



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

# Åtgärdsprogram på gymnasiet

En kritisk diskursanalys av pedagogisk  
elevdokumentation på en gymnasieskola

**Mikael Engelhart**

---

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2009
Handledare:	Ingela Andreasson
Examinator:	Marianne Lundgren
Rapport nr:	HT09-2611-16 Specped

## Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2009
Handledare:	Ingela Andreasson
Examinator:	Marianne Lundgren
Rapport nr:	HT09-2611-16 Specped
Nyckelord:	Åtgärdsprogram, gymnasiet, kritisk diskursanalys

---

### Syfte och frågeställningar:

Syftet med studien är att studera studiekontrakt, anmärkningar på studieresultat och åtgärdsprogram som upprättades under läsåret 2008/09 på ett av gymnasieprogrammen på Hammargymnasiet (fiktivt namn). Utifrån detta syfte ställs följande frågor:

- Vilka diskurser kännetecknas gymnasieprogrammets studiekontrakt, anmärkningar på studieresultat samt åtgärdsprogram av?
- Hur förhåller sig diskurserna som framträder i skolans dokument till styrdokument och tidigare skolforskning?

### Teoretisk utgångspunkt:

Forskningsfrågorna besvaras med hjälp av en kritisk diskursanalys.

### Resultat:

Studiekontraktet som elev och målsman undertecknar uppvisar ett asymmetriskt maktförhållande mellan skola och elev. Kontraktet förmedlar att skolan har långtgående rättigheter gentemot eleven. Skolans skyldigheter är få. Några av de rättigheter skolan tillskrivs av kontraktet förefaller också sträcka sig längre än vad lagstiftningen och skolans styrdokument ger utrymme för. Elev och målsman har endast skyldigheter gentemot skolan.

I anmärkningar på studieresultat finns risken att ett budskap förmedlas till eleven om, att denne som person riskerar att inte bli godkänd eller få "streck". Anledningen till att eleven riskerar detta beror i samtliga texter på att eleven inte arbetar tillräckligt. I en tredjedel av texterna utgör bristande kunskap ett skäl till att eleven får en anmärkning. I hälften av anmärkningarna uppmanas eleverna till att ändra på sitt beteende för att få ordning på studiesituationen. I texterna framträder ett asymmetriskt maktförhållande där läraren talar om vad eleven förväntas göra. Denna förändringsprocess skall eleverna klara av på egen hand, med undantag för en elev som erbjuds viss hjälp av skolan.

Åtgärdsprogrammen utelämnar alternativt beskriver elevens identitet negativt. Eleverna skriver under att de har varit delaktiga i att upprätta dessa texter. De åtgärder som skall vidtas för att eleven skall nå ett godkänt betyg är åtgärder, som eleven är mer eller mindre ensam ansvarig för.

Samtliga anmärkningar på studieresultat och åtgärdsprogram uppvisar stora brister utifrån gällande styrdokument. Brister som leder till att elever i behov av särskilt stöd inte får den hjälp de har rätt till och som aktuell skolforskning visar på, stödjer elever i deras kunskapsutveckling.

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	<b>4</b>
1.1 Bakgrund .....	4
1.2 Syfte och frågeställning .....	5
1.3 Litteraturgenomgång .....	5
Framväxten av kunskapsområdet specialpedagogik .....	5
Forskningsfronten inom specialpedagogik .....	6
Åtgärdsprogrammets historia .....	7
Styrdokument .....	8
Tidigare forskning .....	9
Skolforskning om delaktighet .....	10
Forskning om elever i behov av särskilt stöd .....	11
<b>2. Teoretisk utgångspunkt och metod</b> .....	<b>14</b>
2.1 Kritisk diskursanalys .....	14
Faircloughs ramverktyg .....	15
2.2 Begrepp .....	16
2.3 Empiri och urval .....	16
2.4 Tillvägagångssätt .....	17
2.5 Analys av text .....	17
2.6 Diskursiv praktik .....	18
2.7 Diskussion .....	19
2.8 Studiens trovärdighet .....	19
2.9 Etik .....	20
<b>3. Resultat</b> .....	<b>22</b>
3.1 Hammargymnasiet .....	22
3.2 Textanalys .....	23
Rubriker .....	23
Studiekontrakt .....	23
Anmärkning på studieresultat .....	24
Åtgärdsprogram .....	24
Mönster i valet av rubriker .....	25
Identitet .....	25
Studiekontrakt .....	25
Anmärkning på studieresultat .....	25
Åtgärdsprogram .....	26
Beröm och klander .....	27
Imperativ .....	28
Studiekontrakt .....	28
Anmärkningar på studieresultat .....	29
Åtgärdsprogram .....	30
Turordning .....	31
Struktur .....	31
<b>4. Diskursiv praktik</b> .....	<b>32</b>
4.1 Studiekontrakt .....	32
Hammargymnasiets förhållande till elever .....	32
Rättigheter och skyldigheter vid Hammargymnasiet .....	33
Sammanfattning av studiekontrakt .....	34
4.2 Anmärkningar på studieresultat .....	34
Förhållningssätt gentemot elever .....	34

Hur motiverar skolan att du riskerar att inte bli godkänd eller få ”streck” .....	35
Hur studiesituationen skall förbättras .....	37
Sammanfattning av anmärkningar på studieresultat .....	38
4.3 Åtgärdsprogram .....	38
Beskrivningar av elever .....	38
Åtgärderna för att nå målen .....	39
Sammanfattning av åtgärdsprogram .....	41
<b>5. Diskussion .....</b>	<b>42</b>
5.1 Förhållningssätt .....	42
5.2 Synen på lärande.....	43
5.3 Problemen med elever i behov av särskilt stöd .....	44
5.4 Dokumentation .....	45
5.5 Framtida forskning .....	46
<b>Referenslista.....</b>	<b>48</b>
<b>Bilagor .....</b>	<b>51</b>
Bilaga 1.....	51
Bilaga 2.....	52
Bilaga 3.....	53
Bilaga 4.....	54
Bilaga 5.....	55
Bilaga 6.....	56
Bilaga 7.....	57
Bilaga 8.....	58

# 1. Inledning

## 1.1 Bakgrund

Uppdraget som lärare på gymnasiet innebär bl.a. att uppmärksamma och hjälpa elever som är i behov av särskilt stöd. Under min tid som lärare på gymnasiet har jag kommit i kontakt med många elever med olika behov. Vissa av mina f.d. elever har jag kunnat hjälpa mycket och andra mindre. Under min utbildning till specialpedagog har jag funderat kring vad lärare kommunicerar till elever som är i behov av särskilt stöd.

Gymnasieskolor skall upprätta åtgärdsprogram för elever som är i behov av särskilt stöd. Upprättade åtgärdsprogram skall arkiveras. Dessa texter utgör därmed skolans dokumentation över vad den har uppmärksammat, utrett, genomfört och utvärderat för elever som identifierats vara i behov av särskilt stöd. I *Allmänna råd och kommentarer för arbete med åtgärdsprogram* beskriver Skolverket (2008) hur skolan bör handla för att tillgodose elevers behov och bidra till en enhetlig rättstillämpning på området (fortsättningsvis i detta arbete omnämns detta styrdokument endast som *Allmänna råden*).

På första sidan i de *Allmänna råden* skriver Skolverket (2008) att man ute på skolor har funnit att pedagoger har svårt att genomföra de utredningar som skall ligga till grund för åtgärdsprogrammen. Ytterligare en sak som myndigheten lyfter fram i förordet är, att elever ensamma i alltför stor omfattning får bära de problem skolan anser att eleven befinner sig i. Den som vill studera Skolverkets påståenden närmare och ta del av forskning om vad som skrivs fram i åtgärdsprogram på gymnasiet, upptäcker att området är outforskat.

Det som intresserar mig är därför att ta reda på vilka diskurser som skrivs fram i dessa texter på gymnasiet. Diskursbegreppet kan kortfattat förklaras som en helhet av sammanhängande uttryck, utsagor och begrepp. En texts innebörd är således ett exempel på en eller flera diskurser. I begreppsdelens av uppsatsen finns en mer utförligt förklaring av hur diskursbegreppet tillämpas i denna uppsats.

För att ta reda på vilka diskurser som framträder i gymnasieskolans åtgärdsprogram har jag begett mig till en gymnasieskola, som jag gett det fiktiva namnet Hammargymnasiet. På Hammargymnasiet upprättas förutom åtgärdsprogram också studiekontrakt mellan skolan och samtliga elever och deras målsmän, då eleverna börjar på skolan. Det delas också ut anmärkningar på studieresultat till vissa elever.

Anledningen till att dessa tre olika texttyper ingår i studien om åtgärdsprogram är, att jag tilldelades dem, efter en begäran om att få ta del av gymnasieprogrammets åtgärdsprogram samt skolans policydokument och dokumentmallar för åtgärdsprogram. Ytterligare en anledning är att texterna kompletterar varandra på Hammargymnasiet. Studiekontrakt, anmärkningar på studieresultat och åtgärdsprogram hänger ihop på så sätt att de alla är skriftliga dokument som syftar till att bidra till att elevens studiesituation förbättras. I Hammargymnasiets policydokument står det också: "I skolans arbete gör vi många dokument som påminner om åtgärdsprogram, men dessa saknar den juridiska giltigheten, då det kallas något annat än åtgärdsprogram" (bilaga 8). En formulering som styrker mitt antagande att en studie av åtgärdsprogrammen på skolan också förutsätter en granskning av dokument med

andra rubriker än åtgärdsprogram. Detta eftersom ett dokument juridiska giltighet inte är beroende av dess rubrik utan av dess innehåll och syfte.

## 1.2 Syfte och frågeställning

Syftet med detta arbete är att studera studiekontrakt, anmärkningar på studieresultat och åtgärdsprogram som upprättades under läsåret 2008/09 på ett av gymnasieprogrammen på Hammargymnasiet. Utifrån ovanstående syfte har följande frågeställningar framsprungit:

- Vilka diskurser kännetecknas gymnasieprogrammets studiekontrakt, anmärkningar på studieresultat samt åtgärdsprogram av?
- Hur förhåller sig diskurserna som framträder i skolans dokument till styrdokument och tidigare skolforskning?

## 1.3 Litteraturgenomgång

### Framväxten av kunskapsområdet specialpedagogik

1962 inrättades ett institut för speciallärarutbildning i Stockholm. Vissa menar att institutet lade grunden för specialpedagogik som ett eget kunskapsområde i Sverige (Persson, 2007). Andra går längre tillbaka i tiden och lyfter fram psykologin, som vid mitten av 1900-talet blev ett eget ämne inom universitetsvärlden, som starten för specialpedagogiken. Verksamma professorer inom området fick då välja om de ville titulera sig professorer i psykologi eller pedagogik. Samtliga av dessa professorer valde titeln professor i psykologi. Under 1960-talet liknade dessa båda ämnen varandra mycket. Nya professorer i pedagogik tillsattes därefter allteftersom och pedagogikämnet förändrades i en samhällsvetenskaplig riktning (Fischbein, 2007).

Kritiken som riktades mot ämnet och förde det mot ett samhällsvetenskapligt perspektiv var intresset för den pedagogiska praktiken. Exempelvis Urban Dahllöfs forskning riktade kritik mot psykologins tolkningsföreträde inom pedagogiken. Dahllöf lyfte istället fram omgivningsfaktorerna snarare än individfaktorerna, vilket också var utgångspunkten för den ramfaktorteori som han kom att tillföra forskningen inom specialpedagogik (Fischbein, 2007).

Inom ämnet pedagogik hade inledningsvis det behavioristiska lärandeperspektivet ett starkt fäste. Vetenskapsmannen Ivan Pavlov bidrog till att behaviorismen som lärandeteori etablerades under 1910-talet. Psykologen B. F Skinners bidrag kom sedan att leda till att behaviorismen vidareutvecklades under 1950-talet. Därefter kom behaviorismen att få stå tillbaka till förmån för Jean Piagets (1896-1980) kognitivistiska perspektiv på lärande. Under 60-, 70-, 80- och 90-talen var läroplanerna i europeiska skolor vanligtvis inspirerade av Piagets kognitivistiska perspektiv. En lärandeteori som under 1990-talet i sin tur började få stå tillbaka för det sociokulturella perspektivet på lärande i läroplaner. Ett perspektiv där utgångspunkten är, att barn föds in i och växer upp i grupper av människor och utvecklas

tillsammans med dem. Kunskapen blir en konsekvens av erfarenheter tillsammans med andra, utifrån det sociokulturella perspektivet på lärande (Säljö, 2000).

Pedagogikämnet utvecklades i olika riktningar. På makroplanet hanterades utbildningspolitiska frågor och på mikroplanet didaktiska frågor av allmänt och ämnesspecifikt slag. Under 1980-talet var forskning kring kombinationen av ärftliga- och omgivningsfaktorer något som inte ansågs höra hemma i pedagogiken. Pedagoger menade att det hörde hemma inom psykologin. Under 1990-talet kom som en reaktion bl.a. på detta, specialpedagogiken att utvecklas till en disciplin med en mångvetenskaplig inriktning. De komplexa problem som forskning inom specialpedagogik började ta sig an, krävde förmågan att ta perspektiv utifrån olika vetenskapsteoretiska utgångspunkter. Den kvantitativa forskningen som tidigare haft ett starkt grepp inom pedagogikämnet övergick till att fokusera på själva upplevelsen. Konsekvensen av detta blev bl.a., att ämnet specialpedagogik kom att lyfta fram filosofiämnet allt mer, eftersom frågor kring mål och värdegrundsfrågor undan för undan fick ett allt större utrymme (Fischbein, 2007).

## **Forskningsfronten inom specialpedagogik**

Den forskningsfront inom specialpedagogiken som jag har valt att bygga vidare på, är den plattform för specialpedagogisk kunskapsbildning, som Ann Ahlberg (2009) har tagit fram. Utifrån denna plattform ska forskaren studera delaktighet, kommunikation och lärande. Studier av delaktighet är av betydelse för att lyfta fram exkluderings- och inkluderingsprocesser i skola och samhälle enligt Ahlberg. Forskning inom detta område förutsätter studier på samhälls-, organisations-, skol- och individnivå. Forskningsresultat inom specialpedagogiken skall därmed bidra till att lyfta fram processer som marginaliserar och stigmatiserar människor, samt åskådliggöra de processer som leder till att människor känner sig delaktiga. Då ambitionen är att tillföra kunskap om åtgärdsprogram på gymnasiet inom dessa områden, utgår jag i uppsatsen från denna plattform.

