårdnadshavare deltar, förutom den personal som är ansvarig för insatserna. Då kan eleven själv få möjlighet att berätta om sina upplevelser av insatserna och resultatet av dem, och man kan gemensamt fatta beslut om det fortsatta arbetet. Om det behövs större förändringar kan det finnas skäl att upprätta ett nytt åtgärdsprogram, och då gäller samma principer som för det första åtgärdsprogrammet.

Om åtgärden har lyckats fullt ut, kan åtgärdsprogrammet avslutas, vilket också ska ske skriftligt och i samråd med elev och vårdnadshavare. I det fall eleven behöver annat stöd, kan detta ges till exempel i form av extra anpassningar (Skolverket, 2014a, s. 46).

## 7. Tidigare forskning

Under denna rubrik presenteras forskning som gäller åtgärdsprogram. Forskningsöversikten har sin utgångspunkt i olika perspektiv på åtgärdsprogram på individ-, och grupp- och organisations- eller skolnivå.

Databaser som ERIC och LIBRIS har använts för att finna relevant forskning och lämpliga källor som ger information om åtgärdsprogram. De sökord som har använts är *åtgärdsprogram* och *särskilt stöd* samt *special needs/special education*. Förutom dessa sökfunktioner har även Skolverkets hemsida använts för att finna olika slags skrifter och rapporter som har betydelse för ämnet. I Skolverkets rapporter har även källförteckningar använts som underlag för att finna relevant forskning. Min strävan är att presentera forskning som har anknytning till mitt ämnesområde och som kan sorteras in under följande fem rubriker: Förekomsten av åtgärdsprogram, Insatser på olika nivåer, Elevers och vårdnadshavares deltagande och inflytande, Åtgärder för särskilt stöd, Utredning och dokumentation.

### 7.1 Förekomsten av åtgärdsprogram

Asp-Onsjö (2006) skriver i sin doktorsavhandling att begreppet åtgärdsprogram användes i skolans

värld i en SIA-utredning (SOU 1974:53) för första gången i Sverige, som nämnts ovan. Åtgärdsprogram blev ett redskap att använda vid uppföljning av arbetet med elever som hade svårigheter i grundskolan. Tanken var att skolan skulle kontrollera sitt eget arbete och fördela resurser innan individuella åtgärder sattes in. Åtgärdsprogrammet skulle i skrift beskriva hur den pedagogiska lärmiljön var beskaffad och hur den skulle anpassas till elever i behov av särskilt stöd. Ännu i dag är åtgärdsprogrammet ett dokument med utformade åtgärder och insatser som eleven är i behov av, och detta dokument ska utvärderas för att se om insatserna är adekvata och väl fungerande. Asp-Onsjö (2006) menar att begreppet *elev i behov av särskilt stöd* är svårtolkat, det är beroende av kontexten och skapas av särskilda förhållanden. Det medför att personalen som arbetar inom skolan kan ha svårigheter med att tolka vad särskilt stöd innebär och i vilken omfattning stödåtgärder ska ges.

Asp-Onsjö (2008) redogör för hur tidigare forskning ser ut om åtgärdsprogram, och av den framgår att åtgärdsprogram upprättas på skolorna, men att stödåtgärderna inte alltid sätts in på rätt nivå, trots att elevens behov är uppenbara. Forskningen visar även att individens svårigheter inte beskrivs så utförligt i åtgärdsprogrammet som utgår från den pedagogiska kartläggningen, vilket medför att stödåtgärderna blir bristfälliga. Vidare beskriver Asp-Onsjö (2008) att åtgärder som skrivs in i åtgärdsprogrammen tenderar att bli likartade för olika individer trots att de har olika behov. Dessutom tenderar de ofta att inte vara utvärderingsbara med tydliga mål. Asp-Onsjös resultat visar även att specialpedagoger och speciallärare spelar en viktig roll när det gäller att upprätta och utvärdera åtgärdsprogram.

## **7.2 Insatser på olika nivåer**

Persson (2002) konstaterar att åtgärdsprogrammet ofta uppfattas som ett verktyg för att kompensera elevens brister och att de föreslagna åtgärderna är mer inriktade mot individnivån än att skolan ser över sin organisation gällande lärmiljö och tillgängliga resurser. Det framgår tydligt av Perssons studier att skolorna är mer benägna att upprätta åtgärdsprogram på individnivå än på grupp- och organisationsnivå. En rad forskningsstudier under de följande åren har visat samma tendens. Asp-Onsjö (2006), till exempel, konstaterar att åtgärdsprogrammen är utformade utifrån elevens svårigheter och att de inte belyser förhållandena på grupp- och organisationsnivå i särskilt stor utsträckning. Den pedagogiska miljön utreds inte, vilket betyder att insatserna blir individinriktade. Asp-Onsjös (2006) studier visar hur viktigt det är att utforma insatserna på såväl grupp- och organisationsnivå som på individnivå för att nå framgång med ett åtgärdsprogram. Det är även viktigt att rektor är engagerad i utformningen av åtgärdsprogrammet för att höja kvalitén. Asp-

Onsjö (2006) kom fram till att åtgärderna i åtgärdsprogram ser olika ut i skolorna, men att individnivån i de flesta fall belyses mer än grupp- och organisationsnivå. I den kommun som Asp-Onsjö studerade, till exempel, bestod åtgärderna till ca 75 % av enskild färdighetsträning eller anpassning av elevens arbetssätt, till 60 % av undervisning i liten grupp och till 55 % av anpassning av läromedel, medan 20 % av åtgärderna bestod av förändring i grupp sammansättningen. Endast 5 % av åtgärderna utgjordes av kompetensutveckling av personalen.

Giota och Emanuelsson (2011) konstaterar på liknande sätt att åtgärdsprogrammen ofta är individriktade och att anpassningar av lärmiljön är mera sällan förekommande. De fann det också vanligt förekommande att åtgärdsprogrammen innehåller anpassningar med läromedel på individnivå. Andreasson, Asp-Onsjö och Isaksson (2013) lyfter fram att åtgärdsprogrammen sällan berör skolans organisation och att inte heller undervisningens utförande finns dokumenterat i åtgärdsprogrammen i någon större utsträckning. Isaksson, Lindqvist och Bergström (2007) fick liknande resultat i sin forskning, att åtgärder som är angivna i åtgärdsprogrammen är skrivna på individnivå och att problemen förläggs till individen, medan skolorna inte alls granskar undervisningsmetoderna eller sin organisation. Flera år senare kom Andreasson och Asplund-Carlsson (2013) fram till samma resultat, att åtgärdsprogram som upprättas är fokuserade på individens svårigheter, snarare än att de inriktas på elevens hela situation, som inkluderar den pedagogiska och den sociala miljön. Andreasson (2007) menar att ett åtgärdsprogram som är baserat på kartläggning och utredning, där man har utgått från en helhetssyn på eleven och tagit hänsyn till skolmiljön, ger eleven goda förutsättningar för att nå kunskapsmålen. Medan åtgärdsprogram som är individriktade och inte föregås av en helhetsbaserad kartläggning och utredning medför att eleven inte får adekvata möjligheter att nå kunskapsmålen.

Isaksson, Lindqvist och Bergström (2007) har genomfört en studie med fokus på hur lösningar ser ut i åtgärdsprogram som inriktas mot individen jämfört med åtgärdsprogram som inriktas mer mot organisationsnivån. Målet med deras studie var att undersöka hur åtgärder och svårigheter skildras i dokumentationen och om det centrala ligger på eleven eller på skolans organisation. De åtgärder som beskrivs i studien är att eleverna ofta får specialundervisning av speciallärare, och därmed handlar det mer om individriktade insatser än att verksamheten skulle utformas på ett annat sätt på grupp- eller organisationsnivå.

I Skolverkets rapport *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan* (2003), som är en sammanställning av flera studier där åtgärdsprogram har undersökts på olika skolor, framgår

det en väl synlig tendens att åtgärdsprogrammen inte fokuserar så mycket på grupp- och organisationsnivå. I studien framkommer det att åtgärder på gruppnivå, såsom anpassade arbetssätt och arbetsmetoder eller insatser som inriktas mot att bearbeta klimatet i gruppen, vanligen inte förekommer i åtgärdsprogrammen. Åtgärder på organisationsnivå, som t ex rådande föreställningar kring elevers lärande eller hur resurser fördelas, förekommer i mindre utsträckning. Å andra sidan framkommer det också att det finns stora skillnader mellan skolorna, med avseende på hur åtgärdsprogrammen dokumenteras, genomförs och analyseras vid utvärderingarna. Persson (2002) framhåller att de skolsvårigheter som framkommer i åtgärdsprogram ofta beskrivs som individuella svårigheter. Detta är vanligt förekommande i kommunala skolor, menar Persson, medan friskolor tenderar att utforma och organisera sin undervisning och sitt förhållningssätt i åtgärdsprogram med mindre individfokus. Persson (2002) kommer även fram till att specialpedagoger gärna ser till individen och är mindre benägna att prioritera åtgärder på grupp- och organisationsnivå.

### **7.3 Elevers och vårdnadshavares deltagande och inflytande**

I forskningen kring åtgärdsprogram är ett vanligt förekommande tema att analysera hur makt och språk gör sig gällande i diskussionen kring stödåtgärder i dessa dokument. Asp-Onsjös (2006) doktorsavhandling är en etnografisk fallstudie som handlar om hur åtgärdsprogram utarbetas och upprättas i en kommun. Det framgår i studien att föräldrarnas inflytande i upp-rättandet av åtgärdsprogram är begränsat, och vilka stödåtgärder som kan vara aktuella att skriva in i åtgärdsprogrammet har ofta redan beslutats av skolan när mötet med föräldrarna sker. Samtalet handlar mer om att föräldrarna ska ge sitt samtycke till de åtgärder som skolan anser är lämpliga än att komma med egna förslag på åtgärder som skulle kunna gynna eleven. Asp-Onsjö (2006) skriver att interaktionen mellan föräldrar och skola gällande stödåtgärder i åtgärdsprogram därmed sker i två parallella dialoger, där skolan har en dold agenda när föräldrarna kommer till mötet. Vårdnadshavares och elevers medverkan i upprättande av åtgärdsprogram är således begränsat, trots att styrdokumentet föreskriver deras medverkan, och trots att forskning visar att deras deltagande i processen har stor betydelse för åtgärdernas effekter i form av måluppfyllelse (Asp-Onsjö, 2006). Isaksson, Lindqvist och Bergström (2007) kommer fram till i sin studie att åtgärdsprogram ibland till och med upprättas utan att vårdnadshavare får kännedom om att skolan upprättar ett sådant dokument för deras barn. Det framkommer även i deras studie att vårdnadshavare inte ges möjlighet att delta i möten där stödåtgärder bestäms för en elev och inte heller när det gäller hur länge insatserna ska vara.

## 7.4 Åtgärder för särskilt stöd

Giota och Emanuelsson (2011) har genomfört en enkätstudie där rektorer i grundskolan fick svara på frågor gällande vilka åtgärder som förekommer i åtgärdsprogram för elever med behov av särskilt stöd. I studien ingick både kommunala skolor och friskolor där rektorer fick beskriva hur de arbetar med särskilt stöd och hur resurser fördelas till särskilt stöd på individ- och organisationsnivå. I studien framgår det att elever i högstadiet som är i behov av särskilt stöd ofta får åtgärder i form av anpassat läromedel och anpassade undervisningsformer, särskilt färdighetsträning, samt anpassade arbetssätt. Giota och Emanuelsson (2011) kommer fram till i sin studie att skolan mestadels utgår ifrån ett kategoriskt perspektiv, vilket innebär att stödåtgärderna blir individinriktade, eftersom man ser svårigheterna som knutna till individen snarare än att de skulle kunna vara en följd av de förhållanden som råder på skolan eller i klassrummet. Det framkommer dock att rektorer anser att åtgärdsprogram är viktiga dokument att utgå ifrån, när det gäller att fördela resurser i den pedagogiska verksamheten till särskilt stöd. I studien framkommer även att elever som får särskilt stöd ofta ingår i särskilda undervisningsgrupper eller att eleverna får stöd av speciallärare enskilt eller i mindre grupper.

Persson (2004) genomförde en enkätstudie där tusen grundskolor ingick och som sedan gav upphov till fördjupade studier. Ett antal skolor med varierande storlek och inriktning valdes ut i 10 fallstudier. Syftet med dessa fallstudier var att få svar på frågan om vilka faktorer som kan möjliggöra en lyckosam specialpedagogisk verksamhet med fokus på arbete med åtgärdsprogram. Utgångspunkten var en analys av 83 åtgärdsprogram från de utvalda skolorna. Persson (2004) kommer fram till att det finns både kort- och långsiktiga mål i åtgärdsprogrammen. De kortsiktiga målen innebär mål för högst en termin, och de långsiktiga målen gäller längre än en termin. Målen som är angivna i åtgärdsprogrammen är av varierande art. De kan vara knutna till matematikproblem och läs- och skrivsvårigheter, men också till prestationsångest och koncentrationssvårigheter samt problem med kamratrelationer. Resultaten i studien visar att inte alla vårdnadshavare deltar i upprättandet av åtgärdsprogram, men studien ger inte svar på om de tillåts att vara delaktiga i utformningen av åtgärdsprogrammet eller om de väljer att inte delta. Vidare framkom det att elever i både lägre och högre åldrar har stödåtgärder som är mest individinriktade. Persson (2004) kom fram till att förekomsten av åtgärder på grupp- och organisationsnivå beror på hur skolan ser på insatser för särskilt stöd, och huruvida dessa åtgärder kräver att skolan ser över sin organisation. Detta kan kräva stora förändringar i resursfördelning av personal och kompetens förutom insatser i specialpedagogisk

form. Åtgärder på grupp- och organisationsnivå kan också kräva extern handledning, och då kan det behövas omorganisation av pedagogisk personal.