Cathrine Clark, Alan Dyson och Alan Millward (1998) har valt att kritisera det, de beskriver som det post-positivistiska paradigmet inom specialpedagogiken, eftersom det går ut på att kritisera det existerande systemet på organisationsnivå. De menar att teorier om inkludering bygger på forskning om det som inte fungerar, och som i sin tur ersätts med det motsatta. En kritik som därmed kan riktas mot specialpedagogisk forskning som bedrivs utifrån Ahlbergs plattform. Detta alternativa perspektiv som de lyfter fram är tänkt att provocera forskare, genom att bl.a. ifrågasätta om det finns dolda intressen bakom specialpedagogiken. Exempelvis genom att lyfta fram, att om Salamancadeklarationen implementerades ute i skolorna, skulle behovet av specialpedagogik försvinna. En annan aspekt som de lyfter fram är att elever är olika, eftersom vissa lär sig snabbt och andra långsamt. Elevers olika behov kommer inte att försvinna i och med en förbättrad undervisning. De lyfter också fram dilemmat som det innebär, att likriktade elever som är och skall vara olika utifrån läroplanens mål och samhällets förväntningar. Genom detta perspektiv vill de inte kullkasta teorier om inkludering. De vill tillföra och påvisa den komplexitet, de historiska dimensioner och krafter, som finns inbyggda i specialpedagogikens förhållande mellan teori och praktik, vilket i sin tur återproducerar specialpedagogik. I och med detta menar de att vi kan skapa en förståelse för vårt handlande i ett sammanhang. Detta samtidigt som styrdokumentens begränsningar och möjligheter därigenom kan framstå som allt tydligare, ett perspektiv som jag har tagit intryck av och försöker att beakta i den diskussion jag för.

## Åtgärdsprogrammets historia

Begreppet åtgärdsprogram användes för första gången i SIA-utredningen (SOU 1974:53) i mitten av 1970-talet. Målsättningen enligt utredningen är, att få till en förändring i synen på stöd till elever i skolan. En helhetssyn på elevens studiesituation menar utredarna skall leda till att den då rådande synen på stödverksamheten i skolan förändras. Intentionen i utredningen är att elever och föräldrar skall få en aktiv roll då åtgärdsprogrammen utarbetas tillsammans med lärare. Det synsätt som utredarna vill komma bort ifrån, är synen på att svagpresterande elever är ”defekta”. Utredarna vill därför att lärare ute på skolor arbetar med värdegrundsfrågor och på så sätt börjar se på elever med svårigheter på ett annat och nytt sätt.

I *Läroplan för grundskolan* (SFS 1980:64) [Lgr 80] står det: ”Ett särskilt ansvar har skolan för elever med behov av särskilt stöd. Diskussionerna inom ett arbetslag eller elevvårdskonferensen kring en elev med problem skall utmynna i ett åtgärdsprogram” (SFS 1980:64).

Både i betänkandet *Att lämna skolan med rak rygg* (SOU 1997:108) och i betänkandet *Från dubbla spår till elevhälsa - i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling* (SOU 1999:63) är fokuset riktat mot elevers skolmiljö. Perspektivet i båda utredningarna bygger på att skolans arbete med åtgärdsprogram skall innehålla åtgärder och anpassningar av elevens ordinarie klassrumsmiljö. Genom att anpassa miljön skall skolan så långt som möjligt stödja eleven i den ordinarie klassrumsmiljön enligt utredarna. Detta så att skolan förbättras och blir en skola för alla barn. I betänkandet *Funkis – funktionshindrade elever i skolan* (SOU 1998:66) lyfts behovet av att vidga fokus från att tidigare enbart fokusera på individnivå vid upprättandet av åtgärdsprogram, till att också lyfta fram vad som händer på grupp och organisationsnivå.

Den 1 januari 2001 trädde en ny Gymnasieförordning i kraft (SFS 2000:1111). Åtgärdsprogram skulle därefter upprättas på gymnasiet. I skriften *Arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram* som också kom ut 2001 förklarar Skolverket hur detta arbete kan bedrivas ute på skolor. I skriften redogör myndigheten för vilka bestämmelser som finns, samt när och hur arbete med åtgärdsprogram bedrivs. I slutet av skriften refereras det till barnpsykiatrikommitténs slutbetänkande *Det gäller livet* (SOU 1998:31) om pedagogiska utredningar och åtgärdsprogram på följande sätt:

I Barnpsykiatrikommitténs slutbetänkande sägs att det är en rimlig princip att varje verksamhet klarar sin egen uppgift. Skolrelaterade problem skall enligt kommittén hanteras inom skolan. Det innebär att skolan själv skall kunna utreda och åtgärda elevers särskilda behov i skolsituationen, och ta ansvar för att lämpliga åtgärder sätts in. För att klara denna uppgift måste skolan ha en bred och kvalificerad kompetens. Det får inte vara så att stödinsatserna för en elev med skolsvårigheter är avhängiga en diagnos från barn- och ungdomspsykiatrisk klinik. I utredningarna framförs att varje skola bör ha tillgång till sådan kompetens att vanligt förekommande svårigheter som exempelvis läs- och skrivsvårigheter, matematiksvårigheter, koncentrationssvårigheter och motorisk oro kan utredas eller kartläggas, analyseras och åtgärdas. Denna uppfattning delar Skolverket. (s.18)

Den 1 juli 2006 förtydligade sig regeringen om åtgärdsprogram, genom att göra tillägg i 8 kap. § 1a Gymnasieförordningen från år 2000. Den därefter och nu gällande förordningstexten lyder:



Om det genom uppgifter från skolans personal, en elev, elevens vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att en elev kan ha behov av särskilda stödåtgärder, skall rektorn se till att behovet utreds. Om utredningen visar att eleven behöver särskilt stöd, skall rektorn se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Av programmet skall det framgå vilka behoven är, hur de skall tillgodoses samt hur åtgärderna skall följas upp och utvärderas. Eleven och, om eleven inte fyllt 18 år och inte heller ingått äktenskap, elevens vårdnadshavare skall ges möjlighet att delta när åtgärdsprogrammet utarbetas. Förordning (SFS 2006:203) [Understrykningarna är gjorda av mig för att åskådliggöra vilka tilläggen som kom 2006 är].

2008 presenterade Skolverket *Allmänna råd och kommentarer för arbete med åtgärdsprogram* i syfte att hjälpa pedagoger att upprätta åtgärdsprogram i linje med gällande förordningar och föreskrifter.

## Styrdokument

Den pedagogiska verksamheten i gymnasieskolan regleras av ett antal styrdokument. *Skollagen* (SFS 1985:1100) är stiftad av riksdagen och innehåller grundläggande bestämmelser om förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning. Regeringen har via utbildningsdepartementet därutöver beslutat om en *Gymnasieförordning* (SFS 1992:394). En förordning som kompletterar skollagen med beslut om vad som gäller explicit i gymnasieskolan. I Gymnasieförordningen återfinns exempelvis skolans skyldighet att utreda elevers eventuella behov av särskilt stöd och tillgodose dem genom att upprätta åtgärdsprogram.

*Läroplanen för de frivilliga skolformerna* (SKOLFS 1992:4) [Lpf 94] är också det en regeringsförordning som skall följas. I den redogör statsmakten för vilka värdegrunder gymnasieskolan vilar på samt vilka uppgifter, mål och riktlinjer den har att följa.

Myndigheter i Sverige väljer ut de områden som de anser angelägna och ser behovet av att förklara för medborgare, hur de skall gå tillväga för att leva upp till styrdokument och ta fram allmänna råd och kommentarer. Allmänna råd och kommentarer som tagits fram förs därefter in i myndigheternas författningssamlingar. Skolverkets (2008) *Allmänna råd och kommentarer för arbete med åtgärdsprogram* återfinns i SKOLFS 2008:25. Inledningsvis i detta dokument står det också: "Råden bör således följas såvida skolan inte kan visa att den uppfyller bestämmelsen fastän man handlar på andra sätt." (s.6). I denna författning kommenterar myndigheten hur skolan bör bedriva arbete med åtgärdsprogram utifrån följande punkter:

- Främja en god lärande miljö.
- Uppmärksamma behov av särskilt stöd.
- Utreda behov av särskilt stöd.
- Utarbeta åtgärdsprogram.
- Följa upp och värdera.

Dessa punkter hänger ihop i en kedja och kan beskrivas med hjälp av följande illustration.

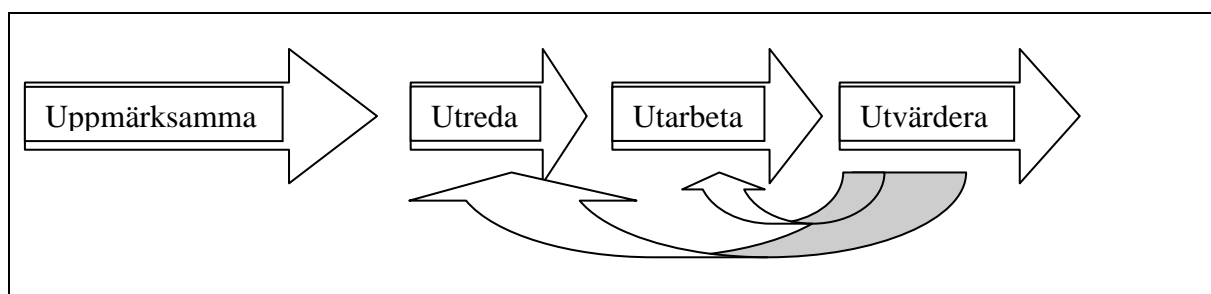


Fig. 1 Illustration av hur skolans arbete med åtgärdsprogram bör bedrivas enligt de *Allmänna råden* (Skolverket, 2008).

Det arbete och den dokumentation som skolan skall upprätta är således reglerad. I de *Allmänna råden* (Skolverket, 2008) framgår det hur reglerna bör tolkas och tillämpas. De texter som granskas i denna uppsats skall därför leva upp till det som står i dessa styrdokument, eftersom samtliga är författade efter det att dessa förordningar trädde i kraft.

## Tidigare forskning

Den tidigare forskning som ligger till grund för detta arbete är avgränsad till svenska studier som publicerats från och med år 2000. Litteratursökning har skett i databaserna Libris ([www.libris.se](http://www.libris.se)), Diva ([www.diva-portal.org](http://www.diva-portal.org)), Skolverket ([www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)) samt genom nättidningen Skolporten ([www.skolporten.se](http://www.skolporten.se)), en nättidning som bl.a. presenterar aktuell skolforskning.

På Skolverkets hemsida har jag gått igenom samtliga rapporters titlar. De titlar, som utifrån denna studies syfte förmedlar ett angränsande forskningsområde, har granskats närmare. De forskningsresultat som är relevanta att relatera resultaten i denna studie till, har därefter valts ut för att presenteras här. Utifrån sökning med nyckelorden åtgärdsprogram och gymnasiet/um/skolan har jag sökt i övriga databaser. Resultaten från dessa sökningar har gått igenom samma urvalsprocess som rapporterna från Skolverket. Utöver dessa internetsökningar har jag kompletterat med forskningsresultat som jag har kommit i kontakt med tidigare och i andra sammanhang. Resultat som är av intresse att ta med i en diskussion om hur diskurserna som framträder i skolans dokumentation förhåller sig till tidigare forskning.

Resultatet av sökningarna visar att forskning om vad som dokumenteras i åtgärdsprogram på gymnasiet är utforskat. Det innebär att min studie tillför kunskap inom ett nytt forskningsområde. En studie där angränsande forskning befinner sig "en bit bort" gör att det angränsande forskningsfältet blir stort. Frågan om varför jag exempelvis inte relaterar till studien om X av NN är därför både relevant och nödvändig som forskare att förhålla sig till. Detta eftersom många intressanta forskningsresultat framträder när ett omfattande forskningsfält genomsöks. Ett urval av forskningsresultat att förhålla studien till är därför nödvändigt. De forskningsresultat som har valts bort bedöms inte tillföra nya eller andra perspektiv i lika stor utsträckning.

För att göra det angränsande forskningsmaterialet mer överskådligt har jag valt att dela upp den tidigare forskningen i två ämnesområden. Indelningen är gjord utifrån om rapporterna knyter an till denna studie, antingen utifrån delaktighet eller elever i behov av särskilt stöd.

## Skolforskning om delaktighet

I Lisa Asp-Onsjös (2006) avhandling *Åtgärdsprogram dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun* utgår hon bl.a. från sex autentiska fallbeskrivningar från grundskolan där skolan upprättat åtgärdsprogram. Genom resultaten framgår det, att då elever och föräldrar diskuterar åtgärder öppet och arbetar tillsammans, resulterar det i bättre förutsättningar för en inkluderande skola, där skolan blir bättre på att hantera och hjälpa elever med olika förutsättningar. Ett annat resultat i fallstudien är att skolans personal ofta kommer överens om vilka åtgärder som skall vidtas innan elev och föräldrar kopplas in. Dialogen mellan hem och skola uteblir således i praktiken redan innan representanter från skolan träffar elev och vårdnadshavare. I studien kan hon påvisa att en omfattande dokumentation inte nödvändigtvis leder till att elever når skolans mål. Resultaten visar däremot att enkelt utformade åtgärdsprogram många gånger är det som fungerar bäst.

I Skolverkets (2003) rapport *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan* har Ingela Andreasson och Bengt Persson bl.a. intervjuat hur de medverkande grundskolelever upplever sitt deltagande vid upprättande och genomförande av åtgärdsprogram. I rapporten presenteras en dyster bild av att elever upplever maktlöshet. De flesta yngre barnen i grundskolan förstår inte sitt eget deltagande vid upprättandet av åtgärdsprogrammet och vad de sedan skriver under. I rapporten visar de också att åtgärdsprogrammen i de undersökta grundskolorna sällan visar en relationell förståelse av elevens problematik. Analyser på grupp- och organisationsnivå förekommer endast undantagsvis. De upprättade åtgärdsprogrammen är inriktade på eleven som individ när skolproblematiken beskrivs.

I Skolverkets rapport (2001) *Utan fullständiga betyg – varför når inte alla elever målen?* presenteras forskningsresultat på processrelaterade faktorer till varför elever lämnar gymnasiet utan fullständiga betyg. I studien lyfts faktorer fram som skolans personal kan påverka för att elever skall kunna nå målen i större utsträckning. Processer att arbeta med i gymnasieskolan är:

- relationer mellan skolans personal, elever och föräldrar,
- hur arbetssätt anpassas till elevers förutsättningar och behov,
- ambitioner och resultatförväntan samt
- kompetensutveckling av lärare. (s. 8)

Liknande åtgärder kommer också Skolverket (2008) fram till i rapporten *Studieavbrott och stödinsatser i gymnasieskolan* är nödvändiga att satsa på i gymnasieskolors arbete med elever i behov av särskilt stöd.

Även om jag i detta arbete inte har ambitionen att ta reda på varför alla elever inte når målen eller att vissa elever väljer att hoppa av gymnasiet, är det områden som är av intresse. Någon gång påbörjade dessa elever en process som ledde fram till att de inte nådde målen eller

slutade gymnasieskolan. Dessa processer förväntas skolan förhindra genom att utreda elevers behov och upprätta åtgärdsprogram för att tillgodose eventuella behov hos eleven. Resultat som har kommit fram inom dessa områden är därför av intresse att ta med i denna uppsats.

Allan Svensson och Sven-Eric Reuterbergs (2002) rapport *Vad har hänt i gymnasieskolan under de senaste fem åren?* om elever som inte fullföljer sina gymnasiestudier, tillför också forskningsresultat till den diskussion jag för. Deras resultat är intressanta av samma anledning som ovanstående rapporter från Skolverket. Den forskning som de har bedrivit visar att elever som har hoppat av gymnasiet i större utsträckning än de elever som fullföljer gymnasiet uppger, att de inte fick tillräckligt med hjälp av lärarna. Ungdomarna berättar om att stödet kom för sent eller inte var inriktat mot deras problem. Dessa ungdomar efterlyser ett mer individualistiskt bemötande från skolan. Liknande forskningsresultat kommer också Skolverket (2007) fram till i *Varför hoppade du av...?*. I avhandlingen *"Detta ideliga mötande" - En studie av hur kommunikation och samspel konstituerar gymnasieelevers skolpraktik* kommer Gunnvie Möllås (2009) fram till att delaktighet i den egna lärandeprocessen är avgörande för om elever på gymnasiet med en komplicerad skolgång skall lyckas. En delaktighet som förutsätter att lärare/mentorerna kontinuerligt följer upp och samtalar med elever om deras kunskapsutveckling.

### **Forskning om elever i behov av särskilt stöd**

Andreasson (2007) visar i sin avhandling *Elevplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*, att det inte finns någon enkel mall som pedagoger kan använda sig av för att skriva fram en bra elevdokumentation. Avhandlingen bygger på 358 dokument från 14 olika grundskolor runt om i landet. Syftet med avhandlingen är "att belysa och problematisera hur pojkar och flickor som bedöms ha skolsvårigheter konstitueras i skolans elevdokumentation." (s.53) Andreasson visar på att det skrivna ordet har makt och betydelse i uppbyggandet av pojkars och flickors identitet. De elevdokument som upprättas följer ofta eleven under hela utbildningen och påverkar identiteten barnet med tiden utvecklar. Det är därför mycket viktigt vad som skrivs fram om barn i texter menar Andreasson. Resultaten i avhandlingen visar också att flickor och pojkar i liknande svårigheter beskrivs olika. Denna skillnad mellan flickor och pojkar som framträder i texterna påpekar hon bottnar i kollektiva föreställningar om könsroller. Något som i sin tur kan påverka valet av vilka åtgärder som sätts in för att komma till rätta med skolsvårigheterna.

De resultat som både Andreasson samt Asp-Onsjö finner i sina avhandlingar om åtgärdsprogram i grundskolan finner jag intressanta att relatera till i denna uppsats. Förutom att jag i detta arbete studerar åtgärdsprogram på gymnasiet har de *Allmänna råden* (Skolverket, 2008) tillkommit efter det att båda avhandlingarna publicerades. Det innebär att lärarna på Hammargymnasiet har haft styrdokument till sitt förfogande att förhålla sig till, när åtgärdsprogrammen upprättades, som pedagogerna i Andreassons och Asp-Onsjös studier inte har haft tillgång till. Lärare på gymnasiet har däremot inte haft kravet att utreda och upprätta åtgärdsprogram i sin yrkesutövning lika länge som lärare i grundskolan. Jämförelser av resultaten i dessa båda avhandlingar med resultaten i denna uppsats, är därför inte helt okomplicerade, eftersom författarna till åtgärdsprogrammen har haft olika förutsättningar.

I Pija Ekströms (2004) avhandling *Makten att definiera – En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet* har hon med hjälp av en kritisk

diskursanalys tagit fram forskningsresultat som är av intresse för detta arbete. Ekström finner att villkoren för att bedriva specialpedagogik inom kommunen hon studerar, inte utgår från ett gemensamt förhållningssätt om vilken definitionen av elever i behov av särskilt stöd är. Något tydligt mönster för variationerna kan hon inte heller finna i kommunen. Det som går att utläsa är att skolans aktörer lämnas stor handlingsfrihet, samt att både formella och informella samtal är faktorer som styr. I avhandlingen framgår det också att enighet eftersträvas när beslut skall fattas. Resultaten att aktörerna lämnas stor handlingsfrihet är av intresse för detta arbete, eftersom lärarna i de texter jag studerar, beskriver vilka elever som är i behov av särskilt stöd. Hennes resultat kan således berika en diskussion om vilka elever som definieras vara i behov av särskilt stöd på Hammargymnasiet.

Eva Hjärne och Roger Säljös (2008) bok *Att platsa i en skola för alla – Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan* vill jag lyfta fram här. Resultaten de finner är att "elevhälsoteamen individualiserar problemen och förlägger dem hos den enskilda eleven. På mötena görs vad som ofta är ganska diffusa problem om till någon form av avvikelse hos eleven, som i sin tur ses som en legitim förklaring till varför problem uppstår." (bokens baksida). Studiens fokus är att studera tal och text i elevvårdsarbetet. Detta för att skapa mening i det arbete som bedrivs i elevhälsoteamen. Empirin till studien har de fått fram genom att följa arbetet i elevhälsoteam. Den undersökning som avses i min uppsats ligger därmed ämnes- och områdesmässigt angränsande till deras. Detta eftersom jag granskar upprättade texter för och om elever i behov av särskilt stöd, elever som slutat grundskolan och fortsatt bedriva studier på gymnasiet.

Björn Kadesjö (2007) som forskar kring barn med beteendeproblem beskriver i boken *Barn med koncentrationssvårigheter* bland annat om hur ungdomar med koncentrationssvårigheter upplever detta. Kadesjö menar att om kriterierna i den s.k. DSM-manualen tillämpas strikt har ca. 3-5% av alla barn i skolåldern AD/HD. Det är inte så att övriga 95-97% av barnen inte har några koncentrationssvårigheter. Några barn uppfyller flertalet av kriterierna, men inte tillräckligt många för att diagnostiseras AD/HD, andra barn färre kriterier och vissa barn har en bra koncentrationsförmåga. Totalt sett är det många elever som har en större eller mindre koncentrationsproblematik att förhålla sig till, vilket går ut över skolarbetet. I min studie granskar jag texter med avsikten att hjälpa elever i behov av särskilt stöd. Texter som författats utifrån ett elevunderlag på drygt 200 elever på ett yrkesförberedande gymnasieprogram under ett läsår, bör koncentrationssvårigheter hos vissa elever vara en del av problematiken som skrivs fram. Det är därför intressant att relatera resultaten i denna studie till Kadesjös forskningsresultat i den diskussion jag för.

Lennart Danielsson och Ingrid Liljeroth (2007) behandlar i boken *Vägval och växande betydelsen av förhållningssättet inom specialpedagogiken*. De menar att vi i vardagen styrs av tankemönster som påverkar vårt handlande. I boken lyfter de bl.a. fram betydelsen av förhållningssättet hos pedagoger i vardagsarbetet med elever i behov av särskilt stöd. Då dokumentation om elever i behov av särskilt stöd är texter där skolans och lärares förhållningssätt skrivs fram är Danielssons och Liljeroths forskning intressanta att ta med i diskussionen.

*Skolverkets Utbildningsinspektion – en sammanfattning av resultat och erfarenheter under tre år* (Skolverket, 2007) är en övergripande rapport som omfattar samtliga genomförda utbildningsinspektioner av Skolverket under läsåren 2003/04, 2004/05 och 2005/06. Rapporten bygger på inspektörernas iakttagelse i 120 kommuner där bl.a. 300 besökta gymnasieskolor ingår i materialet.

En av slutsatserna i rapporten till att kunskapsresultaten ute på skolorna inte är tillfredsställande lyder:

Att elever i *behov av särskilt stöd* inte får den hjälp de är berättigade till. Hur man översätter *behovet av särskilt stöd* till en lämplig stödinsats verkar vara ett problem i skolorna. Möjligen beror det på att bestämmelserna om särskilt stöd inte är anpassade till de olika behov av stöd som eleverna har idag. Inspektionen har särskilt uppmärksammat hur elever i behov av särskilt stöd för längre eller kortare perioder organiseras i särskilda grupper eller t.o.m. i särskilda skolor i kommunerna. (s.7)

Vidare i rapporten:

Klart är att det sätt på vilket allt fler kommuner hanterar särskilda undervisningsgrupper strider mot principen om inkluderande undervisning och flera av dessa verksamheter bedrivs i gråzonen för det tillåtna och ryms inte alltid inom den lagstiftning som nu finns. (s.7)

Det finns därmed en hel del forskning som visar på brister i det arbete som bedrivs i skolor för elever i behov av särskilt stöd. Bristen på forskning om åtgärdsprogram på gymnasiet beror förmodligen delvis på den korta tid gymnasieskolor har varit skyldiga att upprätta åtgärdsprogram. Det är också därför som det är viktigt att tillföra kunskap om hur det förhåller sig på gymnasiet.

## 2. Teoretisk utgångspunkt och metod

I detta kapitel inleds en presentation av den kritiska diskursanalysen samt hur centrala begrepp definieras och tillämpas i detta arbete. I de stycken som följer presenteras hur texterna (empirin) analyseras med hjälp av en kritisk diskursanalys i denna uppsats. Studiens trovärdighet samt etiska överväganden avslutar detta metodkapitlet.

### 2.1 Kritisk diskursanalys

I en diskursanalys är både teori och metod sammanflätade. Diskursanalysen bygger på socialkonstruktionismen. Denna bygger i sin tur på den franska poststrukturalistiska språkfilosofin där människan möter verkligheten i och genom språket (Winther Jørgensen och Louise Phillips, 2000).

Verkligheten skall utifrån denna teoretiska utgångspunkt studeras genom vad som sägs. En konsekvens av att betrakta världen på detta sätt blir att alla människor får en egen världsbild och syn på vad kunskap är. Synen på omvärlden präglas därför av vår historia och av den samtid vi lever i. Kunskapen om världen och sociala processer skapas därmed i umgänget med andra människor. Det är i dessa sociala processer som den egna världsbilden formas av och tillsammans med andra människor där vi utvecklar gemensamma världsbilder. Denna teoretiska utgångspunkt för studier av verkligheten är lämplig att ha när man som jag skall studera texter. Utgångspunkten är inte till någon större hjälp för exempelvis en arkeolog vars syfte är att beskriva en verklighet som inte finns dokumenterad.

Den kritiska diskursanalysen kan kopplas till en samhällskritisk tradition och har inspirerats av bl.a. Frankfurtskolan (Alvesson och Sköldberg, 2008). Frankfurtskolan företräds exempelvis idag av sociologen Jürgen Habermas som argumenterar för en herradöme-fri kommunikation (Månsson, 2003). Det innebär förenklat att inga andra maktförhållanden än argumenten skall vara avgörande. Habermas visar därmed en tilltro på demokrati och mänskligt förnuft.

Dessa tankar har varit en viktig inspirationskälla för Norman Fairclough i konstruktionen av den kritiska diskursanalysen. Med hjälp av den kritiska diskursanalysen går det att påvisa omfattningen av diskurser som är auktoritära. Det som framträder i en kritisk diskursanalys är maktförhållanden mellan olika grupper i samhället. Förhållandet mellan lärare och elev som kommer till uttryck i text lämpar sig således väl att studera med hjälp av Fairclough.

Maktförhållanden byggs upp med hjälp av språket enligt Fairclough (2001), eftersom alla inte tillåts komma till uttryck i samma omfattning överallt i samhället. Genom att analysera språket i texten åskådliggörs dessa maktförhållanden och diskurser. Inte med syftet att visa på författarens eventuella makt över läsaren utan för att åskådliggöra de normer som framträder i ett visst sammanhang och i en viss tid i samhället. Författaren som skriver tänker vanligtvis inte på att så sker. Genom att arbeta lingvistiskt på det sätt som beskrivs i detta kapitel möjliggörs studier av makt och normer.

## Faircloughs ramverktyg

Fairclough (2001) delar upp den kritiska diskursanalysen i tre dimensioner. Utgångspunkten är texten, vilket han hävdar är en egen dimension och ryms inom dimensionen för diskursiv praktik. En dimension som i sin tur ryms inom dimensionen för den sociala praktiken,<sup>1</sup> vilket med fördel kan illustreras på följande sätt:

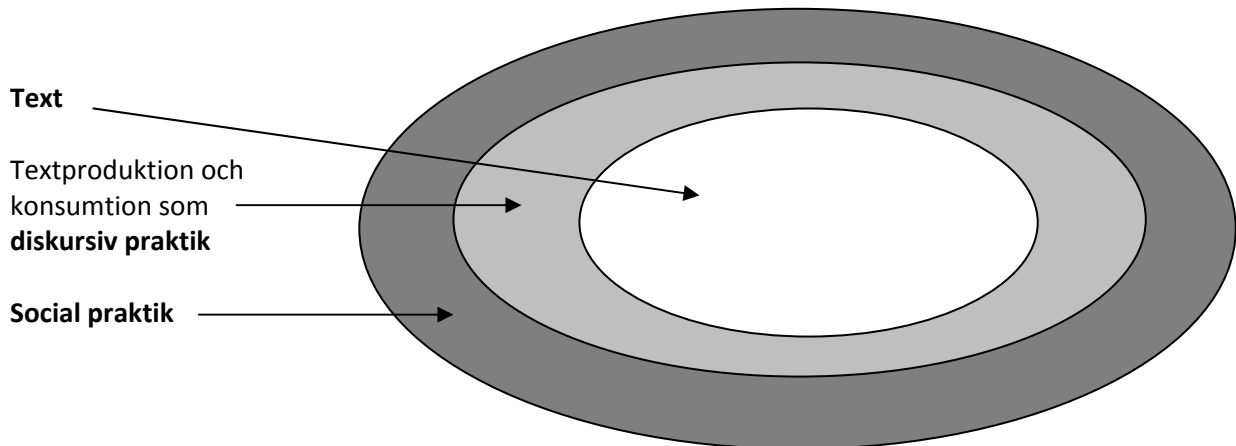


Fig. 2. Illustration av Faircloughs ramverktyg för arbete med kritisk diskursanalys.

Den som vill analysera en text med hjälp av Faircloughs ovan illustrerade ramverktyg börjar med att först bearbeta texten. I detta arbete bearbetas studiekontrakt, anmärkningar på studieresultat och åtgärdsprogram (bilaga 5, 6 och 7). Detta sker genom att visa på formella drag i texten som ordval, grammatik och struktur. Vitsen är att uppmärksamma textens uppbyggnad.