## **7.5 Utredning och dokumentation**

Persson, Andreasson och Heimersson fick i uppdrag av dåvarande Myndigheten för skolutveckling i början av 2000-talet att genomföra en kvalitativ studie (Myndigheten för skolutveckling, 2005). Syftet med studien var att undersöka hur man på ett antal skolor arbetar med särskilt stöd och även undersöka vilka elever som får otillräckligt stöd trots att de har stora svårigheter att nå målen i skolan. Studien omfattar tio skolor i Sverige. Studiens resultat visar att de elever som får för lite stöd ofta är tysta, har svårt att ta initiativ i undervisningen och har svårt att påtala att de behöver stöd. Det framgår även att skolan har en tendens att försumma dessa elever. I studien framkommer att skolan inte har tillräcklig kunskap om hur man utreder elevernas behov av särskilt stöd och därför behöver mer kunskap om detta. Forskarna understryker att utredningar som ligger till grund för bedömningen av vilka åtgärder som ska sättas in, bör göras i större omfattning så att skolan får en helhetsbild av elevens hela skolsituation. Studien visar även att utredningen inte alltid sker på olika nivåer och att resursfördelningen ser olika ut på olika skolor. Huruvida eleverna som har behov av särskilt stöd får det eller inte, tycks dessutom vara knutet till den rådande kulturen på skolan, t ex vilken syn man har på elevernas sociala eller etniska bakgrund och hur olika faktorer i omgivningen påverkar elevernas möjligheter att tillgodogöra sig undervisningen i skolan. Lahdenperä (1997) skriver i sin avhandling, som handlar om åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund, att deras skolsvårigheter ofta förläggs till individen och att skolan sällan granskar sin egen verksamhet. Det faktum att eleverna har invandrarbakgrund kan lätt överskugga de verkliga svårigheter som eleverna har, t ex att svårigheterna enbart tolkas som att de beror på elevens brister i det svenska språket och att man därför bortser från den inverkan som klimatet i klassen eller skolan kan ha på elevens förmåga att koncentrera sig på skoluppgifterna.

Andreasson, Asp-Onsjö och Isaksson (2013) genomförde en forskningsöversikt av studier som gällde åtgärdsprogram, och resultatet visar att åtgärdsprogram visserligen ofta upprättas men inte alltid implementeras. Skolorna tar inte i beaktande vad åtgärdsprogrammen ska användas till, utan dokumentet fungerar mer som ett administrativt redskap än som ett instrument för att stödja elever som är i behov av särskilt stöd. Resultatet visar även att utredningen av elevens skolsituation är bristfällig och att den vanligtvis fokuserar enbart på individnivån.

## 8. Teoretiskt perspektiv

För att kunna analysera och förstå den empiri som samlats in i denna undersökning behövs ett teoretiskt perspektiv att förhålla sig till. Min studie har ett specialpedagogiskt fokus, och i detta avsnitt har jag därför valt att presentera olika perspektiv på specialpedagogik.

Persson (2001) diskuterar två motsatta perspektiv, som han kallar det *kategoriska* och det *relationella* perspektivet. I ett *kategoriskt* perspektiv kan elevens svårigheter förklaras med egenskaper eller funktionsbrister hos eleven, vilket leder till ett fokus på elevens svårigheter med kortsiktiga lösningar och mål som resultat. I ett *relationellt* perspektiv söks orsakerna till elevens problem istället i den pedagogiska eller sociala miljön som omger eleven, menar Persson (2001), och föreslagna specialpedagogiska åtgärder kommer att inriktas på vad som kan ändras i t ex klassrumsmiljön eller i pedagogens undervisning. Persson (2001) konstaterar att det är en komplex situation för specialpedagoger att arbeta utifrån det relationella perspektivet, eftersom det finns många överhängande problem att lösa genom att det oftast är mer än en elev i en grupp som är i behov av särskilt stöd och att deras behov ser olika ut.

Haug (1998) utgår i sin rapport *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning* också från två perspektiv, som han benämner *kompensatoriskt perspektiv* och *demokratiskt deltagarperspektiv*. Med hänvisning till forskning i såväl Norge och Storbritannien som Sverige diskuterar han dessa två perspektiv. Han menar att det kompensatoriska perspektivet leder till särbehandling och stigmatisering för eleven, och specialundervisning anordnad utifrån detta perspektiv tycks inte ha någon större effekt på elevernas lärande, enligt en del forskningsstudier som Haug refererar till. Det demokratiska deltagarperspektivet stämmer bättre överens med den svenska skolans mål att ge alla elever en likvärdig utbildning i en inkluderande skola. Därmed inte sagt att det är enkelt att inta ett sådant perspektiv, menar Haug (1998), och beskriver ett antal dilemman som man måste ta ställning när det gäller elever som är i behov av särskilt stöd. Han skriver att det är viktigt att komma ihåg följande:

*Specialundervisning är inte bara en fråga för speciallärare och specialpedagogik, det är en fråga för hela skolan. (Haug, 1998, s. 62)*

Nilholm (2007) problematiserar de olika specialpedagogiska perspektiven och hänvisar bland annat till Haug, när han benämner två av perspektiven som *kompensatoriskt* respektive *kritiskt* perspektiv. Han lägger, i Haugs anda, till ett tredje perspektiv, *dilemmaperspektivet*. Det *kompensatoriska* eller *traditionella* perspektivet kan också kallas ”bristperspektiv”, menar Nilholm (2007), eftersom



specialpedagogiken enligt detta synsätt är inriktad på att avhjälpa eller kompensera den enskilde eleven för hans/hennes ”brister” i något avseende. Det *kritiska* perspektivet intar en kritisk hållning till det traditionella synsättet och riktar, i likhet med det relationella perspektivet, fokus mot den pedagogiska miljön istället för individen. Det kritiska perspektivet tolkas ibland också som en slags kompromiss, där man försöker uppmärksamma både individuella ”brister” (t ex en elev som får en diagnos) och brister i omgivningen på grupp- eller skolnivå. Det viktiga i det kritiska perspektivet är att problemen flyttas från individen till omgivningen, eftersom kritiken gäller att de åtgärder som tas fram oftast är riktade mot den enskilda elevens svårigheter, t ex att eleven placeras i en särskild undervisningsgrupp eller får någon form av specialundervisning, enskilt eller i mindre grupp, utan att man föreslår några ändringar i den pedagogiska miljön. Det är detta som Haug (1998) kallar särbehandling och stigmatisering. I ett *dilemmaperspektiv*, menar Nilholm (2007), finns en stark etisk dimension, men här blir också maktfrågan väsentlig. Vems eller vilkas behov är starkast? Individens eller skolans? Individens eller gruppens? Skolans resurser är alltid begränsade, och ett dilemma kan t ex uppstå när det gäller vilka elever som ska prioriteras när det finns många elever på en skola som är i behov av särskilt stöd.

Även Ahlberg (2007) diskuterar ett antal olika specialpedagogiska synsätt, och problematiserar de två motsatta perspektiven, som hon tidigare i skrift benämnt *individinriktat perspektiv* och *deltagarperspektiv*. Det individinriktade perspektivet fokuserar på avvikelser eller ”handikapp” och har sin grund i medicinska och psykologiska teorier, medan deltagarperspektivet lägger fokus på ”likvärdighet, egenmakt och rättvisa” och bygger på samhällsinriktade teorier (Ahlberg, 2007, s. 88-89). Ahlberg menar, i likhet med Nilholm (2007), att detta tudelade synsätt blir alltför förenklat, eftersom den pedagogiska verkligheten i skolan är så komplicerad. Med andra ord måste man inom specialpedagogiken fokusera både eleven och den pedagogiska och sociala miljön runt eleven. I framtida specialpedagogisk forskning, skriver Ahlberg (2007) är det därför

*nödvändigt att studera såväl strukturella aspekter av skolans verksamhet som den enskilda elevens delaktighet och kunskapsutveckling i skolans sociala praktik. (Ahlberg, 2007, s. 93)*

Ahlberg (2009) beskriver vidare det relationella perspektivet som ett synsätt där samspel och interaktion mellan människor är det centrala. Härav följer att man i specialpedagogiska insatser ska lägga fokus på den sociala omgivningen och lärmiljön i skolan, skriver Ahlberg (2009), och anpassa skolmiljön till individen för att skapa så gynnsamma förutsättningar som möjligt för elevens lärande och utveckling. Ett sådant synsätt gynnar alla elever, menar Ahlberg.

I ett relationellt perspektiv är det inte eleven som *har* svårigheter, enligt Persson (2001), utan eleven är *i* svårigheter, vilka uppstår i mötet med den pedagogiska och sociala miljön som eleven befinner sig i. Då blir det viktigare att söka efter brister i lärmiljön än att tillskriva den enskilda eleven problemet. Om lärmiljön blir tillgänglig för alla elever i klassen så behöver man inte söka brister hos den enskilda eleven, och det kan t ex medföra att eleven inte behöver lyftas ut ur den ordinarie undervisningen för att få särskild undervisning. Ett relationellt perspektiv karakteriseras av engagemang för vad som händer människor emellan. Fokus ligger då på att skapa lärmiljöer som är tillgängliga för alla elever och som gynnar deras olika sätt att lära, menar Nilholm (2007), vilket innebär en differentierad undervisning där olika metoder används som är anpassade efter elevernas olika behov och inlärningsstilar.

Jag utgår i detta arbete från ett *relationellt* perspektiv, eftersom jag försöker lyfta fram vad som sker i interaktionen mellan olika aktörer i skolan och mellan elever och deras lärandemiljö. Relationellt perspektiv är aktuellt eftersom interaktion mellan lärare och lärmiljö sker hela tiden i skolan. Skolan ska ta hänsyn till elevers olikheter, enligt skollagen, och samspelet mellan lärare och elever är viktigt inom det relationella perspektivet. Det är ett perspektiv som har anknytning till den *sociokulturella teorin*. Enligt denna teori är det i samspelet mellan människor som lärande och utveckling sker (Säljö, 2014), och våra senaste läroplaner är präglade av detta synsätt.

## **9. Metod**

I detta avsnitt redogör jag för metodisk ansats, val av metod för materialinsamling och analys, urval av respondenter, studiens genomförande samt etiska överväganden, och avslutar med en metoddiskussion.

### **9.1 Metodisk ansats**

Denna studie är en kvalitativ undersökning om hur speciallärare och specialpedagoger upprättar och resonerar kring åtgärdsprogram. Bryman (2018) tar upp att kvalitativ forskningsmetod innebär att få inblick i människors handlingar och deras innebörd i olika sociala situationer. Thornberg och Fejes (2014) beskriver det som att kvalitativ metod innebär att forskaren eftersträvar att fånga människors handlingar och tolka handlingars betydelse. Syftet med denna studie är att inhämta information om hur speciallärare och specialpedagoger resonerar kring åtgärdsprogram, och då är kvalitativ forskningsmetod lämplig att använda.

### **9.2 Metod för insamling av forskningsmaterial**

För att få information om hur speciallärares och specialpedagogers tankegångar är kring upprättande av åtgärdsprogram har semistrukturerad intervju valts som metod. Dalen (2015) skriver att semistrukturerade intervjuer utgår ifrån en lista med teman och är en lämplig metod att använda för att få fram respondenternas åsikter och erfarenheter, vilket stämmer väl överens med mitt syfte. Dalen (2015) skriver vidare att semistrukturerade intervjuer ger respondenten möjlighet att diskutera det aktuella ämnet, medan strukturerad intervju eller enkätundersökningar ger mindre potential för flexibilitet, eftersom de ofta är strukturerade så att det finns ett antal på förhand givna svar att välja mellan. Bryman (2018) skriver att semistrukturerad intervju inbjuder till mångsidighet under intervjuens gång. Forskaren har en lista över tämligen specifika teman i form av en intervjuguide och respondenten har stor frihet att utforma svaren utifrån den. Den semistrukturerade intervjun inbjuder till stor flexibilitet genom att intervjuaren kan ställa frågor som inte bara ingår i intervjuguiden utan som också anknyter till respondenternas svar eller kommentarer. Kylén (2004) beskriver att det är betydelsefullt att göra en pilotintervju för att testa frågorna i intervjuguiden. Frågorna kan fordra omarbetning för att det ska bli en väl fungerande intervjuguide. Dalen (2015) menar på samma sätt att en pilotintervju är viktig utifrån den aspekten att forskaren blir väl förtrogen med rollen som intervjuare. Bryman (2018) lyfter fram att forskaren bör bli förtrogen med exempelvis bandspelare för att kunna samla in data under intervjun, så att inte information går

förlorad, och även kunna transkribera intervjuerna ordagrant. En pilotintervju genomfördes med en kollega som är speciallärare för att testa intervjuguiden och den fungerade väl och behövdes inte korrigeras.

### **9.3 Urval av respondenter**

Urvalet till denna studie är både målinriktat och bekvämt. Bryman (2018) beskriver att bekvämlighetsurval innebär val av plats och informanternas tillgänglighet inom ett visst område, och målinriktat urval går ut på att informanterna har en direkt koppling till undersökningens syfte och problemområde. Dalen (2015) lyfter fram att det viktigaste kriteriet för urval är om respondenten kan bidra med relevant information till undersökningen. I tidigare forskning om åtgärdsprogram framhålls speciallärare och specialpedagoger som betydelsefulla personer vid upprättande av åtgärdsprogram. Därför utgör professionerna speciallärare och specialpedagoger urvalet till denna undersökning. Undersökningen genomfördes på en högstadieskola och en gymnasieskola i södra Mellansverige. Vid högstadieskolan intervjuades en specialpedagog och två speciallärare och de har minst 7 års yrkeserfarenhet. Vid gymnasieskolan intervjuades en speciallärare och två specialpedagoger med minst 9 års erfarenhet av yrket. Alla respondenter har legitimation för sitt yrke. Resultatet som framkommer i denna undersökning ger inte någon helhetsbild av hur speciallärare och specialpedagoger arbetar med åtgärdsprogram. Avsikten med detta arbete är inte att generalisera resultaten av speciallärarnas och specialpedagogernas resonemang kring åtgärdsprogram. Bryman (2018) skriver att sådan urvalsstrategi kan ge intressanta resultat men resultaten kan inte generaliseras vilket inte är syftet i detta arbete.