I den diskursiva praktiken lyfts det sammanhang fram inom vilken texten författas (produceras) och läses (konsumeras). Här studeras hur författare producerar texter genom att bygga på med hjälp av andra texter (intertextualitet) och diskurser (interdiskursivitet). Konsumtionen av texten studeras utifrån hur mottagaren tolkar texterna.

Till sist studeras den sociala praktiken vilket är en vidgning av diskursbegreppet. Här relateras text och diskursiv praktik till kulturella och sociala områden och betingelser i samhället. Fairclough menar att språket och språkbruket i den sociala praktiken är det som formar våra identiteter, relationer och omvärldsuppfattningar.

Vitsen med analysverktyget är att arbeta inifrån och utåt med texter. Genom de små mönster som först framträder i texterna skapas förutsättningar att skapa större mönster, vilka i sin tur sedan placeras in i sitt sammanhang.

---

<sup>1</sup> Enligt Sten Båth (2006) har Fairclough på en direkt fråga vid ett seminarium i Alalborg 2004-10-27 svarat att han inte längre skiljer på diskursiv och social praktik.



## 2.2 Begrepp

Den kritiska diskursanalysen utgår från begreppet **diskursordning** där jag har valt att tillämpa Fairclough (1995) definition: ”The order of discourse of a social institution or a social domain is constituted by all the discursive types which are used there.” (s.55). Varje institution eller område utgör därmed en diskursordning.

Inom diskursordningen ryms ett antal **diskurstyper** (Winther Jørgensen och Phillips, 2000). Diskurstyper kan delas upp i **diskurs** och **genre**. Hos Fairclough kan diskurs betyda både språkbruk samt utgöra själva mallen för språkbruk. Jag har därför valt Göran Bergström och Kristina Boréus (2005) tolkning av diskursbegreppet som ”ett sätt att tala som ger betydelse åt upplevelser utifrån ett bestämt perspektiv”(s.72). Genre menar de, handlar om att inte bryta mot de olika regler som finns för att uttrycka sig i tal eller skrift i olika sammanhang. Detta för att mottagaren skall kunna förstå det budskap avsändaren vill framföra. Exempelvis försöker jag med denna studie uppfylla genrekraven för en uppsats på avancerad nivå i specialpedagogik.

Studiekontrakt, anmärkningar på studieresultat och åtgärdsprogram hör ihop och utgör därmed en del av en diskursordning som jag i mitt arbete väljer att kalla pedagogisk elevdokumentation. Denna diskursordning utgörs av dessa och andra texter som är författade på Hammargymnasiet. När sättet att uttrycka sig i dessa texter hamnar i fokus framträder diskurser som tar olika stort utrymme. Forskare som studerar hur författare uttrycker sig studerar därmed vilka diskurser som är mer eller mindre framträdande inom respektive genre.

## 2.3 Empiri och urval

Totalt har 174 dokument samlats in efter det att jag av rektor begärt att få ut samtliga åtgärdsprogram som upprättades under 2008/09 på ett av Hammargymnasiets gymnasieprogram. Anmärkningarna på studieresultat fick jag av rektor för gymnasieprogrammet. Studiekontraktet, mallar för anmärkningar och åtgärdsprogram samt policydokument skickades till mig elektroniskt med mejl av den ansvarige för innehållet på skolans lokala nätverk. När åtgärdsprogrammen togs fram ur skolans arkiv var jag där.

Av dessa dokument var 141 ifyllda utifrån mallen *Anmärkning på studieresultat* (bilaga 6) och 33 dokument utifrån mallen *Åtgärdsprogram* (bilaga 7). Skolan tillämpar således två olika texttyper för elever med skolsvårigheter. Totalt var det 8 lärare som upprättade åtgärdsprogram och 23 lärare som upprättade minst en anmärkning på studieresultat. Av de 33 åtgärdsprogrammen fanns det i 16 fall förutom ett åtgärdsprogram också en anmärkning på studieresultat i den aktuella kursen åtgärdsprogrammet upprättats för.

Det urval som har skett av detta material innebär att av de 8 lärare som upprättat åtgärdsprogram har ett åtgärdsprogram från respektive lärare valts ut slumpvis (två lärare har upprättat åtgärdsprogram tillsammans och därför har totalt sju åtgärdsprogram valts ut). Av de 18 lärare som endast har upprättat anmärkningar om studieresultat har ett dokument slumpvis valts ut från 17 av lärarna. En lärares anmärkningar om studieresultat utgår, eftersom jag inte kan närma mig vederbörandes text med samma förförståelse som övrigas. Detta eftersom vi umgås privat. Det är således 24 olika texter som valts ut och ingår i studien. Därtill kommer ett förtryckt *Studiekontrakt* (bilaga 5) som är utformat lika för samtliga elever på skolan. Ett

kontrakt elever som börjar på skolan får underteckna tillsammans med målsman. I kontraktet står Hammargymnasiets studieregler.

## 2.4 Tillvägagångssätt

Faircloughs ramverktyg kommer i detta arbete att tillämpas på så sätt att det endast är texten och den diskursiva praktiken som studeras. Texterna som analyseras är elevernas studiekontrakt, anmärkningar på studieresultat samt åtgärdsprogram.

Texternas sociala praktik i gymnasieskolan kommer inte att granskas inom ramen för denna studie. De diskurser som framträder i den diskursiva praktiken ställs däremot relevanta forskningsresultat. Denna diskussion för jag i det sista kapitlet i denna uppsats.

En möjlig invändning är att denna undersökning inte sträcker sig över tid och således inte heller undersöker förändringar över tid. De skillnader som undersöks i detta arbete är de mellan studiekontrakt, anmärkningar på studieresultat och åtgärdsprogram. Tre olika texttyper med syftet att få elevers studier att fungera bättre och som upprättats parallellt på Hammargymnasiet.

## 2.5 Analys av text

Analysen har jag valt att utföra med hjälp av Fairclough analysverktyg för att granska ordval, grammatik och struktur.

Bergström och Boréus (2005) uppmanar forskaren till att söka efter nyckelord och mönster som återkommer i olika texter och sammanhang när en text analyseras. Nyckelord som binder ihop texter och skapar mönster i texterna. Detta arbete är mycket subjektivt enligt Bergström och Boréus men indikerar vad som är representativt för respektive genre. Jag väljer därför att inleda analysen med att lyfta fram centrala ord i texterna och analysera innebörden av dessa. Ord som förmedlar avsändarens värderingar i konkret aktiv handling är det som skall eftersökas i texterna enligt Fairclough (2001). Diskursordningen blir därmed avgörande för vilka ord som väljs ut. Jag har valt att först analysera rubrikerna *Studiekontrakt*, *Anmärkning på studieresultat* och *Åtgärdsprogram*. Ett val som motiveras av att rubrikerna är mycket framträdande i respektive text.

I analysen av texter undersöker jag därefter hur ofta det personliga pronomenet "vi" förekommer. Anledningen till detta är, att det enligt Fairclough (2001) förekommer två olika sorter "vi". Vi kan enligt honom innebära antingen en grupp där skribenten ingår tillsammans med andra eller en grupp där mottagaren inte ingår. För att inte förväxla dessa grupper med varandra avser jag att använda begreppet "skolan" i stället för "vi" då mottagaren inte är inräknad. Begreppet "vi" innebär i detta arbete att både skribent och mottagare ingår. Då författarna mestadels använder formuleringar synonyma med vi eller skolan har jag valt att kategorisera samtliga pronomen som antingen "vi" "skolan", "ni" eller "man" i tabeller. Ordet "man" är ett obestämt pronomen som används för att uttala sig generellt eller ospecificikt. Det fjärde pronomen som används för kategorisering är "ni". Ett pronomen som i detta sammanhang kan bytas ut mot exempelvis du, han, Kalle eller ett substantiv som elev,

vårdnadshavare eller målsman. Vitsen är att skribenten som använder ”ni” lägger fokus på läsaren samtidigt som denne står vid sidan om. Anledningen till att kategorisera formuleringar i texter är för att åskådliggöra relationer, tilltal samt vilka identiteter som tillskrivs personerna som skrivs fram i texterna.

Därefter har jag valt att lyfta fram värderande ord i texterna. Jag väljer att leta reda på ord som antingen kan kategoriseras som beröm eller klander. Då Fairclough (2001) utgår ifrån att en text har en avsändare och en mottagare har jag valt att förtydliga detta genom att identifiera om berömmet, alternativt klandret antingen avser avsändaren eller mottagaren. I detta fall kategorierna eleven eller skolan.

I termen imperativ lägger Fairclough (2001) betydelsen att författaren uppmanar mottagaren att handla annorlunda. Ett imperativ utgår således ifrån att ett subjekt står tillsammans med ett verb. Jag har därför kartlagt hur subjekt och verb förbinds, vilket benämns som transitivitet enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000). Det är viktigt att finna mönster i transitiviteten för att kunna påvisa vilka diskurser som träder fram. Hur starkt eller svagt uttrycks handlingen som tillskrivs subjektet? En texts modalitet innebär i vilken utsträckning en författare ställer sig bakom en formulering. Det som blir avgörande för modaliteten i denna uppsats är i vilken utsträckning författaren väljer att göra sig själv synlig och delaktig i uppmaningen.

Därefter studeras turordningen i texterna. Är texterna dialoger eller monologer? Är det en starkare part som kontrollerar en svagare part? Detta för att få fram vem som får komma till tals i texterna.

Till sist åskådliggörs texternas större struktur. Hur texten är utformad med rubrik, underrubriker, text o.s.v. Då studiekontraktet och textmallarna för anmärkning på studieresultat och åtgärdsprogram ryms på en A4-sida återfinns de som bilagor längst bak i denna uppsats (bilaga 5, 6 och 7).<sup>2</sup>

## 2.6 Diskursiv praktik

I kapitel fyra tolkas hur de nyckelord och mönster som framträder i textanalysen tillämpas för att påverka mottagaren. Konkret innebär det att studera hur språket är medlet för att nå målen. För att ta reda på detta försöker jag att besvara: Vem säger vad? Till vem? I vilket syfte? Hur skall det uppfattas? Varför? Frågeställningar som också tillämpas av Fairclough (2001). Utifrån svaren på dessa frågor framträder större mönster där skolans syn på sig själv och de elever som går på skolan framträder. Detta benämns som den diskursiva praktiken.

Upprättade åtgärdsprogram utgör en unik genre på så sätt att styrdokument, skolans praktik och elevens studiesituation skall skrivas fram i ett och samma dokument. När och hur ett åtgärdsprogram upprättas och skall vara utformat framgår i de *Allmänna råden* (Skolverket, 2008) som är en del av Skolverkets författningssamling. Lennart Hellspång (2001) har valt att kategorisera texter utifrån vilken genrer de tillhör. Kategoriserar man studiekontrakt, anmärkning på studieresultat och åtgärdsprogram utifrån hans genrekategorisering är dessa

---

<sup>2</sup> Samtliga anmärkningar på studieresultat och åtgärdsprogram utgår från en förtryckt text (mall) som sedan fylls i med uppgifter av författaren. Den förtryckta texten återfinns därmed i samtliga anmärkningar på studieresultat. Ifyllda mallar skiljer sig därmed åt från varandra. Studiekontraktet ser däremot likadant ut för samtliga elever, eftersom det inte finns något utrymme att ändra eller lägga till uppgifter i texten.

dokument exempel på brukstexter. Hellspong menar att brukstexter har både skrivna och oskrivna regler att följa. Skolans pedagogiska dokumentation har styrdokument och ibland egna policydokument att följa. Att referera till sådana texter fortlöpande är att belysa horisontell intertextualitet enligt Hellspong, vilket är intressant för att åskådliggöra skillnader i den diskursiva praktiken. När den horisontella intertextualiteten belyses innebär det att likheter och skillnader mellan texter åskådliggörs.

## 2.7 Diskussion

Behållningen av en kritisk diskursanalys enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000) är att visa på det förhållande som råder mellan det som beskrivs som den diskursiva och den sociala praktiken. Detta för att se hur dessa eventuellt påverkar varandra. Forskningsresultat skall därför leda fram till en koppling mellan språkbruk och social praktik. Konkret innebär det att varje gång vi yttrar oss ifrågasätter eller upprätthåller vi diskurser.

För att språkbruket som blir synligt i detta arbete skall bidra till kunskap och insikt på området, har jag valt att i diskussionskapitlet relatera diskurserna i texterna till skolforskning. Förhoppningen med diskussionskapitlet är att det leder till insikt om tänkbara konsekvenser av att ifrågasätta eller upprätthålla rådande diskurser i den pedagogiska dokumentationen.

## 2.8 Studiens trovärdighet

Något bland det svåraste att hantera som forskare inom det samhällsvetenskapliga fältet är den subjektiva förförståelsen. Exempelvis Bernt Gustavsson (2002) samt Jan Bengtsson (2005) lyfter fram detta som en aspekt för forskare att förhålla sig till. När någon tolkar blir det således av betydelse för den som tolkar att känna till den egna subjektiva förförståelse till området.

Faktorer som påverkar mitt kritiska förhållningssätt är att jag själv har arbetat som gymnasielärare i sju år. Jag har egen erfarenhet av att upprätta åtgärdsprogram med bristande kompetens om de formella kraven. I mitt arbete som lärare har jag också läst åtgärdsprogram som jag anser är dåliga. Åtgärdsprogram som jag ställer mig kritiskt till lägger vanligtvis problemet hos eleven och beslutar att eleven skall skärpa sig. Risken finns därför att jag i en studie som denna söker efter formuleringar som bekräftar mina egna erfarenheter och uppfattningar sedan tidigare. Rätt hanterad behöver inte min förförståelse vara ett hinder utan en tillgång. Utifrån egna erfarenheter är det lättare att identifiera och beskriva det andra gör. En forskare med subjektiv förförståelse till ett område bör därför först medvetandegöra både sig själv och läsarna om vilka dessa är, och därefter bearbeta materialet med hjälp av en lämplig metod för att uppfylla arbetets syfte. Forskarens förförståelse blir vid ett sådant tillvägagångssätt en tillgång som underlättar arbetsprocessen.

En kritik som vanligtvis riktas mot diskursanalyser är att tillförlitligheten ibland får stryka på foten i det vetenskapliga arbetet. Frågan är således motiverad huruvida denna studie skall klara av att hantera denna problematik eller inte. Kritik av kritisk diskursanalys enligt Bergström och Boréus (2005) sammanfattas i att forskare har en oförmåga att hantera texter, eftersom teorin inte går in närmare på hur man praktiskt skall gå tillväga. Genom att citera

omfattande och utförligt vill jag göra det möjligt för läsare att kritiskt följa och granska min förmåga att analysera. På detta sätt möjliggörs en prövning av min eventuella förmåga eller oförmåga att hantera text.