### **9.4 Studiens genomförande**

Missivbrev skickades ut (Bilaga 1) under vårterminens start och intervjuer bokades in med respondenterna. Respondenterna valde de tider som passade för dem, och intervjuerna genomfördes individuellt. Intervjuerna bokades på de skolor där respondenterna var verksamma, i ett avskilt rum där samtalet kunde genomföras utan avbrott. Intervjuerna utgår ifrån en intervjuguide (Bilaga 2). För att få en kvalitet i intervjun utgick jag ifrån Dalens (2015) intervjustrategi som består av olika faser som *kontaktetablering*, *procedurfaser*, *introduktionsfas*, *fördjupningsfas* samt *avslutande fas*. I kontaktetableringsfasen informeras respondenten om studiens syfte. I procedurfasen informeras respondenten om att intervjun skulle spelas in och transkriberas och att den skulle utföras på respondentens arbetsplats. Under intervjun diskuterades de teman som ingår i intervjuguiden och respondenten fick berätta fritt, vilket kan identifieras med introduktionsfasen. Därefter framfördes

följdfrågor för att få förklaringar, som ingår i fördjupningsfasen, och vissa teman återkom flera gånger, vilket gav respondenten tillfälle att fördjupa sitt resonemang. I slutet tillfrågades respondenten om det var något som skulle tilläggas och jag visade tacksamhet för deltagande, vilket ingår i den avslutande fasen.

## 9.5 Analysmetod

I detta arbete har jag använt en tematisk analysmetod, som går ut på att identifiera och analysera samt hitta mönster i empirin. Bryman (2018) skriver att tematisk analys är en vanligt förekommande metod för att analysera kvalitativa data. I tematisk analysmetod är det centralt att fokusera på *vad* som sägs, inte *hur* det sägs. Enlig Braun och Clarke (2006) är en tematisk analys en kvalitativ analys för att skapa teman i ett datamaterial. Vidare skriver Braun och Clarke (2006) att denna metod ger rika beskrivningar av individers erfarenheter, vilket är syftet med detta arbete. Enlig Braun och Clarke (2006) genomförs en tematisk analys i sex olika steg, som används för att skapa teman i ett datamaterial.

Bryman (2018) beskriver att i en kvalitativ dataanalys söker forskaren efter teman i intervjuutskriften. En tänkbar faktor som kan styra identifikation av teman är hur ofta ord och fraser förekommer. Ju oftare en företeelse uppkommer desto större är sannolikheten att ett tema identifierats. Braun och Clarke (2006) beskriver arbetsgången på följande sätt:

Steg 1. att bekanta sig med datamaterialet

Steg 2. att skapa preliminära koder

Steg 3. att skapa teman

Steg 4. de skapade temana kontrolleras

Steg 5. temana namnges

Steg 6. temana presenteras i rapporten.

Steg ett i processen innebar att jag bekantade mig med datamaterialet genom att transkribera intervjuerna och läsa igenom dem noggrant flera gånger för att få en översiktlig bild. Intervjuerna transkriberades samma dag som de genomfördes. Steg två i analysarbetet gick ut på att ta fram preliminära koder och söka efter återkommande teman och mönster. Relevanta citat markerades sedan med färgpenna för att urskilja det mest utmärkande i materialet. Det blev många underteman i steg två. I steg tre sökte jag efter samband mellan uttalanden och färgpennor användes för att

gruppera dem till underteman för att sedan förfina dessa och skapa bredare teman som huvudteman.

I Steg fyra sammanfördes flera underteman till fem huvudteman:

1. Beskrivning av arbetet med särskilt stöd i åtgärdsprogram
2. Kartläggning och utredning som grund för stödåtgärder
3. Utformning av stödåtgärder på olika nivåer
4. Förebyggande åtgärder
5. Svårigheter i utformandet av stödåtgärder

I analysens femte steg namngavs dessa huvudteman för att sedan i steg sex presenteras i arbetet. Excerpterna har lyfts fram i resultatdelen för att beskriva respondenternas upplevelser och att förstärka resultatet. Dalen (2015) menar att citat verkligen får fram essensen i ett tema, de lyfter fram det väsentliga och ger läsaren en utmärkt bild av vad teman egentligen handlar om. Att använda excerpterna i resultatet menar Fejes och Thornberg (2014) genererar en viss validitet eftersom resultatet är baserat på en empirisk undersökning.

## 9.6 Etiska överväganden

I denna undersökning har hänsynfullhet visats genom att utgå ifrån Vetenskapsrådets forsknings-etiska principer (2010), och jag redogör för de etiska överväganden som jag har beaktat i denna studie. Dessa är samtyckeskravet, informationskravet samt konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

*Informationskravet* innebär att informera deltagarna om studiens syfte samt att medverkan är frivillig och kan avbrytas när som helst. För att tillämpa informationskravet på ett korrekt sätt har missivbrev skickats ut till respondenterna. I detta finns information om studiens syfte och en kort presentation om mig själv och vilket universitet jag studerar vid samt kontaktinformation till min handledare. Det finns även information i brevet varför jag är intresserad av att intervjua målgruppen speciallärare och specialpedagoger.

*Samtyckeskravet* innebär att respondenterna ger sitt samtycke till att delta i studien samt att forskaren får tillåtelse att använda respondenternas information som inhämtas via intervjuer eller enkät. Om en respondent önskar att få avbryta sitt deltagande i studien ska detta beviljas så långt som möjligt och utifrån de överenskommelser som har gjorts utifrån informationskravet. I missivbrevet som skickades till respondenterna informerades att deltagandet är frivilligt och kan avbrytas när som helst under studiens gång.

I enlighet med *konfidentialitetskravet* framhåller Vetenskapsrådet (2010) att uppgifter som inhämtas genom exempelvis intervjuer ska förvaras så att utomstående inte har någon möjlighet att komma åt uppgifterna. Vidare ska respondenterna inte nämnas med namn eller personuppgifter som gör att identifikation är möjlig. Undersökningsdeltagarna ska få möjlighet till att ta del av det transkriberade materialet innan det publiceras. I missivbrevet informerades respondenterna om att deras bidrag inte publiceras med namn eftersom de är anonymiserade. Respondenterna informerades även om att de får ta del av det transkriberade materialet för att försäkra sig om att inte vara identifierbar och att det insamlade datamaterialet kommer att raderas efter publicering av undersökningen.

I vetenskapsrådet etiska principer (2010) framgår det i *nyttjandekravet*, att uppgifter som samlas in om enskilda individer endast får användas för forskningsändamål och för det syfte som anges i missivbrevet. Respondenterna informerades i missivbrevet att det insamlade datamaterialet endast kommer att användas i forskningssyfte.

## 9.7 Metoddiskussion

I detta avsnitt diskuteras metodval och urval samt reliabilitet och validitet men även studiens generaliserbarhet. Syftet med denna studie är att undersöka hur speciallärare och specialpedagoger resonerar kring åtgärdsprogram. För att uppnå syftet valdes kvalitativ ansats med semistrukturerad intervju som metod för insamling av data. Enligt Dalen (2015) ger denna intervjuform utrymme för uppföljningsfrågor till det framtagna frågeschemat och respondenten får möjlighet att diskutera teman och inte bara snäva frågor. Fokusgruppsintervju kunde ha varit ett alternativ i denna studie eftersom respondenterna intervjuades på två olika skolor. Enligt Bryman (2018) kan det ibland vara komplext att få fram enskilda respondenters åsikter. Dalen (2015) menar att semistrukturerad intervju ger möjlighet att fånga in respondenternas variationer av uppfattningar, vilket är syftet i denna undersökning.

Ett bekvämlighets- och målinriktat urval har använts för att finna respondenter som kan bidra med relevant information och som har koppling till studiens syfte, vilket Bryman (2018) menar är det viktigaste kriteriet för urvalet av respondenter till en studie. I tidigare forskning om åtgärdsprogram lyftes speciallärare och specialpedagoger fram som viktiga professioner och därför utgör representanter för dessa yrken urvalet i denna studie.

Bryman (2018) skriver att i kvantitativ forskning ingår det att tala om undersökningens validitet och reliabilitet och om huruvida stickprovets resultat är generaliserbart till en hel

population. Enligt Thornberg och Fejes (2014) talar man i kvalitativ forskning istället om kvalitet i form av trovärdighet och tillförlitlighet samt generaliserbarhet. Enligt Bryman (2018) betyder validitet eller *trovärdighet* att forskaren i sin studie mäter det som avses att mätas och i vilken utsträckning man kan lita på slutsatserna i undersökningen. I denna studie handlar trovärdigheten om att frågorna i intervjuguiden svara mot studiens syfte. För att få ökad validitet i undersökningen utformades frågorna så att de inte är styrande, och ett enkelt språk användes utan facktermer eller negationer, vilket Bryman (2018) rekommenderar. Dalen (2015) menar att forskaren ska förhålla sig objektiv under intervjuens gång, vilket jag hade för avsikt att göra trots att ingivelsen ibland kunde falla åt det subjektiva hållet. Dalen (2015) konstaterar att validiteten i datamaterialet förstärks om intervjuaren framför frågor som är relevanta och ger informanten möjlighet att uttala sig tydligt och innehållsrikt. För att få ett så fylligt datamaterial som möjligt försökte jag att ställa bra frågor till respondenten för att undvika att uttalanden blir otydliga och svåra att tolka. Trost och Hultåker (2016) lyfter fram att validiteten kan stärkas om respondenterna får läsa igenom och godkänna transkriptionerna vilket jag erbjuder i missivbrevet.

Trost och Hultåker (2016) skriver att reliabilitet eller *tillförlitlighet* innebär att en mätning inte utsätts för slumpinflytande, vilket betyder att en intervjuare ska uppträda på samma sätt i olika intervjusituationer. Enligt Trost och Hultåker (2016) betyder det att som intervjuare vara gladlynt och fråga på samma sätt, och att intervjusituationen är likartad för alla respondenter, för då ökar mätningens stabilitet. För att få tillförlitlighet i min studie och få en stabil mätning utgick jag ifrån min intervjuguide och ställde frågor på likadant sätt till alla respondenter. Intervjuerna genomfördes i samma rum på respektive skola så att situationen blev så lika som möjligt för alla respondenter. Som intervjuare var min avsikt att uppträda med gott humör.

Denna studie hade potential till att använda metoden triangulering och enligt Bryman (2018) är det en metod som går ut på att kombinera olika tillvägagångsätt för att samla in datamaterial. Jag hade kunnat använda metoden triangulering genom att kontrollera mina data med hjälp av en enkätstudie eller att observera hos respondenterna på respektive skola, vilket Bryman (2018) förespråkar när det gäller att öka tillförlitligheten i resultaten. Det hade varit intressant men alltför tidskrävande.

Bryman (2018) menar att *generaliserbarhet* eller extern validitet är vanligt förekommande inom kvantitativ forskning, och resultaten kan då generaliseras till andra grupper och situationer. Inom kvalitativ forskning är det vanligt med exempelvis intervjuer av ett mindre antal individen som inte går att generalisera eftersom urvalet inte representerar en hel



population. Denna kvalitativa studie är genomförd på två skolor med sex olika intervjuer och resultatet blir därmed svårt att generalisera till en hel population. Bryman (2018) menar att resultat inom den kvalitativa forskningen inte ska generaliseras till populationer utan till teorin.

## 10. Resultat

Tre av respondenterna arbetar på högstadiet och tre i gymnasieskolan, men i analysen av intervju svaren visar det sig att det knappast existerar några skillnader mellan stadierna när det gäller synen på och hanterandet av åtgärdsprogram. Det är heller inte några märkbara skillnader mellan specialpedagoger och speciallärare, vilket kan bero på att de har en likartad roll när det gäller arbetet med åtgärdsprogram. I det följande redogör jag för hur respondenterna beskriver sitt arbete med att utforma åtgärdsprogram på olika nivåer men med huvudsakligt fokus på grupp- och organisationsnivå, vilka svårigheter de stöter på i detta arbete samt vilka förbättringar de skulle vilja se. Analysen av intervju svaren har resulterat i följande teman: *Från anpassningar till åtgärdsprogram, Utredningsprocessen, Stödåtgärder på olika nivåer, Förebyggande arbete, Svårigheter i arbetet med åtgärdsprogram, Hur arbetet med åtgärdsprogram kan förbättras.*

### 10.1 Från anpassningar till åtgärdsprogram

Innan ett åtgärdsprogram upprättas för en elev i behov av särskilt stöd ska skolan försöka göra extra anpassningar av elevens lärmiljö. Det kan handla om att anpassa arbetssätt, organisera skolarbetet, anpassa läromedel, eller att reducera kurser (gäller framför allt i gymnasieskolan). Det är när dessa extra anpassningar inte räcker till som man övergår till att ge särskilt stöd i form av åtgärdsprogram, enligt respondenterna.

*En långvarig extra anpassning kan övergå till särskilt stöd när skolan upptäcker att extra anpassningar inte är tillräckligt stöd för att eleven ska nå upp till kunskapskraven. Det handlar ju om att eleven ska få betyg och få en fungerande skolgång (R1)*

Ibland kan det vara problematiskt att veta var gränsen går mellan extra anpassningar och särskilt stöd, menar respondenterna, särskilt när det gäller åtgärder som innebär förändringar på grupp- och organisationsnivå. Det särskilda stödet på individnivå är på så sätt lättare att definiera, det kan t ex bestå av ändringar i elevens arbetssätt eller studieteknik, men framför allt av färdighetsträning, stöd i läsning och skrivning eller i olika ämnen för att eleven ska uppnå läroplanens kunskapskrav och

få betyg.

*Särskilt stöd kan vara allt från stöd att organisera skolarbetet till färdighets-träning eller få stöd att förstå olika slags texter eller att få stöd med skrivandet. Allt detta kan ske i klassrummet men ibland kan det behövas en-till-en undervisning för att eleven ska få rätt stöd. (R2)*

De flesta av respondenterna uttrycker en uppfattning att särskilt stöd i stor utsträckning kan och borde ges inom ramen för den ordinarie undervisningen, antingen av specialläraren eller den undervisande läraren, men så sker i ganska liten omfattning, menar respondenterna. Ibland kan det dock vara befogat med enskild undervisning utanför klassrummet, för att säkerställa att den enskilda eleven får rätt stöd, något som eleven själv inte alltid accepterar. Inte minst i gymnasieskolan kan det vara en känslig fråga att få enskild undervisning i ett annat rum.

*När jag har varit med på lektioner så märker jag att en del elever behöver en-till-en undervisning i vissa avseenden och då är det svårt att säga till eleven att du bör ha stöd i ett annat rum utan dina klasskamrater. (R6)*

En av respondenterna som arbetar på högstadiet betonar att det ibland kan vara mest gynnsamt för en elev att få stöd utanför klassrummet, även om det också kan tyckas vara "segregerande". Men det är många elever som upplever att det är lättare att ta till sig kunskaperna när de inte är i klassrummet.

*Att arbeta enskilt med specialläraren kan vara gynnande för eleven samtidigt som det kan vara segregering, men många elever upplever att det är lättare att ta till sig kunskap genom att gå ut från klassrumsundervisningen. (R4)*

Även om specialläraren eller specialpedagogen föreslår en granskning av lärmiljön som en första åtgärd blir det inte alltid så, vilket ett par av respondenterna har erfarenhet av, både i högstadiet och gymnasieskolan.

*På den skola som jag är verksam inom har inte granskat hur tillgänglig lärmiljön är för eleverna utan man tillskriver eleven problemet och särskilt stöd innebär att åtgärderna är på individnivå och synsättet blir att det är eleven som har problem inte att lärmiljön ska anpassas till eleven. (R1)*

Samtliga respondenter har erfarenhet av att stödåtgärder som föreslås på gruppnivå, i form av t ex anpassning av arbetssätt eller schema, byte av läromedel, särskilda hjälpmedel eller ändrade gruppammansättningar, inte fungerar så bra. Ofta har dessa redan prövats som extra anpassningar innan det fattas beslut om att upprätta ett åtgärdsprogram för en viss elev. Enligt respondenterna

fungerar de individuella insatserna oftast ganska bra, oavsett om dessa ges i eller utanför klassrummet. Det kan också i vissa fall vara bäst för eleven att få individuell undervisning, därför att det underlättar koncentrationen och ger eleven bättre möjligheter att ta till sig undervisningen. Detta förstärker dock det allmänna synsättet att det är ”eleven som har problem” och går emot intentionerna i styrdokumentet, enligt vilka skolan ska ta hänsyn till elevens hela skolsituation, vilket innefattar atmosfären i klassrummet och lärarens undervisning (på gruppnivå) men också resursfördelning och kompetensförsörjning (på organisationsnivå). Delvis hänger detta ihop med svårigheten att veta var gränsen går mellan extra anpassningar och särskilt stöd.

## 10.2 Utredningsprocessen

I utredningen som föregår upprättandet av åtgärdsprogram deltar, i de flesta fall, kurator och skolsköterska från Elevhälsan jämte speciallärare och/eller specialpedagog och rektor. Respondenterna betonar att det är viktigt att utreda på alla nivåer för att skapa en bild av elevens hela skolsituation. Flera av respondenterna säger att de inte har några särskilda rutiner för hur utredningen ska genomföras, men de tycker att det skulle behövas, framför allt för att lägga mer fokus på grupp- och organisationsnivå, istället för enbart på individnivå. Inte minst borde det finnas tydliga roller i den grupp som utreder och föreslår vilka åtgärder som ska vidtas. Detta har en av respondenterna följande synpunkter på:

*Jag har erfarenhet av att det kan vara svårt ibland när man ska utreda på grupp- och organisationsnivå eftersom alla inte har tydliga roller och det uppstår olika situationer som till exempel att kurator eller skolsköterska utreder samma sak som specialpedagogen och då underlättar det med tydliga rutiner på skolan. (R4)*

Hälften av respondenterna nämner att de i utredningsprocessen samtalar med lärare och gör observationer i klassrummet. Detta görs både i högstadiet och i gymnasiet (i citaten nedan representerar R2 högstadiet och R6 gymnasieskolan). Då har de möjlighet att iaktta samspelet i gruppen, liksom hur relationerna mellan lärare och elev fungerar, men också vilka arbetssätt som används i undervisningen. I samtalen med lärarna (och även med rektorn) diskuterar de resursfördelning, arbetssätt, gruppsammansättningar och pedagogiska förhållningssätt.

*Min erfarenhet är att det utreds mest på individnivå mer än på grupp- och organisationsnivå även om utredning ska ske på alla nivåer för att eleverna ska få gynnsamma förutsättningar att nå målen. Det är vanligare att utreda en individs behov men jag tycker att skolan borde bli bättre på att utreda mer hur gruppens konstellationer ser ut eller vilka arbetssätt och förhållningsätt som är gynnsamma för*

*eleven. Och även hur samspelet ser ut i en grupp och hur resurser fördelas och vilka resurser som står till förfogande och detta sker genom samtal med lärare. (R2)*

*Jag anser att utredningar bör göras på gruppnivå och det kan göras genom att samtala med lärare och jag brukar observera i klassrummet för att titta på hur samspelet är i gruppen eller hur klimatet är. På organisationsnivå kan jag samtala med rektor om hur resurser fördelas eller om resurser behöver omfördelas. Vi har inga rutiner för utredning på dessa nivåer men det skulle kunna behövas. (R6)*

Efter utredningen beslutas vilka åtgärder som ska ingå i åtgärdsprogrammet. Det är rektor som fattar det slutgiltiga beslutet, medan det är specialläraren eller specialpedagogen som ser till att åtgärdsprogrammet implementeras, antingen genom att specialläraren arbetar enskilt med eleven i eller utanför klassrummet, eller genom att den ansvarige samtalar med den undervisande läraren om vilka förändringar som behöver göras i klassrummet. Samtliga respondenter uttrycker vissa svårigheter när det gäller utredningen, mycket beroende på att det inte finns några tydliga rutiner för arbetet. Det hade underlättat, menar de, om alla inblandade hade vetat *vad* som ska utredas och *vem* som ska göra vad.

En dimension av utredningsprocessen som respondenterna inte diskuterat i sina utsagor är i vad mån eleverna själva och deras föräldrar eller vårdnadshavare deltar i processen. Det är dock en respondent som nämner att föräldrarna borde ha möjlighet att yttra sig angående de föreslagna åtgärderna, inte minst på grupp- och organisationsnivå.

*Eleven får alltid ett bra stöd på individnivå med åtgärder som gynnar kunskapsutvecklingen i rätt riktning men tyvärr brister det ibland på grupp- eller organisationsnivå. Det kan bero på att föräldrar inte alltid ges den möjligheten som de borde ha gällande att tycka till om åtgärder på framförallt grupp- och organisationsnivå. (R6)*

Det mest utmärkande för utredningsarbetet, enligt dessa respondenter, tycks vara att det saknas en tydlig rollfördelning i den grupp som arbetar med utredningarna. Alla behöver veta vad som ska utredas och vem som ska göra vad. Det råder också viss osäkerhet gällande vilka resurser som står till förfogande. Med tydligare rutiner i utredningsarbetet skulle det också bli lättare att diskutera och föreslå åtgärder på grupp- och organisationsnivå, även när det gäller känsliga frågor som klassrumsklimat och relationen mellan lärare och elever, för att komma ifrån fokuseringen på den enskilda eleven.

### **10.3 Stödåtgärder på olika nivåer**

Samtliga respondenter säger att de åtgärdsprogram de upprättar beskriver insatser på både individ-,

grupp- och organisationsnivå, och det gäller såväl i högstadiet som i gymnasieskolan.

*Eleven får alltid ett bra stöd på individnivå med åtgärder som gynnar kunskapsutvecklingen i rätt riktning”, säger en av respondenterna, men tyvärr brister det ibland på grupp- och organisationsnivå. (R6)*

De individinriktade åtgärderna fungerar för det mesta bra, det är respondenterna överens om, medan de föreslagna åtgärderna på grupp- och organisationsnivå har svårt att få genomslag i praktiken. En av respondenterna beskriver sitt arbete på följande sätt:

*Jag skriver in åtgärder på alla nivåer för det mesta i åtgärdsprogrammen men åtgärder på grupp- och organisationsnivå kan ibland brista. Det beror på att kommunikationer mellan lärare och specialpedagog eller speciallärare inte fungerar som det är tänkt och då får eleven inte de åtgärder som behövs. Det är svårare att få det att fungera på grupp- och organisationsnivå än individnivå. Så jag skulle säga att det brister ibland på dessa nivåer även om det inte borde göra det. (R4)*

Flera respondenter understryker att det ofta saknas tydliga rutiner för hur åtgärder på gruppnivå ska implementeras, vilket kan bero på brister i kommunikationen mellan speciallärare eller specialpedagog och den undervisande läraren. En av respondenterna uttrycker det så här:

*Om det finns rutiner för förebyggande arbete på grupp- och organisationsnivå så vet ju alla vad som behöver göras och hur vi ska gå tillväga, och det skulle vara bra för all personal som arbetar på skolan. (R4)*

Ibland kan det vara så att diskussioner om t ex lärmiljö, klassrumsklimat eller resursfördelning inte ingår i utredningen, och då kommer insatserna att koncentreras enbart på den elev som åtgärdsprogrammet är avsett för. Men även om sådant ingår i utredningen finns det ingen garanti för att det fungerar i praktiken, menar denna respondent:

*Den vanligaste åtgärden på individnivån är att specialläraren hjälper eleven i eller utanför klassrummet och det fungerar bra, men eleven behöver samtidigt stöd på gruppnivå i form av tydlig struktur och stöd med igångsättning av arbetet. Men det fungerar inte alltid så bra på gruppnivå eftersom kommunikationen brister ibland när det gäller åtgärder på gruppnivå. (R2)*

Enligt styrdokumentet är det rektor som är ansvarig för att åtgärdsprogram upprättas och följs upp, men i praktiken är det specialläraren eller specialpedagogen som ser till att åtgärderna implementeras och utvärderas. Ett par av respondenterna säger att rektor är med på möten med Elevhälsan en gång i veckan och då diskuteras åtgärder på alla nivåer, men det blir ändå individnivån som diskuteras mest.

*Vi träffas en gång per vecka med elevhälsan och då diskuteras det åtgärder för elever på alla nivåer men mest på individnivå. Rektor är med på mötena med elevhälsan så att det kan fattas beslut om åtgärder. Min roll i detta arbete är att ge stöd på gruppnivå i klasserna och att ge förslag på hur resurser kan fördelas. Jag tycker att elevhälsan arbetar aktivt på grupp- och organisationsnivå men rutiner för detta arbete borde vara bättre än vad det är. (R5)*

Förslag på åtgärder på organisations- eller skolnivå som skrivs in i åtgärdsprogrammen är inte lätta att få igenom, menar respondenterna. Det kan gälla sådant som att strukturera upp dagen så att schemat blir tydligt för eleverna med start och avslutning och övergångar mellan olika ämnen. Ofta krävs på denna nivå sådana åtgärder som att se över resursfördelningen för hela skolan, t ex i form av inköp av speciella läromedel och olika slags hjälpmedel eller ny utrustning i klassrummen, och resurser för sådana förändringar är inte alltid tillgängliga.

I respondenternas svar kan jag läsa ut vilken typ av föreslagna åtgärder som är de vanligaste på de olika nivåerna. I tabell 1 nedan finns en sammanställning av dessa. Att döma av sammanställningen i tabell 1 tycks de åtgärdsprogram som respondenterna upprättar innehålla fler och mer varierande insatser på gruppnivå än på individuell nivå, vilket delvis beror på att intervjun fokuserade på grupp- och organisationsnivån. Samtidigt kan jag konstatera att alla respondenterna nämnde ungefär samma insatser som finns med i de flesta åtgärdsprogram på individnivå. Respondenterna framhöll att syftet med åtgärdsprogrammen sist och slutligen är att eleverna ska uppnå kunskapskraven och få betyg. Dessutom hänger individ- och gruppnivån ofta intimt samman, menade respondenterna, så att vissa insatser på individnivån inte går att genomföra utan att det får effekter också på gruppnivån, det kan gälla t ex ändringar i arbets- och undervisningssätt, gruppammansättning och schema samt byte av läromedel.

**Tabell 1.** Vanligast förekommande förslag på åtgärder på olika nivåer (i slumpvis ordning).

Individnivå	Gruppenivå	Organisations/skolnivå
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Specialläraren hjälper eleven i eller utanför klassrummet</li> <li>• Stöd (av läraren) med igångsättning av arbetet</li> <li>• Hjälp att organisera skolarbetet</li> <li>• Färdighetsträning</li> <li>• Stöd i att förstå texter</li> <li>• Stöd med skrivandet</li> <li>• Stöd i olika ämnen för att nå kunskapsmålen och få betyg</li> <li>• Reducera kurser (oftast i gymnasieskolan)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Läromedel på olika nivåer och med olika svårighetsgrad, t ex "light" version</li> <li>• Sätta samman elever i olika grupper efter behov</li> <li>• Se över gruppkonstellationer och samspelet i klassrummet</li> <li>• Arbeta i liten grupp</li> <li>• Anpassa arbetssätt efter elevers olikheter</li> <li>• Göra undervisningen tillgänglig för alla</li> <li>• Se över förhållningssätt i klassrummet</li> <li>• Tydlig struktur i klassrummet</li> <li>• Tydlig struktur i undervisningen, ex börja och sluta lektioner på samma sätt, introducera nytt innehåll på ett väl strukturerat sätt, ge tydliga instruktioner, ha tydliga övergångar mellan olika aktiviteter och olika ämnen</li> <li>• Anpassning av schema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Översyn av hela skolans verksamhet</li> <li>• Fördela resurser till elever i behov av särskilt stöd</li> <li>• Tillgång till väl utrustade klassrum</li> <li>• Anskaffa olika hjälpmedel och läromedel</li> <li>• Tydliga rutiner för arbetet med åtgärdsprogram</li> <li>• Förebyggande arbete i form av temadagar</li> <li>• Gott kommunikationsklimat och tydlig information</li> </ul>

En förutsättning för att åtgärden ska ha effekt för den elev som är i behov av extra stöd är att samarbetet fungerar mellan elevhälsan och rektorn, framhöll flera respondenter, eftersom rektorn har sista ordet när det gäller resursfördelning och annat som berör hela skolan. Men samarbetet och kommunikationen mellan specialläraren och specialpedagogen och de undervisande lärarna måste också fungera, då det ofta är den undervisande läraren eller mentorn som ska se till att de föreslagna insatserna som ska genomföras i klassrummet på individ- och gruppnivå verkligen genomförs. Samarbetet måste fungera även i de fall då eleven får individuell undervisning utanför klassrummet.