Är det möjligt att ta reda på något värt att veta enbart genom att studera upprättade åtgärdsprogram på en gymnasieskola med hjälp av en kritisk diskursanalys? Utifrån redan publicerad forskning om vad som händer med en människa när vederbörande får läsa vad någon annan har skrivit om henne och hur man påverkas av det, framgår det att ordet påverkar läsarens tanke. Exempelvis Alvesson och Sköldberg (2008) hänvisar till psykologisk forskning av Alvesson 1989, Kohut 1977, Lasch 1978, 1984 som visar på att narcissistiska karaktärsstörningar har blivit vanligare. Det innebär att brister i den egna självkänslan samt beroendet av stark bekräftelse från andra ökat och blivit vanligare hos människor för att utvecklas och må bra psykiskt. Konsekvensen blir enligt Alvesson och Sköldberg att upplevelsorna hos många människor pendlar ”mellan välbefinnande, säkerhet och självförtroende å ena sidan och tomhet, depressivitet och överkänslighet å andra sidan” (s.312). Andreasson (2007) menar i sin avhandling på att det är viktigt vad som skrivs fram i själva dokumentet åtgärdsprogram, eftersom det följer och påverkar den enskilda elevens identitet. Min tolkning av Andreassons forskningsresultat och de forskningsresultat som Alvesson och Sköldberg hänvisar till är att åtgärdsprogram kan bidra till att antingen hjälpa alternativt stjälpa elevens studiesituation. Det är också därför som jag anser att det är viktigt att ta reda på vad lärare väljer att skriva fram alternativt avstår från att uttrycka i texter om och till elever.

I detta sammanhang är det viktigt att förtydliga att studier av upprättade åtgärdsprogram inte ger en heltäckande beskrivning av en skolas arbete med elever i behov av särskilt stöd. I yrket som lärare ställs man ofta inför situationer som inte dokumenteras, men som är av avgörande betydelse för elevens framtida studier. Dessa situationer förutsätter att man som pedagog agerar professionellt. Kunskap om hur det fungerar i dessa möten på skolan förutsätter att forskaren exempelvis intervjuar och observerar. Studier av åtgärdsprogram åskådliggör därför en begränsad men viktig del av en skolas arbete med elever i behov av särskilt stöd. Förhållanden och relationer som är möjliga för en utomstående forskare att ta del av och kritiskt granska utifrån vad som skrivs fram.

## 2.9 Etik

Utifrån vad som står i *Forskningsetiska principer för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning* (Vetenskapsrådet, 2007) ställs fyra övergripande krav. De fyra kraven att förhålla sig till är samtyckeskravet, informationskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Informations- och samtyckeskravet omsattes på så sätt att inledningsvis tillfrågades verksamhetschefen och specialpedagogerna på utbildningskontoret, om det fanns ett intresse av att delta i en studie av åtgärdsprogram. Syftet med forskningen presenterades på utbildningskontoret för dem. Därefter presenterade jag studiens syfte först för gymnasiechefen på skolan som tillfrågats av specialpedagogerna på utbildningskontoret. I sin tur tillfrågade denne en rektor om intresset av att delta. Jag presenterade syftet för rektorn som ville delta. Till sist presenterade jag för lärarna på programmet vad jag skulle göra samt erbjöd dem möjligheten att ställa frågor.

I detta sammanhang vill jag lyfta fram att all empiri som detta arbete bygger på är allmänna handlingar vilka jag har begärt att få ut. Det innebär att vem som helst kan få ta del av forskningsmaterialet i mitt arbete. I och med att uppsatsen endast bygger på allmänna handlingar anser jag att det inte föreligger några etiska problem gällande informations- samtyckes- eller nyttjandekravet. Vitsen med offentlighetsprincipen är just att ge medborgare möjlighet till insyn för att kritiskt kunna granska den verksamhet som är skattefinansierad. Offentlighetsprincipen fyller därmed en viktig demokratisk funktion i Sverige och finns till för att berika demokratin.

Konfidentialitetskravet hanteras så att det för samtliga ovan nämnda förklarades att kommunen, skolan, lärare och elever är avidentifierade i arbetet. Namnen som förekommer i arbetet är därför fiktiva. Citat som går att härleda till specifika lärare utelämnas. Exempelvis har jag utelämnat den ena av de två lärare som upprättar åtgärdsprogram tillsammans. På det ställe i texten där namnen på närvarande och underskrift står det därför endast ett lärarnamn. Uppgifter som går att härleda till specifika kurser och därmed enskilda lärare är likaså avidentifierade.

Anledningen till att jag har valt att göra en omfattande avidentifiering av materialet är dels för att rikta fokus mot textens innehåll istället för mot personerna i och bakom texterna. Avsikten finns inte heller att skriva en uppsats där enskilda lärare upplever att de skuldbeläggs. Syftet är att granska texter som lärare i sitt arbete skall upprätta och som skall vara normativt utformade utifrån skolans styrdokument. På grund av att textmaterial om elever i behov av särskilt stöd kan vara känsligt, har stor vikt lagts vid att texterna hanteras på ett försvarbart sätt. Avidentifieringen är därför viktig så att inga elever riskerar att känna sig utpekade. I detta sammanhang vill jag förtydliga att inga texter har plockats bort p.g.a. att de eventuellt påvisar en problematik som inte tål att granskas.

## 3. Resultat

### 3.1 Hammargymnasiet

Hammargymnasiet hade läsåret 2008/09 totalt ca.1000 elever inskrivna på skolan. Dessa elever fördelade sig mellan sex olika yrkesförberedande program. Det program vars dokumentation granskas i denna uppsats hade drygt 200 elever inskrivna under läsåret.<sup>3</sup>

En utgångspunkt på skolan är ett studiekontrakt (se bilaga 5) som undertecknas av samtliga elever och målsman då eleverna börjar. Pedagogisk dokumentation för elever som hamnar i behov av särskilt stöd återfinns sedan i antingen anmärkningar på studieresultat (bilaga 6) eller i åtgärdsprogram (bilaga 7).<sup>4</sup> Då skolan har valt att upprätta åtgärdsprogram och utdela anmärkningar för enskilda kurser parallellt produceras många dokument.

Totalt författades det 174 dokument under läsåret 2008/09 som fördelades mellan 68 elever. Tabellen nedan illustrerar hur dokumenten fördelade sig mellan de 68 eleverna.<sup>5</sup>

Antal studie- Anmärkningar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	Totalt antal elever
0 Åtgärdsprogram		19	8	5	2	2	1	1	1	39
1 Åtgärdsprogram	4	11	8	1		1	1			26
2 Åtgärdsprogram			1				1			2
3 Åtgärdsprogram			1							1
<b>Totalt antal elever</b>	<b>4</b>	<b>30</b>	<b>18</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>68</b>

Tabell 1. Fördelning av de 33 upprättade åtgärdsprogrammen och 141 anmärkningarna på studieresultat, mellan de 68 eleverna som fick dokument antingen av den ena eller andra kategorin alternativt båda kategorierna under läsåret 2008/09 (I fotnot 5 förtydligas hur resultaten i tabellen skall utläsas).

Av de 33 åtgärdsprogram som upprättades under läsåret hade ett föregåtts av en pedagogisk utredning under läsåret 2008/09. För två elever gjordes det pedagogiska utredningar under läsåret men några åtgärdsprogram för dessa elever återfanns inte i skolans arkiv.

På gymnasieprogrammet sattes det totalt 2052 kursbetyg (exkl. individuella val om 300p och projektarbete om 100p, vilka utgår p.g.a. att föra in dessa kursbetyg skulle kräva ett omfattande merarbete) under läsåret 2008/09. Av dessa kursbetyg utgjorde 53 kursbetyget godkänt eller bättre efter prövning. Kvittas de godkända betygen från prövningarna under

<sup>3</sup> Den 15 oktober 2008 var 1005 elever inskrivna på Hammargymnasiet. Av dessa gick 212 på det undersökta programmet. Dessa elever fördelade sig så att 82 elever gick i åk 1, 61 elever gick i åk 2 och 69 elever i åk 3.

<sup>4</sup> Hammargymnasiet upprättar två olika pedagogiska dokument parallellt. Elever kan exempelvis ha både en anmärkning och ett åtgärdsprogram i en och samma kurs och därutöver ytterligare åtgärdsprogram och anmärkningar i andra kurser.

<sup>5</sup> En tabell som skall utläsas så att av de totalt 68 eleverna som fick minst ett åtgärdsprogram/anmärkning var det exempelvis 1 elev som under läsåret hade 3 åtgärdsprogram i 3 olika kurser och 2 studieanmärkningar i samma eller andra kurser. Den eleven återfinns i tabellen på rad 4 i kolumn 3.

läsåret med de icke godkända kursbetygen återstår det totalt 29 icke godkända kursbetyg från läsåret 2008/09 i kurser motsvarande 2100 p av gymnasieprogrammets totala 2500 p.

	Åk 1	Åk 2	Åk 3	Totalt
Antal kursbetyg efter avslutad kurs	926	430	643	1999
Antal IG:n av kursbetygen	27	21	37	85
Antal S av kursbetygen	5	2	0	7
Antal elever som därutöver har prövat i någon av dessa kurser med betyget G eller bättre	7	12	34	53

Tabell 2. Sammanställning av kursbetyg läsåret 2008/09 på gymnasieprogrammet ("S" får de elever på Hammargymnasiet som inte erhåller ett betyg då betygsunderlag saknas). I sammanställningen finns ej betyg från elevernas individuella val (300p) och projektarbete (100p) medräknade. Prövningar i dessa kurser (400p) är ej inräknade i denna tabell.

## 3.2 Textanalys

Då anmärkningarna på studieresultat och åtgärdsprogrammen författas med hjälp av mallar som författaren fyller i kommer det i texten att stå ex. A1, A2 eller Å1. Detta för att visa på om det är en unik eller återkommande formulering som skrivs fram i en eller flera samt i vilka av texterna. Hänvisas det exempelvis till A1 är det en hänvisning till den anmärkning på studieresultat som i denna studie benämns som anmärkning 1 av de 17 stycken som totalt ingår i studien. En hänvisning till Å1 är således en hänvisning till det åtgärdsprogram som benämns som 1 av de 7 stycken åtgärdsprogram som totalt ingår i studien. Är det en formulering som härrör från något förtryckt i dokumentmallen står det endast i åtgärdsprogrammet eller i anmärkningen på studieresultat. Då studiekontraktet inte lämnar något utrymme för tillägg finns det endast ett dokument att hänvisa till då studiekontraktet åberopas i texten.

## Rubriker

### Studiekontrakt

Rubriken *Studiekontrakt* (se bilaga 5) kan delas upp i orden studie och kontrakt. En skriftlig överenskommelse kallas kontrakt, enligt Svenska Akademiens ordlista (2006). Kontrakt är synonymt med avtal inom avtalsrätten, enligt Nationalencyklopedin (1993). Ett avtals uppgift är att reglera de rättsförhållanden som skrivs fram i avtalet mellan parterna. I detta fall reglerna för studier. Rubriken visar därmed att innehållsmässigt skall studierna regleras mellan minst två parter i detta dokument.



## **Anmärkning på studieresultat**

Rubriken *Anmärkning på studieresultat* (se bilaga 6) kan tolkas så att avsikten är att påvisa, uttala sitt ogillande, göra erinringar och påpeka elevens studieresultat. Detta eftersom dessa ord beskrivs som synonyma med "anmärkning" enligt Swedenborg (1992). Utgår man ifrån studiekontraktet (bilaga 5) som tecknats mellan elev, målsman och skola är en anmärkning från skolans sida en naturlig konsekvens att tilldela eleven, om denne inte lever upp till sin del av avtalet.

Begreppet anmärkning används förutom av Hammargymnasiet också av myndigheter. Exempelvis Skolinspektionen delar ut "anmärkningar" till skolor då dessa inte uppfyller sina åtaganden. En anmärkning från Skolinspektionen innebär att skolan före ett visst datum måste redogöra för hur den skall åtgärda det myndigheten anmärker på.

## **Åtgärdsprogram**

Rubriken *Åtgärdsprogram* (se bilaga 7) signalerar att det är ett program med åtgärder för att komma till rätta med något. Ordvalet åtgärdsprogram visar också på en horisontell intertextualitet mellan valet av rubrik på detta dokument och Gymnasieförordningen, eftersom innebörden av hur begreppet skall tolkas i skolan skrivs fram där.

Författaren till den förtryckta mallen har efter rubriken *Åtgärdsprogram* valt att citera från Gymnasieförordningen det som står om åtgärdsprogram, vilket också är den enda sammanhängande texten i den förtryckta mallen för åtgärdsprogram.

**Gy F 8 kap 1 a §** Om det genom uppgifter från skolans personal, en elev, dennes vårdnadshavare eller på annat sätt framkommit att en elev behöver särskilda stödåtgärder, skall rektorn se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Eleven och, om eleven inte fyllt 18 år och inte heller ingått äktenskap, elevens vårdnadshavare skall ges möjlighet att delta vid utarbetandet av programmet. Förordning (2000:1111)

2006 skrevs Gymnasieförordningen om och ovanstående paragraf ändrades till följande:

**Gy F 8 kap 1 a §** Om det genom uppgifter från skolans personal, en elev, elevens vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att en elev kan ha behov av särskilda stödåtgärder, skall rektorn se till att behovet utreds. Om utredningen visar att eleven behöver särskilt stöd, skall rektorn se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Av programmet skall det framgå vilka behoven är, hur de skall tillgodoses samt hur åtgärderna skall följas upp och utvärderas. Eleven och, om eleven inte fyllt 18 år och inte heller ingått äktenskap, elevens vårdnadshavare skall ges möjlighet att delta när åtgärdsprogrammet utarbetas. Förordning (2006:203).

Vad begreppet åtgärdsprogram i gymnasieskolan innebär enligt gällande förordningstext för läsåret 2008/09 skiljer sig därmed från Hammargymnasiets definition. Detta eftersom skolan definierar vad ett åtgärdsprogram innebär utifrån en inaktuell förordningstext. I och med förändringen av Gymnasieförordningen 2006 fick begreppet åtgärdsprogram på gymnasiet en annan och ny innebörd som inte har uppmärksamats av Hammargymnasiet.

## Mönster i valet av rubriker

Valet av rubriker till texterna visar på ett mönster där skolan hämtar begrepp från juridiken till skolans dokument. En begreppsanvändning som blir missvisande i rubriken *Åtgärdsprogram* där författaren explicit hänvisar till en förordningstext som inte längre gäller.

## Identitet

Utgångspunkten här är att ta reda på vilka identiteter som skrivs fram i studiekontrakt, anmärkningar på studieresultat och åtgärdsprogram.

## Studiekontrakt

I studiekontraktet (bilaga 5) används konsekvent benämningen ”ni” som elev/en/ens/er och målsman/s totalt sjutton gånger. ”Skolan” benämns som ”skolan”, ”Hammargymnasiet” och ”rektor” vid tolv tillfällen. På ett ställe i texten står det ”skolan och eleven” vilket av sammanhanget tolkas som ett ”vi”. Det som framträder i kontraktet är ett mönster där ”skolan” betonar och beskriver sig som den juridiska personen ”skolan”/”Hammargymnasiet” och ”ni” som de fysiska personerna ”eleven” och ”målsman”.

Formuleringar i studiekontrakt	”Vi”	”Ni”	”Man”	”Skolan”
”elev/målsman”		1		
”eleven”		5		
”elevens”		5		
”elever”		1		
”Hammargymnasiet”				2
”målsmans”		4		
”rektor”				2
”skolan”				8
”skolan och eleven”	1			

Tabell 3. Fördelning av antal gånger parterna identifieras i studiekontraktet (bilaga 5) samt hur de skrivs fram.

## Anmärkning på studieresultat

Anmärkningarna på studieresultat (bilaga 6) skiljer sig från studiekontraktet. Detta eftersom anmärkningarna är dokumentmallar där utrymme har lämnats till lärare att efter rubriker fylla i uppgifter. En ifylld mall tillför därför uppgifter om hur läraren identifierar både sig själv som avsändare och eleven som mottagare. I bilaga 3 finns en sammanställning över vilka dessa rubriker är samt hur lärarna fyllt i dokumentmallarna.

I mallen för anmärkningar finns rubriken "Efternamn, förnamn" vilket fått till följd att elevernas identitet skrivs fram på tre olika sätt men där efternamnet står först i tolv av sjutton anmärkningar. Valet att skriva fram efternamnet först visar på ett mer distanserat och formellt sätt att skriva. Det antyder också att texten arkiveras.<sup>6</sup>

I mallen för anmärkning på studieresultat finns en textruta med rubriken "Anmärkning, kommentar etc.". Här talar lärare om eleven återkommande som "du"/"dig"/"din"/"dina" i fyra av anmärkningarna. I fem av anmärkningarna omnämns eleven vid förnamn och som "han" vid ett tillfälle. Det är en stor skillnad mellan texterna, eftersom i tre av anmärkningarna omnämns inte eleven och i en av anmärkningarna vid tolv tillfällen. Det varierande tilltalsmönstret är åskådliggjort i bilaga 3. Tilltalsmönstret i textrutan visar på att vissa anmärkningar är mer riktade till eleven än andra.

Graden av transitivitet d.v.s. i vilken utsträckning avsändaren synliggör sig själv som en agent i dessa fria formuleringar är mycket låg, eftersom "skolan" endast i en anmärkning synliggörs med "jag" på fyra olika ställen i textrutan. Det är också i samma textruta som eleven omnämns tolv gånger.

Hur identifieras då skolan i anmärkningar på studieresultat och i åtgärdsprogram på övriga ställen? I anmärkningarna finns rutorna "Undervisande lärares underskrift", "Namnförtydligande" och "Telefonnummer". Samtliga lärare har fyllt i ett namnförtydligande och ett telefonnummer. Tre av lärarna har inte signerat anmärkningen. Mönstret som framträder är att författarna identifierar och positionerar avsändaren "skolan" på ett liknande sätt i dokumentmallen. Skolan finns inte med som en agent i rutan där det anmärks på eleven utan i rutor vid sidan om.

Dokumentmallen lämnar utrymme för elev och vårdnadshavare att signera dokumentet. Av totalt sjutton anmärkningar har nio elever och två vårdnadshavare signerat att de "har tagit del av ovanstående". Mönstret är att det i hälften av fallen saknas dokumentation om eleven har tagit del av anmärkningen. I femton av sjutton fall kan skolan inte utifrån denna dokumentation avgöra om vårdnadshavarna har tagit del av anmärkningen eller inte.

## **Åtgärdsprogram**

Mallen för åtgärdsprogram (bilaga 7) har ett antal rubriker där ett obegränsat utrymme lämnas till författaren att fylla i uppgifter efter var och en av dem. I bilaga 2 finns en sammanställning över vilka dessa rubriker är samt hur författarna har fyllt i dem och i vilka av åtgärdsprogrammen de förekommer.

I mallen för åtgärdsprogram är första rubriken "Elev", vilket har fått till följd att samtliga texter har elevens förnamn följt av efternamn. Genom att skriva fram namnet på detta sätt identifieras inte eleven som ett namn i ett register, vilket är risken exempelvis i anmärkningarna där efternamn står före tilltalsnamn.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Rutan där elevens klass fylls i är i samtliga anmärkningar ifylld och fjorton av sjutton elevers födelsedatum är också ifyllt. I ytterligare en text är elevens personnummer ifyllt, vilket också är rubriken.

<sup>7</sup> I samtliga åtgärdsprogram återfinns elevens födelsedatum och vilken klass denne går i. I ett av åtgärdsprogrammen framgår inte elevens klass.

Rubriken "Närvarande" återfinns endast i åtgärdsprogrammen. Här skiljer sig författarna åt. En författare skriver exempelvis endast ut elevens tilltalsnamn, därefter följs både för och efternamn på lärare, vilket kan tolkas som om att lärarens identitet lyfts fram på elevens bekostnad. Detta eftersom den egna identiteten lämnas mer utrymme och är mer precist formulerad än elevens. I två åtgärdsprogram står endast tilltalsnamn på både lärare och elev, vilket visar på ett mer informellt språkbruk och jämbördigare förhållande. I övriga åtgärdsprogram står både för och efternamn utskrivet på både elev och lärare. Lärarna skiljer sig därmed åt i hur de beskriver sig själva, eleven och relationen de har till den elev vars åtgärdsprogram de är ansvarig för att upprätta.

Åtgärdsprogrammen har en rubrik som lyder "Eleven och skolsituationen". Här står det författaren fritt att uttrycka sig. Under denna rubrik skrivs elevens tilltalsnamn, "han" och "du"/"dig" ut totalt 34 gånger. Samtliga pronomen återfinns i tre av åtgärdsprogrammen. I fyra av åtgärdsprogrammen omnämns inte eleven i texten som följer "Eleven och skolsituationen". Det är således stor skillnad mellan de olika lärarna om och i så fall hur de omnämner elever i text. Graden av modalitet d.v.s. i vilken utsträckning avsändaren synliggör sig själv i dessa löpande texter är mycket låg. I ett av åtgärdsprogrammen har läraren skrivit fram sitt förnamn och ordet "vi". I ett annat av åtgärdsprogrammen återfinns en annan lärares förnamn än den som har författat det.

Hur identifieras då skolan i åtgärdsprogrammen på övriga ställen? Det mönster som framträder är att samtliga åtgärdsprogram är signerade av den undervisande läraren. Åtgärdsprogrammen lämnar också utrymme för elev och vårdnadshavare att signera. Samtliga åtgärdsprogram är signerade av eleverna att de har varit "Delaktiga i åtgärdsprogrammet". Utrymmet i åtgärdsprogrammen för vårdnadshavare att signera är i samtliga fall tomt. Mönstret som framträder är att vårdnadshavare lämnas utanför åtgärdsprogrammen. Ett av åtgärdsprogrammen gör dock gällande att även om det inte är signerat av vårdnadshavare är "Alla ovanstående + undervisande lärare + hemmet" delaktiga. En formulering som återfinns efter rubriken "Delaktiga i åtgärdsprogrammet"

## **Beröm och klander**

En fullständig förteckning över hur beröm och klander skrivs fram om avsändare och mottagare i anmärkningar på studieresultat och i åtgärdsprogram återfinns i bilaga 4.

Studiekontraktet (bilaga 5) och åtgärdsprogrammen (bilaga 7) saknar beröm och klander om både avsändare (skolan) och mottagaren (eleven) i de förtryckta mallarna. Eftersom studiekontraktet inte lämnar något utrymme att tillföra text ägnas ingen mer uppmärksamhet åt beröm eller klander i det dokumentet här.

I den förtryckta mallen för anmärkningar på studieresultat (bilaga 6) återfinns formuleringarna subjektet "du" tillsammans med "inte får tillgodoräkna", "inte bli godkänd" och "inte nå gymnasiekompetens". Att komplettera ett positivt laddat ord med inte är ett mycket effektivt sätt enligt Fairclough (2001) att konstruera ett negativt påstående. Därutöver förmedlar mallen

att du riskerar att få ”streck”.<sup>8</sup> Att sätta ihop ett negativt påstående med du gör att klandret riktar sig direkt till mottagaren.

I den fristående texten i anmärkningar på studieresultat återfinns klander om mottagarna vid sammanlagt 27 tillfällen. I åtgärdsprogrammen klandras mottagarna totalt 17 gånger. Det innebär ett medel på 2,4 klander per åtgärdsprogram och 1,6 klander per anmärkning. Adderas de 4 förtryckta negativa påståendena om mottagaren i den förtryckta mallen klandras mottagaren i genomsnitt 5,6 gånger per anmärkning. Spridningen av hur klandret om mottagaren har fördelat sig inbördes mellan anmärkningarna och åtgärdsprogrammen är olika. Av åtgärdsprogrammets 17 klander återfinns 11 av dessa i 2 av åtgärdsprogrammen. Medianvärdet med klander per åtgärdsprogram är 1, vilket ger en mer rättvis bild av fördelningen än medelvärdet. I anmärkningarna fördelar sig de negativa påståendena däremot mer jämt mellan texterna. Klandret i anmärkningarna och åtgärdsprogrammen åskådliggör implicit en problematik i elevernas studiesituation som innebär att något behöver ”åtgärdas”.

Allt beröm om mottagare i anmärkningar på studieresultat återfinns i en anmärkning. Avsändaren väljer där att beskriva eleven som ”duktig” och att han visar ”kvaliteér”. I åtgärdsprogrammen återfinns beröm i två av texterna. Det första åtgärdsprogrammet talar om att eleven börjat ”jobba mycket bättre” och att vederbörande ”lärt sig”. I det andra har det konstruerats ett positivt ord av ”inte stor frånvaro”. En konstruktion där två negativt laddade ord tillsammans förmedlar en positiv innebörd.

## Imperativ

### Studiekontrakt

Studiekontraktet (bilaga 5) skiljer sig från anmärkningarna på studieresultat och åtgärdsprogrammen på så sätt, att de inte kan uppmana eleven till ett annat handlande, eftersom eleven precis har börjat på skolan då den signerar kontraktet. Studiekontraktet åskådliggör däremot de åtaganden som elev och skola förbinder sig att leva upp till samt de rättigheter som parterna tillskrivs. I bilaga 1 finns detta sammanställt i en tabell.

Tabellen i bilaga 1 visar på att skolan har två åtaganden gentemot elever enligt studiekontraktet. Det första är: ”Skolan skall ge eleven stöd under studietiden då detta beslutas i åtgärdsprogram”. Formuleringen ”Skolan skall...” visar på ett tydligt ansvar. Frågar man när skall skolan ge eleven stöd? Blir svaret ”...då detta beslutas i åtgärdsprogram”. Ett åtgärdsprogram är således avgörande för att en elev skall få stöd. Det andra åtagandet som skolan har enligt studiekontraktet är att: ”Skolan har till ansvar att trygga alla elevers skolgång”.

De skyldigheter som elever och målsmän åtar sig enligt studiekontraktet är sex till antalet, varav fem åligger eleven. Dessa åtaganden byggs upp med formuleringar som ”krav”, ”eget ansvar”, ”obligatorisk” och ”skall”. Elevers och målsmäns skyldigheter framgår därmed tydligt (hög transitivitet). Skolans skyldigheter är däremot inte lika tydliga (lägre transitivitet).

---

<sup>8</sup> ”Streck” är Hammargymnasiets egna begrepp. Enligt: ”Gy F kap 7 § 3 Om läraren på grund av en elevs frånvaro saknar underlag för bedömning av elevens kunskaper, skall betyg inte sättas. Förordning (2001:56).”

Rubriken "Studiekontrakt" förmedlar också att parternas rättigheter kan skrivas fram i texten. Enligt studiekontraktet tillskrivs eleven eller målsman inga rättigheter att agera gentemot skolan. Studiekontraktet ger däremot "skolan" och "rektor" ett antal rättigheter. Skolans rättigheter byggs upp av formuleringar som; "ger skolan rätt", "skolan förbehåller sig rätten", "...kan beviljas av rektor", "Rektor beslutar...", "...accepterar inte Hammargymnasiet", "Skolan accepterar inte...", "Jag accepterar..." och "Jag accepterar att skolan...". I dessa formuleringar blir skolan synlig som en agent och modaliteten kan därmed beskrivas som hög.

### Anmärkningar på studieresultat

De imperativ som förekommer i anmärkningar på studieresultat uppmanar mottagarna att antingen prestera bättre, närvara eller ta igen skolarbete. De fördelar sig på följande sätt:

Prestera bättre	Närvara	Ta igen skolarbete
"...viktigt att du klarar av detta prov" A4	"...skall närvara samt redovisa" A 5	"...behöver dock arbeta." A1
"...du ska bli godkänd krävs" A6	"Vara närvarande..." A 11	"...du måste börja handla nu." A1
"Måste göra bättre ifrån sig..." A7		"...rekommenderar David att gå till det stöd ...[fiktivt namn]" A1
"Eleven behöver öka sin kunskapsnivå..." A16		"...du måste också arbeta." A6
		"...behöver göra för att bli godkänd." A8
		"Måste lämna in..." A11
		"Eleven bör öva..." A16

Tabell 4. Kategorisering och fördelning av imperativ som lärare har skrivit fram i anmärkningar på studieresultat. Siffran som följer A anger vilket åtgärdsprogram citatet kommer ifrån.

Mönstret som framträder är att hälften av anmärkningarna på studieresultat innehåller en uppmaning till mottagaren att göra något. Övriga anmärkningar saknar en uppmaning till mottagaren att göra något annat än det förtryckta: "Eleven lämnar underskriven blankett till undervisande lärare,"

Transitiviteten d.v.s. i vilken grad författaren binder ihop subjektet och verbet är i samtliga imperativ hög. Den frekventa användningen av hjälpverb som måste och skall visar på att lärarna är tydliga med vad eleverna "måste" göra. Modaliteten d.v.s. i vilken utsträckning författaren framträder som en agent i texten är däremot mycket låg. Det är endast en lärare som skriver fram ett imperativ där skolan åskådliggörs med "Jag rekommenderar..." (A1).

## Åtgärdsprogram

De imperativ som skrivs fram i åtgärdsprogrammen kan delas upp i de som avses att utföras tillsammans elev och lärare ("vi"), de som eleven ("ni") uppmanas utföra, rektor ("skola") skall utföra och den man ("man") kan utföra.