*Jag brukar diskutera med lärarna om olika åtgärder på gruppnivå som att det finns olika läromedel med en "light" version och en annan åtgärd brukar vara att gruppera elever så att de är sammansatta i olika grupper efter behov. Jag brukar också diskutera med läraren om olika arbetssätt så att det passar alla elever med olikheter, och tydlig struktur i klassrummet är en viktig åtgärd på gruppnivå som är vanlig åtgärd. Det är ju viktigt att elevens behov blir tillgodosett utifrån alla nivåer i åtgärdsprogrammet och att jag skriver åtgärder på alla nivåer men ibland görs det ju inte alltid på alla nivåer fast det borde göras. (R1)*

Sammanfattningsvis kan sägas, att respondenterna i olika sammanhang försöker framhålla vikten av att de insatser som ska ingå i åtgärdsprogrammen gäller inte bara individnivå utan också grupp- och organisationsnivå. Trots detta upplever de ofta att det är svårt att få till stånd föreslagna förändringar på dessa nivåer, medan de föreslagna åtgärderna på individnivå oftast accepteras och även fungerar väl i praktiken.

## 10.4 Förebyggande arbete

Det förebyggande arbetet uppfattas lite olika av respondenterna, men de som arbetar i gymnasieskolan tycks vara något mer nöjda med detta arbete, eftersom det har fått en viss struktur. De har regelbundna träffar med Elevhälsan en gång i veckan, eller oftare om det behövs, då de diskuterar det förebyggande arbetet och hur personalen från Elevhälsan kan stödja och hjälpa eleverna. Elevhälsan gör också besök i klasserna och anordnar olika temadagar med eleverna som kan gälla t ex mobbning, droger eller hälsa. I rutinerna för det förebyggande arbetet ingår att specialpedagogen gör observationer i klassrummet, som kan gälla klimatet i klassen och elevernas beteende, eller arbetssätt och struktur i klassrummet. Baserat på observationerna föreslås åtgärder på olika nivåer, som diskuteras på mötena.

*Vi har rutiner för insatser på grupp- och organisationsnivå genom våra möten, där diskuteras även hur det förebyggande arbetet ska ske. Det kan vara temadagar och att elevhälsan kommer ut i klasserna och arbetar med teman. Min roll är att observera i klasserna och det kan vara allt från klimatet till att observera en elevs beteende men även föreslå olika arbetssätt eller att ge förslag på struktur i klassrummet. (R6)*

På högstadieskolan sker visserligen också veckomöten med Elevhälsan, som består av kurator, skolsköterska och rektor, förutom specialpedagog och speciallärare. Men det arbetet ”behöver effektiviseras”, menar en av respondenterna, även om det fungerar ganska bra till viss del. Framför allt menar respondenterna att de behöver skapa tydliga rutiner och definiera vars och ens roll, både i det förebyggande arbetet och i arbetet med åtgärdsprogrammen.

*Det betyder ju inte att eleverna inte får stöd och hjälp av elevhälsan men vi arbetar till viss del förebyggande men det är i liten omfattning. Kurator och skolsköterska kan ibland komma ut till klasserna för att arbeta förebyggande men det är inte ofta. Tyvärr handlar det mest om stödåtgärder på individnivå och jag har ingen specifik roll i det förebyggande arbetet. (R2)*

Respondenterna är eniga om att ett gott samarbete mellan de olika personalkategorierna är en viktig del i det förebyggande arbetet, men det kan behövas en tydligare rollfördelning i detta arbete.



## 10.5 Svårigheter i arbetet med åtgärdsprogram

En svårighet som respondenterna återkommer till flera gånger i sina utsagor är avsaknaden av tydliga rutiner när det gäller att utreda och föreslå åtgärder på grupp- och organisationsnivå. Detta gäller både högstadiet och gymnasiet. Som två av respondenterna uttrycker det:

*Skolan har inga rutiner för hur arbetet ska genomföras på grupp- och organisationsnivå vilket borde finnas. (R4)*

*Men för att åtgärder på grupp- och organisationsnivå ska fungera väl måste både lärare och rektorer samarbeta med tydliga rutiner vilket tyvärr sällan görs. (R5)*

Redan i utredningsfasen framkommer det hur svårt det kan vara att föreslå åtgärder på grupp och organisationsnivå,

*... eftersom det är känsliga frågor som ska utredas. Det kan vara svårt att ta upp med läraren att vissa arbetssätt inte gynnar en del elever eller att klimatet i gruppen inte är gynnande för vissa elever. (R3)*

Det är flera av respondenterna som nämner att det kan vara svårt att diskutera frågor som gäller arbetssätt och gruppklimat med lärarna, och då är det lättare att fokusera på det som ska göras individuellt med den enskilda eleven, även om specialläraren eller specialpedagogen tror att en förändring på gruppnivå också skulle behövas. Föreslagna åtgärder på gruppnivå måste kommuniceras på rätt sätt, menar respondenterna. Detta påpekas av respondenterna i citaten nedan.

*Jag tycker att det är svårt ibland att diskutera frågor som handlar om arbetssätt och klimat i gruppen med mentorer och det blir att utredning sker alltmer på individnivå stället fast det borde ske i lika stor omfattning på grupp- och organisationsnivå. (R1)*

*..... det är svårt att utarbeta åtgärder på gruppnivå eftersom det behövs samtalas med undervisande lärare om åtgärder på gruppnivå och det kan vara svårt att föreslå åtgärder som arbetssätt och vissa gruppkonstellationer. Jag menar att läraren kan ha ett synsätt som hen tycker passar som arbetssätt och jag kan ha ett annat förslag på arbetssätt. Då får man gå varsamt fram i samtalet annars är risken att läraren tycker att jag kommer och påpekar att undervisningen är bristfällig eller dålig och då funkar det inte alls. (R2)*

*Jag har stött på patrull när jag har föreslagit åtgärder på gruppnivå när jag anser att läraren inte hanterar sin undervisning på ett bra sätt. Det kan vara svårt att förmedla åtgärder som olika arbetssätt om läraren anser att det arbetssätt som används är bra men jag kan ha ett förslag på ett annat arbetssätt eller att använda en annan pedagogik. Då kan det uppstå svårigheter trots att eleven är i centrum och behöver en viss pedagogik med struktur, och här behöver rektor vara med. (R4)*

Att kommunikationen mellan specialläraren/specialpedagogen och den undervisande läraren inte fungerar kan, enligt respondenterna, således bero på att de har olika synsätt när det gäller arbetsätt och gruppsammansättning. Det blir lätt att man talar förbi varandra, när man har olika uppfattningar. Då gäller det att uttrycka sig försiktigt så att inte läraren uppfattar förslagen som kritik, för då är risken stor att stödet till den enskilda eleven inte kommer att fungera. ”Ibland får man trippa på tå för att få åtgärder på gruppnivå att funka”, säger en respondent, men då är det viktigt att komma ihåg att ”vi är ju här för eleverna”, fortsätter hen.

Det *kan* givetvis finnas brister i undervisningen, säger några respondenter, men att stödet inte fungerar kan också bero på brister som ligger på organisationsnivå.

*... åtgärderna fungerar ju inte som det är tänkt och det beror på att det finns inte tillräckligt med resurser för att genomföra dessa åtgärder. Det kan bero på bristande resursfördelning eller att mentorn inte hinner strukturera upp dagen på ett tydligt sätt eller att det inte finns tillgång till lokaler. Det brister tyvärr även om man har ambitionen att upprätta åtgärder på dessa nivåer. (R3)*

Även om de föreslagna åtgärderna accepteras så kan det finnas praktiska hinder för att genomföra dem. Mentorn eller den undervisande läraren kan ha flera åtgärder att ansvara för eller har kanske flera elever med åtgärdsprogram att ta hänsyn till, och trots att läraren alltid vill göra sig bästa för sina elever, kan det bli svårt att hinna med, som en av respondenterna påpekar:

*Jag samtalar om dessa förslag på åtgärder med läraren, och så långt är det inga problem. Men sen ska läraren genomföra detta i klassrummet och då glöms det bort, eller att läraren har så många åtgärder på gruppnivå så att det inte blir hanterbart för mentorn vilket är problemet med åtgärder på gruppnivå. (R6)*

Sammanfattningsvis kan således sägas att det är två typer av svårigheter som är framträdande i respondenternas utsagor: *avsaknad av tydliga rutiner* för hur arbetet med åtgärdsprogram ska gå till och *brister i kommunikationen* mellan den som upprättar åtgärdsprogrammet och den undervisande läraren eller mentorn. Dessa två hänger delvis ihop, menar respondenterna. Om det finns tydliga rutiner och ett bra kommunikationsklimat, kan vissa problem i genomförandet av stödåtgärderna kanske undvikas. Skapandet av tydliga rutiner är en fråga på organisationsnivå som gäller hela skolan, liksom resursfördelning, t ex anskaffning av speciella läromedel eller hjälpmedel och välutrustade lokaler. Goda kommunikationer mellan de olika yrkeskategorier som ansvarar för särskilt stöd, liksom mellan speciallärare/ specialpedagog och undervisande lärare är också nödvändigt för att åtgärderna ska komma till stånd och genomföras. Arbetssituationen för de lärare som ska genomföra en del av åtgärderna i klassrummet kan också bli svår om det inte finns

tillräckliga resurser.

## 10.6 Hur arbetet med åtgärdsprogram kan förbättras

Som nämnts ovan efterlyser respondenterna tydliga rutiner i arbetet med åtgärdsprogram. Det borde finnas en slags arbetsbeskrivning, vilket skulle underlätta för alla parter, menar flera av respondenterna, framför allt när det gäller insatser som behöver göras på grupp- och organisationsnivå. Alla skulle då veta vilken roll var och en har i detta arbete, och det skulle vara lättare att informera alla på skolan. Respondenterna verkar vara överens om att de insatser som föreslås på individuell nivå egentligen inte orsakar några större problem, mer än i undantagsfall.

*Om det skulle finnas tydliga rutiner för utredning på grupp- och organisationsnivå skulle det underlätta för olika yrkesprofessioner genom att alla har sin roll i arbetet. (R3)*

Ett närmare samarbete med Elevhälsan är önskvärt, enligt flera respondenter, liksom förbättrad kommunikation med de undervisande lärarna. Detta skulle kunna åstadkommas genom att t ex anordna gemensam fortbildning för att säkerställa en god kommunikation kolleger emellan och utveckla det pedagogiska samtalet. Då skulle man kunna diskutera olika arbetssätt och andra undervisningsfrågor, liksom fördelning av lokaler och hur man bäst tar tillvara varandras kompetens. En av respondenterna nämner också att det ibland skulle behövas extern handledning för att komma fram till goda rutiner. Något som de flesta respondenterna också nämner är att rektor borde vara mer delaktig i arbetet, framför allt när det gäller förebyggande åtgärder men också när det gäller att se till att personalens kompetens tillvaratas effektivt och resurserna används på rätt sätt. Så ska det t ex vara ”tydligt för speciallärare och specialpedagoger när det ska upprättas åtgärdsprogram”, säger en av respondenterna (R6). Skolans organisation borde ses över så att varje elev verkligen får det stöd som hen behöver för att nå kunskapsmålen. Dessa synpunkter gäller såväl gymnasiet som grundskolan.

*Det skulle behövas ses över hur resurserna och personalens kompetens fördelas till åtgärder på organisationsnivå och att rektor är mer involverad i detta arbete. Om åtgärder på organisationsnivå ska fungera på bästa möjliga vis så behöver skolan se över hur personalens kompetens fördelas och att resurser till särskilt stöd fördelas efter kompetens vilket det inte alltid görs idag tyvärr. (R5)*

*Jag upplever att skolan behöver titta över sin organisation genom att se hur särskilt stöd ska ges. Jag menar då att alla elever som behöver särskilt stöd bör kunna få det genom att skolan fördelar detta stöd på ett effektivt sätt då menar jag att personalen*

*kan omfördelas efter kompetens. Då skulle åtgärderna på organisationsnivå bli bättre och effektivare. (RI)*

Flera konkreta förslag på förbättringar framkommer i respondenternas utsagor, när det gäller arbetet med åtgärdsprogram men också när det gäller det förebyggande arbetet,

t ex temadagar med eleverna:

*Vi skulle kunna ha flera temadagar för eleverna och att kurator och skolsköterska kommer ut mer i klasserna och arbetar med teman som mobbing eller studiero eller sömn. (RI)*

Samtliga respondenter framhåller hur viktigt samarbetet med såväl Elevhälsan som rektor och undervisande kolleger är för att deras arbete med att ta fram åtgärder för elever med behov av särskilt stöd ska bära frukt och att insatserna ska fungera i praktiken. Deras samlade erfarenhet är att de åtgärder som föreslås på individuell nivå fungerar bra i stort sett, medan åtgärder som gäller förhållanden på grupp- och skolnivå oftast inte är så effektiva som respondenterna skulle önska.