Enligt den förtryckta mallen för åtgärdsprogram "skall rektor se till att ett åtgärdsprogram utarbetas" (bilaga 7). Det är en tydlig auktoritär förmedling som inte rektor kan komma undan, eftersom det är ett citat hämtat från Gymnasieförordningen. Författaren av dokumentmallen har utnyttjat det som benämns som intertextualitet för att ge tyngd åt texten. I övrigt förekommer det inga imperativ i åtgärdsprogrammen som riktar sig till skolan.

Imperativen som riktar sig till elever är fler och kan delas upp i kategorierna "utför ogjort arbete" och "engagera dig i skolarbetet". Imperativen som uppmanar elever att engagera sig i skolarbetet gör det på två olika sätt. I Å6 står det på två olika ställen att eleven "skall" förändra sitt engagemang för skolarbete. I Å7 uppmanas eleven "Be om hjälp" och i Å5 "Kom förberedd".

Imperativen som uppmanar elever att utföra ogjort skolarbete har konstruerats med hjälp av de formuleringar som framgår i tabellen nedan.

"...gå till..." Å1	"...måste jobba" Å1	"...skall jobba..." Å1	"...ta igen..." Å1
"Arbeta" Å2	"Arbeta" Å3	"SKRIVA" i Å4	"Läsa – ordkunskap" Å4
"...kom..." Å5	"Lämna in..." Å5	"...läser in..." Å5	"...skall ta reda på..." Å6
"...gör upp en plan..." Å5	"...skall organisera..." Å6	"...jobba mer..." Å7	

Tabell 5. Imperativ i åtgärdsprogram som riktar sig till elever att utföra ogjort skolarbete. Siffran som följer Å anger vilket åtgärdsprogram citatet kommer ifrån.

Samtliga imperativ är tydliga och kraftfulla. I två av åtgärdsprogrammen är de också förstärkta med hjälpverb som måste och skall. Orden visar på att samtliga avsändare uppmanar mottagaren till att utföra skolarbete som eleven inte har utfört. Två författare skriver att mottagaren också "skall" utföra uppmaningen. Avsändaren till uppmaningen i Å1 skiljer sig från övriga, eftersom den utöver vad som framgår i tabellen ovan också uppmanar eleven att komma till läraren för att "jobba". Den läraren skriver därmed fram sig själv ("skolan") som delaktig i processen, vilket åskådliggör att imperativen totalt sett har en låg grad av modalitet.

Transitiviteten i dessa texter kan däremot beskrivas som något starkare än transitiviteten i anmärkningar på studieresultat. Detta eftersom några av imperativen bättre beskrivs som beslut än uppmaningar till förändring. Ett åtgärdsprogram skall enligt de *Allmänna råden* (Skolverket, 2008) också innehålla "åtgärder skolan beslutar om" (s.16), vilket kan förklara att beslut skrivs fram om vad eleven skall förändra. Inriktningen på imperativen i åtgärdsprogrammen skiljer dem också från anmärkningarna, eftersom fokus här enbart ligger på att utföra ogjort arbete.

Mönstret som framträder i åtgärdsprogrammen är att eleven ("ni") uppmanas att arbeta och göra det skolarbete den ännu inte har gjort. Detta för att nå ett godkänt kursbetyg.

## Turordning

För att komma fram till vem som får komma till uttryck i texten, har jag gått igenom samtliga texter och funnit att alla texter kan beskrivas som avsändarens/skolans monolog. Anmärkningarna på studieresultat bygger på att läraren delar ut anmärkningen och elev och målsman därefter signerar att de har tagit del av dokumentet. Underrubriken ”Delaktiga i åtgärdsprogrammet” förmedlar dock att eleverna har varit med och tagit fram åtgärdsprogrammet. Eleverna har också med sin namnteckning skrivit under att så har skett. Formuleringar i samtliga åtgärdsprogram talar dock emot att så har varit fallet. En slutsats som också styrks av skolans policydokument för åtgärdsprogram där det står:

Åtgärdsprogrammet skall upprättas då alla är samlade, under mötet eller direkt efter att mötet avslutats och undertecknas av de delaktiga: eleven, målsman, klassföreståndare alt. undervisande lärare. Klassföreståndaren måste därför avsätta tid i förväg för utformning av åtgärdsprogrammet. (bilaga 8).

Detta citat tolkar jag som att lärare uppmanas att skriva åtgärdsprogrammen innan de träffar eleven åtgärdsprogrammet avser.

## Struktur

Strukturen för studiekontraktet kan beskrivas som ett tvådelat formellt standardavtal som signeras av elev och målsman en första gång då eleven börjar på skolan. Därefter signerar eleven den andra delen av kontraktet vid myndig ålder. Kontrakttexten kan beskrivas som en blandning av löpande text och uppräknade av punkter (se bilaga 5).

Mallen för anmärkningar på studieresultat består av ett antal rutor som skall fyllas i med uppgifter. I mitten av mallen är det en stor ruta. Där återfinns lärarnas kommentarer och anmärkningar i de färdigställda anmärkningarna på studieresultat. I Å1, 4 och 6 är det längre och sammanhängande texter som skrivs fram i denna ruta. Övriga anmärkningar är ifyllda med kortare texter alternativt texter skrivna i punktform. Övriga rutor i mallen är små och avsedda för kontakt- och personuppgifter samt namnunderskrifter. Mallens struktur gör att det tydligt framgår vad som skall fyllas i och är ifyllt i respektive ruta. Förutom den tomma rutan att motivera anmärkningen i finns det inget utrymme för läraren att ändra på dokumentets utformning eller innehåll. Förutom rutorna att fylla i uppgifter finns det förtryckta påståenden på två ställen i mallen. (se bilaga 6).

Mallen för åtgärdsprogram har rubriker och saknar rutor som begränsar hur mycket eller lite text som kan skrivas fram. Valfriheten har lett till att Å1 och 6 består av längre sammanhängande texter. I Å2, 3, 4 och 7 är det endast enstaka meningar som står fritt alternativt har lämnats tomma efter rubrikerna. Å5 kan beskrivas ha en struktur mittemellan dessa båda kategorier (längre sammanhängande text och enstaka meningar). Författarna till åtgärdsprogrammen har således utnyttjat utrymmet till förfogande i dokumentmallen olika. Mallen för åtgärdsprogram återfinns i bilaga 7.



## 4. Diskursiv praktik

### 4.1 Studiekontrakt

#### Hamnargymnasiets förhållande till elever

Genom att välja rubriken ”Studiekontrakt” (bilaga 5) förmedlar skolan implicit att det får konsekvenser om eleven bryter kontraktet. I studiekontraktet står det också: ”Om eleven brister i ansvar eller studieinsats kan fortsatt skolgång vid Hamnargymnasiet komma att ifrågasättas.” I Gymnasieförordningen 6 kap 18 § andra stycket står det:

Om en elev har påbörjat en utbildning och därefter uteblivit från den under mer än en månad i följd, utan att detta berott på sjukdom eller beviljad ledighet, skall han anses ha avgått från utbildningen. Rektor får medge undantag, om det finns synnerliga skäl för det. Förordning (1992:394).

Det som framträder är en diskrepans mellan texterna när en elev kan skiljas från sina studier av en gymnasieskola. På Hamnargymnasiet kan fortsatt skolgång komma att ifrågasättas om en elev brister i ansvar eller studieinsats. Lagstiftaren utgår däremot ifrån att det är omfattningen på den ogiltiga frånvaron som utgör grunden för när skolan kan skilja en elev från en gymnasieutbildning. Hamnargymnasiet definierar inte vad man menar med brister i ansvar eller studieinsats närmare, alternativt hänvisa till vilket lagutrymme som denna och andra formuleringar i kontraktet utgår ifrån. Regler som elev och målsman förväntas acceptera och underteckna.

I kontraktets andra del står det:

*Ifylles då eleven fyller 18 år alternativt börjar år 2*

Hamnargymnasiet önskar elevens samtycke till att skolan kommunicerar med vårdnadshavare i ärenden som gäller skolgången.

Jag accepterar att skolan kontaktar mina vårdnadshavare och elektroniskt registrerar min sjukfrånvaro.

Datum   Elevens underskrift

Här förmedlas ett budskap från skolans sida att myndiga elever har vårdnadshavare. I Skolverkets PM om skolk (2006) står:

Bestämmelsen avser elever under 18 år. En myndig elev är beträffande sin skolgång självständig gentemot sina föräldrar. Det finns därför inte längre något skäl för skolan att kontakta föräldrarna. Detsamma gäller för elever som ingått äktenskap. Däremot kan skolan informera föräldrarna om att uppgifter om att elever har varit frånvarande som regel är offentliga. Föräldrarna kan därför själva kontakta skolan för att få reda på uppgifterna. (s.1)

Denna sista del av studiekontraktet kan innebära vissa juridiska problem för skolan om någon kontaktar en myndig elevs vårdnadshavaren och åberopar detta kontrakt. En myndig elev har ju inte längre någon vårdnadshavare.

## Rättigheter och skyldigheter vid Hammargymnasiet

Den första meningen i studiekontraktet lyder: ”I detta studiekontrakt förbinder sig skolan och eleven att följa nedanstående överenskommelse om vad det innebär att studera vid Hammargymnasiet.”. En mening som därmed utgår ifrån att kontraktet ställer krav både på skolan och eleven. Av de krav som ställs på eleven i kontraktet framgår det att: ”**Skolan** ställer samma krav som en vanlig arbetsplats – att passa tider, samarbeta, ta ansvar och vara drogfri.”. Vidare i kontraktet står det:

Eleven har ett eget ansvar för sina studier. Det innebär att **närvaro är obligatorisk**. Ogiltig frånvaro ger skolan rätt att rapportera till CSN att eleven inte bedriver heltidsstudier, vilket i regel innebär uteblivna bidrag som t ex studiebidrag. Om eleven brister i ansvar eller studieinsats kan fortsatt skolgång vid Hammargymnasiet komma att ifrågasättas[fiktivt skolnamn].

Kontraktet ger skolan ett antal rättigheter gentemot eleven i och med att:

Jag accepterar att min sjukfrånvaro under gymnasietiden registreras elektroniskt.

Elevskåp som eleven får tillgång till under sin skoltid är Hammargymnasiets egendom och skolan förbehåller sig rätten att vid behov öppna dem[fiktivt skolnamn].

Studieuppehåll kan beviljas av rektor om särskilda skäl finns.

Rektor beslutar om varningar och interimistisk avstängning och meddelar elev/målsman skriftligt.

Kraven som ställs på skolan är att: ”Skolan skall ge eleven stöd under studietiden då detta beslutats i åtgärdsprogram.” vidare står det att:

Skolan har till ansvar att trygga alla elevers skolgång. Därför accepterar inte Hammargymnasiet användandet av märken, symboler eller uttryck som kan förknippas med antidemokratiska värderingar. Skolan accepterar inte heller andra uttryck som allmänt kan uppfattas som kränkande eller stötande[fiktivt skolnamn].

Utifrån ett maktperspektiv är studiekontraktet utformat för skolan. Detta eftersom kontraktet informerar om att skolan har rättigheter i form av att öppna elevens skåp, förmedla frånvarouppgifter till myndigheter så att bidragsutbetalningar stoppas och ytterst kan skolan stänga av elever som inte sköter sig. Om skolan däremot inte lever upp till sina skyldigheter enligt kontraktet, framgår det inte vilka rättigheter eleven har. Garanterar inte skolan exempelvis en trygg skolgång för alla elever, upplyser inte kontraktet om elevens rättigheter att vidta rättsliga åtgärder mot skolan. Uppfyller inte skolan *Allmänna råden* (Skolverket, 2008) i sitt arbete med åtgärdsprogram framgår det inte av kontraktet att eleven har rätt att vända sig till Skolinspektionen och anmäla skolan.

## Sammanfattning av studiekontrakt

Sammanfattningsvis kan sägas att studiekontraktet uppvisar ett asymmetriskt maktförhållande mellan skola och elev. Kontraktet förmedlar att skolan har långtgående rättigheter gentemot eleven. Skolans skyldigheter är få. Några av de rättigheter skolan tillskrivs av kontraktet förefaller också sträcka sig längre än vad lagstiftningen och skolans styrdokument ger utrymme för. Elev och målsman har endast skyldigheter gentemot skolan.

## 4.2 Anmärkningar på studieresultat

### Förhållningssätt gentemot elever

I dokumentmallen anmärkning på studieresultat har två underrubriker alternativt påståenden formulerats. Det första lyder: ”Du riskerar att inte bli godkänd eller få ”streck” i ovanstående kurs.” Det andra påståendet eller underrubriken uttrycker: ”Du bör känna till att betyget Icke Godkänd innebär”. Anledningen till att jag har valt att kategorisera dem som underrubriker är att den första följs av den enskilda lärarens unika ”Anmärkning, kommentarer etc.” på elevens studieresultat. Den andra underrubriken följs av två förtryckta påståenden.

Vad vill författaren förmedla då denne skriver att ”Du riskerar att inte bli godkänd eller få ”streck” i ovanstående kurs.”?<sup>9</sup> Meningen förmedlar ett budskap om fara enligt min mening. Ordet riskera som används i meningen förekommer inom allt ifrån ekonomi till extremskidåkning. Ordet riskera kan innebära att sätta på spel, våga och löpa fara, enligt Svenska Akademiens ordlista (2006). Sammanhanget är således avgörande för ordets innebörd. Av meningen som ordet riskera förekommer i här framgår endast att eleven löper fara, eftersom eleven antingen ”riskerar att inte bli godkänd eller få ”streck”...”. Osäkerheten förstärks av att eleven inte får reda på om denne riskerar ett ”streck” eller att inte bli godkänd. Information som är av avgörande betydelse för elevens framtid. Detta eftersom betygsättning är en myndighetsutövning där ett IG eller ett ”streck” i kursbetyg avsevärt kan påverka elevens valmöjligheter senare i livet.

Utgår eleven från formuleringen: ”Du riskerar att inte bli godkänd...” finns risken att eleven läser in att han som person riskerar att inte bli godkänd istället för att kunskaperna inte är godkända. Ett problem som uppmärksammas i *Åtta vägar till kunskap – en ny struktur för gymnasieskolan* (SOU 2002:120), eftersom betygsriterierna till en början var ”godkänd”, ”väl godkänd” och ”mycket väl godkänd”. Utredningen föreslog en förändring av betygsriterierna av den anledningen till ”godkänt”, ”väl godkänt” och ”mycket väl godkänt” vilket också skedde. Utifrån Lpf 94 (SKOLFS 1992:4) framgår det också tydligt att när läraren skall sätta betyg skall denne ”utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till kraven i kursplanen,”(s.16). Det tolkningsutrymme som finns i

---

<sup>9</sup> Har noterat att i samtliga anmärkningar på studieresultat använder sig alla lärare av en förtryckt mall med formuleringen: ”Du riskerar att inte bli godkänd eller få ”streck” i ovanstående kurs.”. Av mallen för ”Anmärkning på studieresultat” som jag har fått från skollädaingen är underrubriken på mallen ”Du riskerar att inte bli godkänd i ovanstående kurs.” Hur det kommer sig att det finns två olika mallar på skolan är en fråga som hamnar utanför denna studie.