Följande uppställning sammanfattar de önskemål som informanterna har när det gäller att förbättra arbetet med åtgärdsprogram:

- Tydliga rutiner för förebyggande arbete, utredning, upprättande och genomförande av åtgärdsprogram
- Tydlig rollfördelning så att alla vet *vem* som ska göra *vad*
- Översyn av resursfördelningen på skolan
- Rektor borde vara mer involverad i arbetet med åtgärdsprogram
- Effektivt utnyttjande av personalens kompetens
- Goda kommunikationer mellan kolleger
- Utveckling av pedagogiska diskussioner om arbetssätt, hjälpmedel och metoder
- Möjligheter till extern handledning vid behov
- Tydlig information till hela skolan om arbetet med åtgärdsprogram, om vad som ska göra
- God samverkan mellan elevhälsan och lärarna
- Temadagar som elevhälsan anordnar för elever i förebyggande syfte

## 11. Diskussion

I detta kapitel diskuteras resultaten utifrån tidigare forskning och Skolverkets olika publikationer och rapporter som handlar om arbete med åtgärdsprogram. I diskussionen kommer flera perspektiv att utgå ifrån. Enligt relationellt perspektiv uppstår elevens svårigheter i mötet med den pedagogiska och sociala miljön där kunskapsinhämtningen sker, det vill säga i skolan. Därför är det skolans ansvar att ta hänsyn till elevers olikheter, vilket också poängteras i skollagen (SFS 2010:800) och läroplanerna för grundskolan och gymnasieskolan. Diskussionen har följande rubriker: *Innebörden i särskilt stöd*, *Utredning och föreslagna åtgärder*, *Implementering av åtgärdsprogram*, och *Svårigheter och möjliga förbättringar*.

### 11.1 Innebörden i särskilt stöd

Ett par av respondenterna i studien menar att det kan vara svårt att veta var gränsen går mellan extra anpassningar och särskilt stöd. Skolverket framhåller i sina råd och anvisningar att insatsernas omfattning och/eller varaktighet är det som skiljer särskilt stöd från extra anpassningar (Skolverket 2014a, s.11). Medan extra anpassningar kan genomföras inom ramen för den ordinarie undervisningen, så är särskilt stöd sådant som bör genomföras av en särskilt utbildad pedagog, t ex speciallärare. Skolverket (2013, 2014a) skriver i sina anvisningar att en elev ska få särskilt stöd om hen riskerar att inte nå de kunskapskrav som minst ska uppnås i en viss årskurs enligt gällande läroplaner. Detta är föreskrivet i skollagen (SFS 2010:800), där det också står att det ibland kan behövas individriktade stödåtgärder som är mer omfattande och varaktiga och som inte ryms inom den ordinarie undervisningen. I första hand ska man, enligt Skolverket (2014a, 2014b), göra extra anpassningar inom klassens ram, men om detta inte hjälper ska ett åtgärdsprogram upprättas för att elevens kunskapsutveckling ska ske på ett adekvat sätt. Rektor ska i sådana fall informeras för att besluta om att särskilt stöd ska sättas in i form av åtgärdsprogram (Skolverket 2014a). De åtgärder som sätts in ska vara konkreta och utvärderingsbara och elev, vårdnadshavare och undervisande lärare ska i möjligaste mån vara delaktiga i arbetet.

Speciallärarna och specialpedagogerna i studien ger olika beskrivningar av särskilt stöd och vad det innebär i praktiken, även om det också finns många likheter i deras beskrivningar. Asp-Onsjö (2006) har i sin forskning visat att särskilt stöd uppfattas som ett mångfacetterat begrepp och personalen som arbetar inom skolan kan ha problem att förstå vad särskilt stöd går ut på och vilka stödåtgärder det kan omfattas av. Vad som menas med "särskilt stöd" och vilka elever som är berättigade till det, kommer därför att tolkas olika beroende på vilka förhållanden som råder på skolan, menar Asp-Onsjö (2006).

Respondenterna i min studie har alla samma erfarenhet, att särskilt stöd mestadels innebär åtgärder på individnivå och att stödet ofta ges utanför den ordinarie undervisningen, i det att eleven flyttas ut från klassrummet. Detta överensstämmer med det som kommit fram i ett stort antal tidigare studier (t ex Andreasson, Asp-Onsjö & Isaksson, 2006; Isaksson, Lindkvist & Bergström, 2007; Giota & Emanuelsson, 2011). Giota och Emanuelsson (2011) visar i sin studie, att elever som får särskilt stöd ofta ingår i mindre grupper eller i speciella undervisningsgrupper där speciallärare ansvarar för undervisningen. Det innebär, menar Giota och Emanuelsson (2011), att skolan utgår ifrån ett *kategoriskt perspektiv* då stödåtgärderna tenderar att vara mest individinriktade. Respondenterna i min studie upplever också att det *kategoriska* eller *kompensatoriska perspektivet*, som Nilholm (2007) kallar det, är det vanligaste i deras skolor, det vill säga, att man tillskriver eleven problemet. Även om respondenterna skriver in förslag till insatser på både grupp- och organisationsnivå i åtgärdsprogrammen, är det lättare att få gehör för de insatser som direkt berör den enskilda eleven, enligt deras erfarenheter.

I skollagen och läroplanerna är det tydligt uttryckt, att alla elever har rätt att utvecklas utifrån sina förutsättningar, och läraren ska ta hänsyn till elevers olikheter i sin undervisning. Det betyder, att om undervisningen är varierad och därmed blir tillgänglig för de flesta elever, så behövs inte särskilt stöd i så stor omfattning. Detta framhåller även respondenterna i min studie. De menar också att i de fall då särskilt stöd behövs borde det ges inom klassens ram, så att alla elever blir inkluderade. Asp-Onsjö (2006) understryker att elever som har stödbehov bör erbjudas en varierad undervisning, och för att eleverna ska nå sin fulla potential bör olika metoder tillämpas. Dessutom framhåller Asp-Onsjö (2006) att det särskilda stödet tycks fungera bättre om det ges i den ordinarie klassen av personal med specialpedagogisk kompetens. Detta är också förenligt med Salamancadeklarationen (2006), enligt vilken barn med behov av särskilt stöd ska få hjälp i klassrummet, och undervisningen ska vara varierande och anpassas till elevernas förmåga och behov. Stödet kan handla om allt från ett minimum av stöd till ett kompletterande program för inlärningsstöd inom skolan som kan utvidgas till assistans från speciallärare och extern personal om behovet finns.

Respondenterna påpekar att skolorganisationen borde granska hela verksamheten mer genom att undersöka hur tillgänglig lärmiljön är för alla elever, men också hur resurserna används för att säkerställa att eleverna får det stöd som de behöver. Ibland kan ganska små förändringar i skolans organisation eller i lärmiljön vara tillräckliga för att skapa mer gynnsamma förutsättningar för individens kunskapsinhämtning. Tidigare forskning (t ex Asp-Onsjö, 2006) tyder på att grupp- och organisationsnivån ska vara med i åtgärdsprogrammen om

eleverna ska få möjlighet att göra goda framsteg. Detta är förenligt med *det relationella perspektivet*. Enligt Persson (2001) innebär det, att skolan ska göra lärmiljön tillgänglig för alla elever och bedriva differentierad undervisning så att varje individ får goda förutsättningar för lärande. På så sätt får alla elever den inkluderande undervisning som de enligt Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) har rätt till. I en sådan lärmiljö analyseras och samordnas pedagogiska metoder, menar Asp-Onsjö (2006), vilket gör att ett åtgärdsprogram kan befrämja inkludering.

Både Persson (2001) och Asp-Onsjö (2006) påpekar att i en exkluderande verksamhet stigmatiseras eleven, genom att åtgärdsprogrammet snarare gör eleven till ”bärare” av sin problematik och därigenom förstärks den exkluderande tendensen. Då är det också stor risk att dialogen uteblir mellan vårdnadshavare och elev och lärare som skulle kunnat genomföras, säger en av respondenterna. Att det kan vara känsligt för den enskilda eleven att få undervisning utanför den ordinarie klassen vittnar en av mina respondenter om. Även om hen ser att en-till-en-undervisning skulle vara det bästa för eleven, ”är det svårt att säga till eleven att du bör ha stöd i ett annat rum utan dina klasskamrater” (R6). Å ena sidan skulle elevens kunskapsinhämtning gynnas mest av enskild undervisning, å andra sidan skulle eleven kunna känna sig utpekad och exkluderad från gemenskapen. Här uppstår således ett av de dilemman som Nilholm (2007) beskriver i *dilemmaperspektivet*.

Ett kategoriskt perspektiv innebär ofta att målen för åtgärderna blir kortsiktiga och inriktade enbart på elevens specifika svårigheter och att man inte tar hänsyn till elevens hela skolsituation, menar Persson (2001). Därmed kommer åtgärder på grupp- och organisationnivå inte att ingå i åtgärdsprogrammet. Åtgärder på dessa nivåer skulle innebära en mera djupgående granskning av lärmiljön och organisationen, ge upphov till mera långsiktiga mål och komma alla elever tillgodo. Sådana slutsatser kommer Isaksson, Lindkvist och Bergström (2006) och Andreasson och Asp-Onsjö (2013) också fram till i sin forskning.

För att gränsdragningen mellan extra anpassningar och särskilt stöd inte ska bli ett problem, rekommenderar Skolverket (2014a) att skolan utarbetar tydliga rutiner för att upptäcka om en elev behöver särskilt stöd när de extra anpassningarna inte räcker till. På Skolverkets hemsida finns också olika mallar att tillgå för att skolan ska kunna dokumentera både anpassningar och särskilt stöd i form av åtgärdsprogram (skolverket.se).

## 11.2 Utredning och föreslagna åtgärder

Som tidigare nämnts, är det rektor som fattar beslut när det gäller elevers eventuella behov av särskilt stöd, om de extra anpassningar som gjorts inte hjälper. Det är oftast specialpedagogen eller/och specialläraren som utför arbetet med att utreda och kartlägga elevens behov. Enligt respondenterna i min studie görs utredningen inte bara på individnivå, utan de utreder elevens lärmiljö genom att besöka klassrummet och samtala med undervisande lärare. Genom observationerna bildar de sig en uppfattning om den pedagogiska miljön, lärarens undervisning och det sociala klimatet i klassen, något som kan vara till hjälp i upprättandet av åtgärdsprogrammet. Skolverket (2001; 2014b) beskriver vad som bör ingå i utredningen, t ex en bedömning av klassrumsklimatet, som visar hur eleven fungerar tillsammans med sina klasskamrater och läraren, och vilka undervisningsmetoder och läromedel som används. Skolverket (2001; 2014b) beskriver också att det bör ingå ett samtal med elev och vårdnadshavare, där det framkommer vilka upplevelser eleven har av sin skolsituation, såväl intellektuellt som känslomässigt. Sådana samtal nämnde dock ingen av mina respondenter.

En av speciallärarna i min studie lyfter fram att utredningen på gruppnivå kan omfattas av hur eleven bemöts av lärare och elever, hur gruppen är sammansatt, vilka attityder som är förhärskande i klassrummet, och hur samspelet ser ut i gruppen, men detta görs inte så ofta som det vore önskvärt. Inte minst i en situation när det finns flera elever med invandrabakgrund kan sådana faktorer vara av stor betydelse för att förstå elevens situation. Detta har t ex Lahdenperä (1997) visat i sin studie av skolsvårigheter hos invandrarelever. Det händer att deras svårigheter misstolkas som brister i språket, och följaktligen bortser man från klimatet i klassen, negativa attityder som kan ge upphov till psykiska problem, eller att undervisningen inte når fram till eleven därför att denne kan ha svårt att koncentrera sig av andra orsaker. Det kan också vara så att tysta elever inte påtalar sina svårigheter och därför inte uppmärksammas (Myndigheten för skolutveckling, 2005). Forskarna framhåller att en utredning som ligger till grund för bedömningen av vilka åtgärder som ska sättas in bör vara mera ingående och omfatta olika nivåer så att skolan får en helhetsbild av elevens hela skolsituation.

Både speciallärarna och specialpedagogerna i min studie är överens om att det borde utarbetas tydliga rutiner inom skolan när det gäller hur utredningarna ska gå till, så att inte grupp- och organisationsnivåerna glöms bort. Det är viktigt att alla som deltar i en utredning har tydliga roller utifrån sin yrkesprofession, eftersom arbetet blir mer effektivt när alla vet vem som gör vad. Aktivt deltagande av rektor är också önskvärt, eftersom åtgärder på organisationsnivå kan



gälla resursfördelning, användning av lokaler, inköp av hjälpmedel m m. Frågan om vilken betydelse olika yrkesroller har i arbetet med åtgärdsprogram har inte varit särskilt framträdande hittills i forskningen, men Asp-Onsjö (2008) redogör för några studier som innehåller uppgifter om hur utredningar kan gå till. Det visar sig, inte särskilt förvånande, att speciallärare och specialpedagoger spelar en viktig roll när det gäller att upprätta och utvärdera åtgärdsprogram. De ingår ofta i skolans elevhälsoteam, vilket stämmer med situationen på de skolor där mina respondenter är verksamma. Även om det är rektor som beslutar om en utredning ska göras, så blir det i praktiken specialpedagogen eller specialläraren som ansvarar för genomförandet, i samarbete med kollegerna i Elevhälsan, och ibland behöver utomstående expertis, t ex logoped, rådfrågas. Enligt Skolverket (2014a) ska samtal också föras med vårdnadshavare, men detta sker inte alltid, enligt respondenterna.

Även om åtgärdsprogram upprättas efter utredning och pedagogisk kartläggning, finns det ingen garanti för att stödåtgärderna verkligen sätts i verket. Oftast gäller detta insatser på grupp- och organisationsnivå, trots att det är uppenbart att de skulle behövas. Asp-Onsjö (2008) hävdar att detta delvis kan bero på att elevens svårigheter inte beskrivs tillräckligt utförligt med utgångspunkt i den pedagogiska kartläggningen.

### **11.3 Implementering av åtgärdsprogram**

I sin forskningsöversikt gällande åtgärdsprogram kommer Andreasson, Asp-Onsjö och Isaksson (2013) fram till att åtgärdsprogram som upprättas inte alltid implementeras fullt ut, framför allt på grupp- och organisationsnivå. Skolorna tar inte i beaktande vad åtgärdsprogrammen är till för, utan dokumentet tycks mer fungera som ett administrativt redskap än som instrument för att stödja elever som är i behov av stöd.

Samtliga respondenter i min studie säger att när det gäller åtgärder på individnivå, så är det egentligen sällan några problem att få dem genomförda. Alla lärare vet hur viktigt det är för högstadie- och gymnasieelever att nå läroplanens mål och få godkända betyg. Lärarna gör sitt bästa för att hjälpa eleverna, och de specialpedagogiska insatserna med särskilt utbildad personal fungerar bra. En del elever föredrar att få specialpedagogiskt stöd i klassrummet, men det finns också elever som inte har något emot att sitta ensam med specialläraren, även om detta kan verka exkluderande. Men ibland kan det då vara lättare för eleverna att koncentrera sig, vilket eleverna själva ibland uttrycker, enligt respondenterna. Styrdokumenten säger att stödet ska ske inom den ordinarie klassens ram i möjligaste mån, men samtidigt utesluts inte

enskild undervisning, om det är det som eleven behöver för att få en positiv kunskapsutveckling.

Respondenterna i min studie hävdar att de försöker skriva in åtgärder på grupp- och organisationsnivå i åtgärdsprogrammen, men i praktiken är de inte lika lätta att få igenom som de individriktade åtgärderna. Detta framkommer också i tidigare forskningsstudier (Skolverket, 2003; Asp-Onsjö, 2006; Isaksson, Lindqvist & Bergström, 2006; Giotta & Emanuelsson, 2001). Delvis kan det bero på att kommunikationen mellan Elevhälsan och undervisande lärare inte alltid fungerar. Respondenterna säger att de försöker tala med lärarna om klimatet i klassen och om gruppens sammansättning, liksom om arbetssätt och undervisningsmetoder, läromedel på olika svårighetsnivåer och olika hjälpmedel, men det kan upplevas som känsliga frågor. När det gäller organisationsnivån kan det också vara svårt att diskutera frågor om schema, lokalanvändning och inköp av läromedel och olika hjälpmedel, eftersom skolans resurser är begränsade och det kan finnas flera elever som behöver olika former av stöd som innebär förändringar i organisationen. Samtidigt bör det framhållas att de insatser som behöver göras på individnivå inte sällan hänger ihop med ändringar som måste göras på både grupp- och organisationsnivå. Några respondenter beskriver till exempel att åtgärder på grupp- och organisationsnivå ofta omfattas av att gruppera elever i olika konstellationer, antingen så att den enskilda eleven trivs bättre i gruppen, eller att man varierar grupp- och organisationsstrukturen mera. Det kan också gälla att skapa tydlig struktur i klassrummet både vad gäller elevernas beteende och lärarens undervisning. Dessa beskrivningar ligger i linje med den kartläggning av förekomsten av åtgärdsprogram som Skolverket rapporterade om 2003. Kartläggningen visade att åtgärder på grupp- och organisationsnivå, såsom anpassade arbetssätt och arbetsmetoder eller insatser mot att bearbeta klimatet i gruppen, vanligen skrevs in i dokumenten, men samtidigt framkom det en tydlig tendens att åtgärderna i praktiken inte fokuserade så mycket på grupp- och skolnivå. Åtgärder på organisationsnivå som gällde resursfördelning förekom i mindre utsträckning. Skolverkets rapport utkom 2003, men att döma av mina respondenters utsagor tycks situationen vara ungefär densamma idag. Rapporten visade också att det fanns stora skillnader mellan skolorna när det gällde hur åtgärdsprogrammen dokumenterades, genomfördes och analyserades vid utvärderingarna.

Åtgärder på organisationsnivå kan innebära att omfördela resurser och få möjlighet att utnyttja olika lokaler för att till exempel undervisa i liten grupp (Skolverket, 2014b). Inköp av differentierade läromedel eller digitala hjälpmedel, som görs för en särskild elev kan också gynna andra elever i klassen. Detsamma kan gälla såväl schemaändringar som ändringar i

arbetssätt och metoder. Det handlar alltså om att anpassa lärmiljön och göra den mer tillgänglig för alla elever i klassen, vilket ger dem adekvata förutsättningar för att nå målen i skolan. Detta stämmer överens med det relationella perspektivet, menar både Persson (2001) och Nilholm (2007).

Även om de är rektor som fattar beslut om åtgärdsprogrammen, helt enligt Skolverkets rekommendationer (2014a), så är beslutet oftast baserat på de bedömningar som gjorts i utredningen av specialpedagog eller speciallärare, eventuellt tillsammans med annan skolpersonal som t ex elevhälsan. Flera av respondenterna menar, att rektor bör vara mer involverad i arbetet med att föreslå åtgärder på grupp- och organisationsnivå, eftersom det finns vissa svårigheter att utforma åtgärder när rektor inte deltar aktivt i processen.

Mina respondenter föreslår åtgärder på gruppnivå som gäller anpassade läromedel, elevers placering i klassrummet och tydlighet i undervisningen, medan föreslagna åtgärder på organisationsnivå gäller fördelning av resurser och att rektor fördelar stöd. Det stämmer överens med Giota och Emanuelssons (2011) forskning, som handlar om vilka åtgärder som förekommer i åtgärdsprogram. I studien framkommer att elever som är behov av särskilt stöd får åtgärder i form av anpassat läromedel, anpassade undervisningsformer och arbetssätt, och att rektorer anser att åtgärdsprogram är viktiga att utgå ifrån vid resursfördelning.

## **11.4 Svårigheter och möjliga förbättringar**

### **11.4.1 Förebyggande åtgärder**

Alla respondenter är eniga om att arbetet med elevhälsan fungerar bra men behöver utvecklas ytterligare. Det sker ett kontinuerligt samarbete med elevhälsan och rektor i möten som äger rum en eller ett par gånger i veckan. Två specialpedagoger och en speciallärare säger sig inte ha några bestämda roller i samarbetet med elevhälsan. Respondenternas beskrivning visar att arbetet med elevhälsan bör utvecklas, och enligt Skolverkets rapport (2001) förordas samarbete med elevhälsan men också med andra kollegor som arbetar nära eleven och att vårdnadshavare och elev är väl insatta i arbetet när det gäller särskilt stöd.

Några respondenter beskriver att det inte finns rutiner för det förebyggande arbetet på deras skola gällande åtgärdsprogram. Samtidigt säger de att förebyggande arbete förekommer. Elevhälsans personal anordnar t ex temadagar med eleverna som gäller t ex hälsa, mobbning och droger, men det finns önskemål om mer sådant arbete. Speciallärarens eller specialpedagogens observationer i klassrummet kan också ses som förebyggande, eftersom de då får en tydligare bild av klassrumssituationen som är till hjälp när de ska upprätta

åtgärdsprogram för enskilda elever. Grundskolans läroplan (Lgr11, Skolverket 2018) föreskriver att det är rektors ansvar att fördela resurser och stödinsatser så att elever i behov av särskilt stöd får sina behov tillgodosedda. Skolverket (2014a) ger tydliga rekommendationer kring arbete med åtgärdsprogram på grund- och gymnasieskolan.

Åtgärdsprogram upprättas inte lika ofta i gymnasieskolan som i grundskolan, men rektor förväntas pröva olika sätt att göra det möjligt för eleven att fullfölja det program eleven valt. I läroplanen för gymnasieskolan (Lgy 11, Skolverket, 2011) framgår det att rektor ansvarar för att organisera särskilt stöd speciellt på grupp- och organisationsnivå och se till att elevernas utbildning organiseras i så stor uträckning som möjligt så att eleverna kan fullfölja sina studier utan att hamna i en återvändsgränd med avbrutna studier. Skolverket (2014a; 2014b) skriver att innan ett åtgärdsprogram blir aktuellt kan rektor besluta att eleven får gå om ett läsår eller får reducerat program som medför att eleven blir befriad från vissa kurser. Om eleven inte är myndig måste vårdnadshavare delta i bedömningen. Rekommendationerna innebär att elevens hela skolsituation ska kartläggas och dokumenteras, och i dokumentationen ska det framgå vilka anpassningar som gjorts tidigare och vilka åtgärder som nu bör sättas in.

#### **11.4.2 Svårigheter i arbetet med åtgärdsprogram**

Som nämnts ovan, menar respondenterna att det kan vara problematiskt att utforma och implementera åtgärder på grupp- och organisationsnivå, delvis beroende på brister i kommunikationen mellan specialpedagog och mentor. En annan svårighet är att föräldrar inte alltid är involverade i arbetet med åtgärdsprogrammet trots att de borde vara det. Asp-Onsjös (2006) studie visar att interaktionen mellan föräldrar och skola gällande stödåtgärder i åtgärdsprogram är en process som pågår i två parallella dialoger, som går ut på att skolan har en dold agenda när föräldrar kommer till mötet. Föräldrarna upplever att skolans personal redan har beslutat om vilka stödåtgärder som en elev är i behov av, vilket medför att föräldrar mest bara deltar på mötet för att få information, snarare än att de inbjuds att komma med förslag på åtgärder som skulle kunna vara till fördel för eleven. Asp-Onsjö (2006) understryker att dialogen med vårdnadshavare är viktig, inte minst därför att elevens problematik kan vara svår att definiera, och då kan denna dialog ge goda möjligheter att komma överens om vad som är bäst för eleven. Dessutom menar Asp-Onsjö att när det gäller måluppfyllelse är föräldrarnas och elevens egen delaktighet till viss del avgörande för ett lyckat resultat. Även Isaksson, Lindqvist och Bergström (2006) har kommit fram till, att vårdnadshavare inte alltid ges möjlighet att verkligen delta i möten där stödåtgärder bestäms för en elev eller hur länge

insatserna ska vara. I studien framkommer även att åtgärdsprogram ibland upprättas utan att vårdnadshavare får vetskap om att skolan upprättar ett sådant dokument för deras barn. Hur förhållanden är på mina respondenters skolor i detta avseende framkommer inte i intervjuerna.

En speciallärare och en specialpedagog beskriver att en av svårigheterna med att få till stånd åtgärder på grupp- och organisationsnivå är att rektor inte är tillräckligt involverad i diskussioner angående resursfördelning och lokalanvändning. Enligt gällande styrdokument har rektor eller skolchef ett särskilt ansvar för att organisera och fördela stödinsatser till elever som är i behov av särskilt stöd, även om det praktiska utförandet av arbetet med stödinsatser delegeras till specialpedagog/speciallärare i samarbete med Elevhälsan. Respondenterna menar att skolan behöver granska sin organisation. Alla elever som behöver särskilt stöd bör kunna få det genom att skolan fördelar stöd på ett effektivt sätt, som att omfördela personalen efter kompetens, menar en speciallärare. Persson (2004) genomförde en studie där syftet var att få svar på frågan vilka faktorer som kan leda till en lyckosam specialpedagogisk verksamhet. Resultatet av studien visar att åtgärder på grupp- och organisationsnivå beror på hur skolan ser på insatser som särskilt stöd, vilket oftast kräver att skolan ser över sin verksamhet. Persson (2004) kom fram till att det kan medföra stora förändringar i resursfördelning av personal och kompetens och insatser av specialpedagogisk form. Det kan också medföra extern handledning och omflyttning av personal. Ibland kan det vara just sådana förändringar som behövs för att åtgärdsprogrammen ska ha önskad effekt.

Respondenterna i min studie berättar att en svårighet med att utforma åtgärder på grupp-nivå är att det kan vara känsligt att diskutera olika arbetssätt eller struktur i undervisningen med en lärare. Den undervisande läraren kan uppfatta det som kritik. Därför är det viktigt hur samtalen om klassrumssituationen och undervisningen genomförs. I det relationella synsättet ingår, menar Nilholm (2007), ett engagemang för vad som händer människor mellan och vilket förhållningssätt läraren har i undervisningen. Det innebär en differentierad undervisning med olika undervisningsmetoder och förhållningssätt som är anpassade till elevers olika inlärningsstilar. Persson (2001) lyfter också fram att inom det relationella perspektivet är det betydelsefullt att belysa hur samverkan sker mellan lärare och elev och för att skapa en inlärningsmiljö som gynnar alla elever.

En slutsats som Persson (2004) drar av sina studier om åtgärdsprogram är att huruvida eleverna som har behov av särskilt stöd får det eller inte verkar vara knutet till den rådande kulturen på skolan, som t ex vilken syn man har på elevernas sociala och etniska bakgrund och

hur olika faktorer i omgivningen påverkar elevernas potential att tillgodogöra sig undervisningen. Detta är dock inget som kommer fram i min studie.

### **11.4.3 Förslag till förbättringar**

Flera av respondenterna framhåller att goda kommunikationer mellan Elevhälsan, specialpedagoger/speciallärare och undervisande lärare är av största vikt för att ett åtgärdsprogram ska få effekt. Ett fungerande samarbete mellan alla berörda är A och O, säger samtliga respondenter. En förutsättning för detta är att det finns en tydlig rollfördelning mellan olika professioner i den grupp som ska genomföra arbetet med särskilt stöd. Det inger en viss trygghet för alla parter när de vet vem som ansvarar för olika delar av processen. Alla respondenterna nämner också att det är viktigt med tydliga rutiner för utredning, genomförande, uppföljning och utvärdering. Här är Skolverkets råd och anvisningar (2014a) liksom olika rapporter till stor hjälp. Det kan också vara bra att ta del av andras – och varandras – erfarenheter genom att anordna gemensam fortbildning, menar respondenterna. En utveckling av det pedagogiska samtalet skulle behövas, något som skolans ledning måste ge utrymme för. Då kan man diskutera olika arbetssätt och hur man på effektivaste sätt kan utnyttja personalens kompetens. Extern handledning kan behövas ibland, menar någon, eftersom det är lätt att hamna i gamla inkörda spår.

En översyn av organisationen på skolan kan vara nödvändig, säger flera respondenter. Det kan handla om resursfördelning, inköp av läromedel och hjälpmedel, utnyttjande av lokaler och schemaläggning. Att rektor deltar mera aktivt i arbetet med stödåtgärder är ett uttryckt önskemål bland respondenterna i min studie. Det skulle ge bättre styrka i de förslag på åtgärder på grupp- och organisationsnivå som respondenterna föreslår men inte får gehör för så ofta som de önskar.

## **11.5 Avslutande diskussion och slutsatser**

Speciallärarna och specialpedagogerna ger olika beskrivningar av särskilt stöd och det skildras på ett mångskiftande sätt. Respondenterna är samstämmiga om att särskilt stöd omfattas mestadels av åtgärder på individnivå och att detta stöd mestadels ges utanför klassens ram. Respondenterna är också eniga om att stödet bör ges i större omfattning inom den ordinarie undervisningen så att alla elever inkluderas. Om lärmiljön är mångfacetterad och tillgänglig för alla behövs inte särskilt stöd i lika stor omfattning. Några respondenter lyfter fram att skolan bör granska sin organisation för att

undersöka om lärmiljön tillgodoser alla elevers behov. Både specialpedagoger och speciallärare är eniga om att åtgärder på grupp- och organisationsnivå inte fungera på ett adekvat sätt och åtgärderna är otillräckliga på dessa nivåer. Respondenterna menar att rektor bör visa delaktighet i åtgärder på grupp- och organisationsnivå för att de ska fungera. Alla speciallärare och specialpedagoger är samstämmiga om att det saknas tydliga rutiner för åtgärder på organisationsnivå och att rektor bör implementera rutiner för detta i skolverksamheten.

Rutiner saknas också när det gäller utredningarna som föregår åtgärdsprogrammen. Det är viktigt att utreda på alla nivåer för att skapa en bild av elevens hela skolsituation, vilket inte alltid görs. Om det finns brister i utredningen blir det också svårt att implementera insatserna i praktiken. Både speciallärarna och specialpedagogerna anser att arbetet med elevhälsan fungerar bra men behöver utvecklas ytterligare för att tillgodose elevernas behov. Respondenterna uttrycker att svårigheter med åtgärder på grupp- och organisationsnivå delvis beror på att rektor inte är tillräckligt delaktig, att skolan bör se över resursfördelningen och att kommunikationen ibland brister mellan lärare och vårdnadshavare samt elev. Det är viktigt att alla har tydliga roller utifrån den yrkesprofession som man innehar.

Genom denna studie framstår det klart att åtgärder på individnivå är mer vanligt förekommande och fungerar bättre än åtgärder på grupp- och organisationsnivå vilket också visat sig tydligt i forskningen. Det som inte skrivs fram i forskningen är att det är viktigt att de personer som utreder på grupp- och organisationsnivå har tydliga roller, vilket kommer fram i min studie. Detta område skulle kunna vara ett område att forska om i framtiden.

## **11.6 Fortsatt forskning**

Det har bedrivits mindre forskning om hur viktigt det är att de personer som utreder och kartlägger elevens hela skolsituation har tydliga yrkesroller. Det skulle vara intressant att genomföra en kvalitativ studie där personer som är verksamma inom elevhälsan och som deltar i kartläggningar och utredningar intervjuas. Den metod som verkar lämplig för detta syfte är semistrukturerade intervjuer eller fokusgruppsintervjuer där kurator och skolsköterska och specialpedagog samt speciallärare deltar. Det finns även ett behov av att analysera vidare utifrån grupp- och organisationsnivå gällande åtgärdsprogram men från olika perspektiv. Det skulle vara intressant att bedriva forskning om vad särskilt stöd innebär för speciallärare och specialpedagoger såväl som lärare för att få en ökad förståelse om hur särskilt stöd kan effektiviseras i skolan och inte vara så individriktat. Studien skulle kunna genomföras med metoden fokusgruppsintervjuer för att få en diskussion om vad särskilt innebär för olika yrkesroller. Det skulle även vara intressant att studera

varför åtgärder på grupp- och organisationsnivå förekommer i mindre omfattning i åtgärdsprogrammen.



## Referenser

- Ahlberg, Ann (2007). Specialpedagogik av igår, idag och imorgon. I *pedagogisk forskning i Sverige*. Nr. 2, 2007.
- Ahlberg, Ann (2009). *Specialpedagogisk forskning: en mångfacetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Andreasson, Ingela (2007). *Elevplanen som text – om genus, makt och styrning i skolans dokumentation*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. 259.
- Andreasson, Ingela & Asplund-Carlsson Maj (2013). Individual educational plans in Swedish schools - forming identity and governing function in pupils documentation. *International Journal of Special Education*, 28:3, 58-65.
- Andreasson, Ingela, Asp-Onsjö, Lisa & Isaksson, Joakim (2013) Lessons learned from research on individual education plans in Sweden: obstacles, opportunities and future challenges. *European Journal of Special Needs Education*, 28 (4), 41.
- Asp-Onsjö, Lisa (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Göteborg. Acta Universitatis Gothoburgensis. 248.
- Asp-Onsjö, Lisa (2008). *Åtgärdsprogram i praktiken – Att arbeta med elevdokumentation i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Braun, Virginia, & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analyses in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Bryman, Alan (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups.
- Fejes, Andreas, & Thornberg, Robert (2014). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & R. Thornberg (red.). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Gerrebo, Ingemar (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisation i praktiken*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2012. Göteborg.
- Giota, Johanna & Emanuelsson, Ingemar (2011). *Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur?* Göteborg: Göteborgs universitet. Rips: Rapporten från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik nr1.
- Haug, Peder (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Liber.
- Isaksson, Joakim, Lindqvist, Rafael & Bergström, Erik (2007). School problems or individual shortcomings? A study of individual educational plans in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 22, No. 1, 75-91.
- Kylén, Jan-Axel (2004). *Att få svar: intervju, enkät, observation*. Stockholm. Liber.
- Lahdenperä, Pirjo (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter: En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Stockholm: HLS förlag.

Myndigheten för skolutveckling (2005). *Elever som behöver stöd men får för lite*. Stockholm: Liber Distribution.

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

Persson, Bengt (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm. Liber.

Persson, Bengt (2002). *Åtgärdsprogram i grundskolan*. Förekomst, innehåll och användning. Göteborgs universitet. Utgivare: Skolverket.

Persson, Bengt (2004). Specialpedagogik och dokumentation i en skola för alla. *Utbildning och demokrati* 2004, Vol. 13, Nr.2, (97-113).

Prop. 1975/76:53. Regeringens proposition. Om skolans inre arbete m m. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Prop. 2009/10:165. Regeringens proposition. Den nya skollagen - för kunskap, valfrihet och trygghet. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Runström Nilsson, Petra (2014). *Pedagogisk kartläggning – att utreda och dokumentera elevers behov av särskilt stöd*. Malmö: Gleerups.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. [www.regeringen.se](http://www.regeringen.se)

SFS 2017:1111. *Examensordning. Specialpedagogexamen*. [www.regeringen.se](http://www.regeringen.se)

Skolverket (1994). *Lpo 94. Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2001). *Att Arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.

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

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

Skolverket (2011). *Lgy 11. Läroplan, examensmålen och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2013). *Arbete med åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd*.

Skolverket (2014a). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2014b). *Stödinsatser i utbildningen*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2018). *Lgr 11. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*.

Reviderad 2018. Stockholm: Skolverket.

Skolöverstyrelsen (1969). *Lgr 69. Läroplan för grundskolan. Allmän del.* Stockholm: Skolöverstyrelsen.

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

SOU 1997:108. *Att lämna skolan med rak rygg – om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter.* Stockholm. Statens offentliga utredningar från utbildningsdepartementet. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/1997/09/sou-1997108/>

SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Utredningen om skolans inre arbete.* SIA-utredningens betänkande. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Svenska Unescorådet (2006). *Salamancadeklarationen (2006).* Svenska Unescorådets skriftserie nr 2.

Säljö, Roger (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv.* Lund: Studentlitteratur.

Thornberg, Robert & Fejes, Andreas (2014). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativ forskning. I A. Fejes & R. Thornberg (red.) *Handbok i kvalitativ analys.* Stockholm: Liber.

Tinglev, Inger (2013). *En specialpedagogisk överblick.* Elevhälsan. Stockholm: Skolverket.

Trost, Jan & Oscar Hultåker. (2016). *Enkätboken.* Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2010). *Forskningsetiska principer inom humanistiskt-samhällsvetenskaplig forskning.* Stockholm: Vetenskapsrådet. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

# Bilaga 1

Missivbrev

## Specialpedagogprogrammet

Motala 2019-12-06

### Speciallärares och specialpedagogers resonemang kring åtgärdsprogram

Jag heter Ann Andersson och studerar sista terminen vid specialpedagogprogrammet på Linköpings universitet. I min roll som specialpedagog har jag ofta funderat över att åtgärdsprogram sällan på den nivån att skolans undervisning och utförande finns dokumenterat i åtgärdsprogrammen.

Tidigare forskning visar att åtgärder som är angivna i åtgärdsprogrammen är skrivna på individnivå och problemen förläggs till individen och skolorna granskar inte alls undervisningsmetoderna eller sin organisation. Jag intresserar mig därför för hur speciallärare och specialpedagoger resonerar kring åtgärdsprogram på grupp- och organisationsnivå.

I mitt examensarbete kommer jag att undersöka hur speciallärare och specialpedagoger resonerar kring åtgärdsprogram på grupp- och organisationsnivå. Min förhoppning är att studien kan bidra med att belysa hur speciallärare och specialpedagoger tänker kring åtgärdsprogram på grupp-och organisationsnivå.

Jag söker därför speciallärare och specialpedagoger som arbetar med åtgärdsprogram och vill du bidra med din erfarenhet och ditt resonemang kring åtgärdsprogram?

Din medverkan är helt frivillig och kan avbrytas när som helst under studiens gång samt att intervjuerna kan ske på tider som är bekväma för dig. I det färdigskrivna examensarbetet kommer ditt bidrag att vara anonymiserat och intervjun kommer att ta cirka 30-50 minuter. Jag planerar att spela in intervjun på min Iphone men jag kommer även att anteckna och inspelningen och transkriptionerna ges möjlighet att läsa igenom och godkännas. Anteckningarna och inspelningen kommer att raderas när examensarbetet är färdigskrivet.

Jag hoppas att Du vill och har möjlighet att medverka till detta arbete och jag behöver ditt svar senast 30 januari. Du kan lämna ditt svar via mail eller om du har frågor gällande intervjun. Min mail adress är följande: [annan129@student.liu.se](mailto:annan129@student.liu.se)

Min handledare för examensarbetet är: [ulla-britt.persson@liu.se](mailto:ulla-britt.persson@liu.se)

Tack på förhand!

Ann Andersson

## Bilaga 2

### Intervjuguide

Presentera syftet med studien och berätta att jag är intresserad av dina erfarenheter som speciallärare/specialpedagog. Berätta att jag som intervjuare kommer att lyssna och ge dig stort utrymme i intervjun. Dina resonemang och erfarenheter är det väsentliga i samtalet.

### Inledande frågor

Hur länge har du varit verksam som speciallärare/specialpedagog?

Hur lång tid har du arbetat på denna skola?

Har du arbetat vid några andra skolor?

Har länge har du varit behörig specialpedagog/speciallärare?

### Särskilt stöd

Hur beskriver du särskilt stöd?

Vad betyder särskilt stöd för dig?

Hur arbetar skolan med särskilt stöd?

Vad betyder särskilt stöd för en elev?

Jag kommer nu att gå in på ett annat tema

### Åtgärdsprogram och olika åtgärder

Hur utformar du åtgärder i åtgärdsprogrammen på grupp- och organisationsnivå?

Vilka åtgärder formulerar du på grupp- och organisationsnivå?

Hur resonerar du kring åtgärder på grupp- och organisationsnivå?

Finns det åtgärder på grupp- och organisationsnivå som inte nämns i åtgärdsprogrammen?

Har du några tankar kring åtgärder på grupp- och organisationsnivå i åtgärdsprogrammen?

Hur stödjer du lärare som hanterar sin undervisning mindre bra?

Jag kommer nu att gå in på ett annat tema

## Utredning på olika nivåer

### Gruppnivå

När är utredningar på gruppnivå aktuella?

Hur ofta sker det?

Utredning på gruppnivå?

Ser du några svårigheter att utreda på gruppnivå? Kan du förklara?

Är ni fler yrkesprofessioner när ni utredning på gruppnivå?

Har du tankar kring hur man skulle arbeta med utredningar på gruppnivå?

Har du rutiner för utredning på gruppnivå?

Hur tolkar du skollagen när det gäller utredning på gruppnivå?

Jag kommer att gå in på annat tema nu

### Organisationsnivå

Hur tolkar du skollagen när det gäller utredning på

organisationsnivå Hur utredning skolan när det gäller

organisationsnivå?

Ser du några svårigheter i utredning på organisationsnivå? Kan du förklara?

Har du tankar kring hur man skulle arbeta med utredningar på

organisationsnivå? Vilken roll har du i utredning på organisationsnivå?

Hur arbetar du eller skolan kring en lärare som har en mindre väl fungerande

undervisning? Hur tolkar du skollagen när det gäller utredning på organisationsnivå?

Jag kommer nu att gå in på ett annat tema

### Förebyggande insatser på grupp- och organisationsnivå

Hur ser ert arbete ut tillsammans med elevhälsan på skolan?

Arbetar elevhälsan aktivt på grupp- och organisationsnivå?

Hur ser arbetet ut på grupp- och organisationsnivå med rektor?

Har ni rutiner för insatser på grupp- och organisationsnivå?

Vilken roll har du i det förebyggande arbetet på grupp- och organisationsnivå?

Är det något som du vill tillägga som vi inte tagit upp gällande åtgärdsprogram?