Hamnarymnasiet förtryckta formulering möjliggör att elever kategoriserar och uppfattar sig själva som icke godkända, i stället för att de uppfattar att deras kunskaper bedöms som icke godkända.

Den andra underrubriken ”Du bör känna till att betyget Icke Godkänd innebär” lyfter fram att bakom begreppet ”Icke Godkänd” finns en formell innebörd. Avsändaren vill göra mottagaren uppmärksam på att betyget ”Icke Godkänd” får konsekvenser. Konsekvenserna är viktiga för mottagaren att känna till anser avsändaren, däremot inte avgörande i och med att skolan har valt det svagare ordet ”bör” i stället för exempelvis ”skall”. ”Du bör känna till att betyget Icke Godkänd innebär” följs av två punkter:

- Att du inte får tillgodoräkna dig några gymnasiepoäng i kursen
- Att du utan komplettering riskerar att inte nå gymnasiekompetens

Genom att använda det personliga pronomenet du i stället för exempelvis det lite mer oprecisa pronomenet man har avsändaren förtydligat att dessa påståenden gäller för den enskilda mottagaren/eleven som får anmärkningen. Skolan positionerar eleven i det första av påståendena i en situation där denne redan har fått betyget icke godkänd. Det andra påståendet positioneras eleven i en situation där denne riskerar att inte nå gymnasiekompetens.

Lärarnas anmärkningar som utöver detta förtryckta klander kritiserar eleverna ytterligare i femton av sjutton texter och berömmar eleven i en. Att finna ett mönster i anmärkningarna med ”åtgärder som utgår från positiva förväntningar på eleven och bygger på elevens förmågor och intressen” (s.15) som det står skrivet i de *Allmänna råden* (Skolverket, 2008) återfinns inte. Formuleringarna i den förtryckta mallen och i lärarnas anmärkningar visar på en diskrepans mellan texterna och gällande styrdokument i synen på vilken utgångspunkten är för att stödja elever i behov av särskilt stöd.

## **Hur motiverar skolan att du riskerar att inte bli godkänd eller få ”streck”**

Enligt Lpf 94 (SKOLFS 1992:4) skall läraren:

- Fortlöpande ge varje elev information om elevens utvecklingsbehov och framgångar i studierna,
- I gymnasieskolan och gymnasiesärskolan samverka med hemmen och informera om elevernas skolsituation och kunskapsutveckling och
- Redovisa för eleverna på vilka grunder betygsättning sker. (s.16)

Skolan har därmed ett viktigt uppdrag att fortlöpande informera eleven och hemmet hur skolarbetet går. Hur informerar och motiverar lärarna elevernas behov av kunskapsutveckling?

Samtliga lärare motiverar att eleven får en anmärkning, eftersom eleven inte gjort tillräckligt mycket skolarbete. Därutöver kan ytterligare en mindre framträdande motivering utskiljas i fem av anmärkningarna. Dessa författare kompletterar ej utfört skolarbete med att anmärka på elevens bristande kunskaper. Några motiveringar där elevens svårigheter beskrivs i relation till undervisningssituationen förekommer inte. De anmärkningar som enbart skriver fram det eleven inte har gjort gör det på följande sätt:

”David har ännu inte gjort provet med x och y och jag saknar också en inlämning med z [namnen är fiktiva].” A1

”Ligger efter med två områden, x och y [fiktiva områden]” A2

”Eleven saknar moment och regelbundet deltagande för att nå betygsmålen för G.” A3

”De hittills redovisade resultaten räcker inte för att nå målen i kursen. A5

”Eleven har hög frånvaro vilket gör att betygsunderlag saknas.” A9

”Måste lämna in samtliga resterande arbetsuppgifter för att bli godkänd i ämnet x [fiktivt ämne]” A11

”Stor frånvaro vilket innebär många missade moment och därmed risk att inte nå målen i kursen” A12

”Martin har väldigt hög frånvaro och inte gjort prov 2 [fiktivt namn].” A13

”Hög frånvaro, ej gjort provet.” A14

”Valter riskerar att få IG eftersom han inte har redovisat någon betygsgrundande uppgift den här terminen [fiktivt namn].” A15

De fem anmärkningar som utöver det utförda skolarbetet motiverar anmärkningen med att eleven har kunskapsbrister gör det på följande sätt:

”Lite för hög frånvaro, du har varit borta vid 6 lektionstillfällen. Problemet är att du missar så mycket om du är borta vid ett tillfälle att det blir arbetsamt att ta igen. Du skrev inte prov 2 i x den 18/2 och kom inte på omprovsdagen den 25/2 i hörsalen. Med tanke på att du hade underkänt på prov 1 så är det viktigt att du klarar av detta prov annars kommer du att riskera IG i y [namnen är fiktiva].” A4

”Du har en mycket hög frånvaro vilket gör att du inte är i fas med klassen. De två prov du har gjort har inte uppvisat G – nivå. Du har heller inte redovisat och lämnat in uppgiften ”x” [fiktivt namn på uppgift]

För att du ska bli godkänd i kursen krävs att du kommer på alla lektioner och är delaktiv såväl skriftligt som muntligt. Du måste också arbeta mer hemma och läsa dina läxor ordentligt och förbereda dig mer för proven.” A6

”Har varit ojämn under kursen. Har skrivit underkänt på några uppgifter och missat att lämna in några andra. Måste göra bättre ifrån sig och göra de uppgifter han får tilldelad. Annars riskerar han få IG.” A7

”Riskerar IG i kursen. Saknar ett flertal inlämningsuppgifter. Magnus uppfyller ej grundläggandekriterier för G i kursen som t.ex. att kunna samtal om x och jämföra olika y och z [fiktivt namn och kunskaper].” A10

”Sista diagnosen visar att eleven behöver öka sin kunskapsnivå i ämnet för att inte riskera ett icke godkänt resultat.

Eleven bör öva hemma med tidigare läxor som har gjorts med hjälp av exempel och förklaringar som finns i relevant kapitel i fakta boken” A16

Vilka är då dessa kunskapsbrister som skrivs fram här? Enligt A4 är det ”underkänt på prov 1” enligt A6 är det ”De två prov du har gjort har inte uppvisat G – nivå.” enligt A7 är det ”Har varit ojämn under kursen. Har skrivit underkänt på några uppgifter...” och ”Måste göra bättre ifrån sig...” enligt A10 är det så att ”Magnus uppfyller ej grundläggande kriterier för G i kursen som t.ex. att kunna samtal om x och jämföra olika y och z.” och enligt A16 beror det på att ”Sista diagnosen visar att eleven behöver öka sin kunskapsnivå i ämnet”. Av samtliga anmärkningar är det endast i A10 där elevens kunskaper relateras till kursmål och detta skrivs fram som en motivering till varför eleven ”riskerar att inte bli godkänd eller få ”streck” i ovanstående kurs”. Det är också det enda exempel på intertextualitet mellan en formulering i en utdelad anmärkning och en formulering hämtad från krav i en kursplan.

Språkbruket och tonen hos författarna till anmärkningarna visar också på brister i förmågan att implementera gymnasieskolans styrdokument i praktiken. Det ensidiga fokuset på elevernas brister förmedlar inte ”information om elevens utvecklingsbehov och framgångar i studierna” (SKOLFS 1992:4) till eleven och hemmet. Tonen i flera av anmärkningarna kan av eleven uppfattas som anklagande och negativ. Exempelvis ”Du måste också arbeta mer hemma och läsa dina läxor ordentligt och förbereda dig mer för proven” (A6). Formuleringar som ”Eleven har hög frånvaro vilket gör att betygsunderlag saknas.” (A9) visar på att andra lärare tillämpar ett formellt språkbruk, distanserar sig från eleven genom att ersätta dennes tilltalsnamn i texten med ”eleven” och avstår från att skriva fram problematiken de har identifierat i relation till undervisningssituationen eller elevens kunskapsutveckling. Konsekvensen av att lärare uttrycker sig olika i den pedagogiska elevdokumentationen bidrar inte till en enhetlig rättstillämpning för elever i behov av särskilt stöd, vilket är en av gymnasieskolans uppgifter enligt de *Allmänna råden* (Skolverket, 2008).

Eleverna på Hammargymnasiet som tar emot anmärkningar får dem av lärare som i stort sett är överens om att anmärkningar på studieresultat delas ut till elever som inte gör tillräckligt mycket skolarbete och därför riskerar att inte bli godkända eller få ”streck”.

## **Hur studiesituationen skall förbättras**

Författaren till A6 skriver: ”För att du ska bli godkänd i kursen krävs att du kommer på alla lektioner och är delaktiv såväl skriftligt som muntligt. Du måste också arbeta mer hemma och läsa dina läxor ordentligt och förbereda dig mer för proven.” Granskas övriga anmärkningar återfinns i hälften av anmärkningarna uppmaningar till elever att antingen närvara, delta, läsa läxor eller hinna ifatt. I övriga anmärkningar uppmanas inte eleven att göra något åt studiesituationen. Gemensamt för dessa åtta anmärkningar (se tabell 4) som innehåller uppmaningar är att läraren explicit skriver fram hur eleven skall ändra på sitt agerande. Det är endast i en anmärkning som också läraren förklarar att skolan kommer att hjälpa eleven. Denna lärare skriver fram att skolan erbjuder stödundervisning, vilket vederbörande är ensam lärare att informera eleven om.

Det som framträder genom uppmaningarna är ett asymmetriskt maktförhållande mellan lärare och elev, där läraren som avsändare mer eller mindre tydligt formulerar hur eleven skall ändra på sitt agerande. Exempelvis i A5 framgår det tydligt, eftersom läraren t.o.m. beslutat om en ”Åtgärdsplan: Eleven skall närvara samt redovisa resultat i de olika momenten som ingår i kursen.” Läraren bakom A7 menar att eleven ”Måste göra bättre ifrån sig och göra de uppgifter han får tilldelad. Annars riskerar han få IG”. I samtliga uppmaningar är det en

envägskommunikation där läraren uttalar sig om vad eleven förväntas utföra. Några uppmaningar eller åtaganden att skolan som organisation skall anpassa undervisningssituationen så att det skall fungera bättre för eleven framgår inte, med undantag för A1. Det förändrade beteende som eleverna uppmanas till i anmärkningarna, förväntas de klara av att utveckla på egen hand.

## Sammanfattning av anmärkningar på studieresultat

I anmärkningar på studieresultat finns risken att ett budskap till mottagaren förmedlas om att denne som person riskerar att inte bli godkänd eller få ”streck”. Anledningen till att eleven riskerar detta beror i samtliga texter på att eleven inte arbetar tillräckligt. I en tredjedel av texterna sägs också att eleven har uppvisat bristande kunskap, ett skäl till att dela ut anmärkningar. I hälften av anmärkningarna uppmanas eleverna till att ändra sitt beteende för att få ordning på studiesituationen. I texterna framträder ett asymmetriskt maktförhållande där avsändaren talar om vad eleven förväntas göra. Denna förändringsprocess skall eleverna klara av på egen hand med undantag för en elev som erbjuds viss hjälp av skolan.

## 4.3 Åtgärdsprogram

### Beskrivningar av elever

Den tredje underrubriken i åtgärdsprogrammen lyder ”Eleven och skolsituationen”. Lärarna har här fyllt i olika uppgifter, vilket också framgår i följande citat:

”Johannes riskerar IG i kursen x pga han har rester inom två områden och ett helt område efter sig. Johannes har ibland svårt att koncentrera sig på lektionerna och jobbar då inte särskilt bra [namnen är fiktiva].” Å1

” ” Å2

” ” Å3

”Gick sporadiskt i x from vt -08 Jobbade med Skriva[fiktivt namn]” Å4

”Frans har inte stor frånvaro – har varit borta 2 gånger. Tyvärr så missar man mycket nya saker varje gång man är borta och det kan vara tungt att ta igen. Då måste man arbeta än mer hemma. Och göra alla läxor! Att du inte lämnar in läsor är ett tydligt tecken på att du inte arbetar tillräckligt hemma [fiktivt namn].” Å5

”Nils uppträder ofta ganska seg. Vid frågor om han äter och sover ordentligt svarar Nils att han gör det. Nils har spelat dataspel World of Warcraft mycket men har dragit ner på sitt dataspelande. Nils har ej deltagit på alla de stödåtgärder samt omprov som erbjudits och har IG i teoretiskt x. Han har också dragit på sig 3 omprov i y samt diverse inlämningsuppgifter i z vilka han ej vet vad de handlar om. Vid frågor om den studiesociala situationen uttrycker Nils att han har svårigheter att planera sitt arbete och aldrig utför något skolarbete hemma. Nils lagrar sina papper från skolan på hög i sitt skåp och har dålig ordning på var han har sina papper och var

och när han skall göra vad. Nils uttrycker att han lätt blir okoncentrerad när det är långa teoripass och önskar mer raster [namnen är fiktiva]" Å6

"Riskerar att få IG" Å7

Utgångspunkten för åtgärdsprogrammen är dessa beskrivningar av elever och deras skolsituation, eftersom pedagogiska utredningar saknas. I Å2 och Å3 utelämnas en beskrivning av eleven och skolsituationen helt. Av Å7 framgår det att eleven riskar att få IG. Eleven som person och mottagare skrivs därmed inte fram av författaren. Å7 identifierar visserligen elevens situation i skolan mycket kortfattat. Å4 beskriver eleven som en som "gick sporadiskt" och "jobbade". I Å1 framgår förutom risken för IG att eleven är okoncentrerad och ligger efter.

Å6 är det enda åtgärdsprogram som på ett mer utförligt sätt beskriver en elev som har svårt att koncentrera sig. Av texten i Å6 får jag intrycket av att eleven har berättat för läraren på ett utförligt sätt om sina skolsvårigheter samt när de uppkommer och hur de yttrar sig. Formuleringen inledningsvis: "Nils uppträder ofta ganska seg" visar på att läraren tar avstånd ifrån eleven och klandrar Nils. Denna lärare är också ensam om att skriva sitt eget förnamn och efternamn först och därefter elevens för och efternamn efter rubriken närvarande. Den nedlåtande beskrivningen av eleven som framgår i Å5 är också ett exempel på lärarens tolkningsföreträde i åtgärdsprogrammen. Samtliga elever har dock undertecknat att de har varit delaktiga i åtgärdsprogrammet. Formuleringarna i åtgärdsprogrammen antyder därför att eleverna är närvarande då åtgärdsprogrammen upprättas men ej delaktiga, eftersom delaktiga elever inte skulle beskriva sig själva på detta sätt.

## Åtgärdena för att nå målen

Efter rubriken "Mål" i åtgärdsprogrammen återfinns följande formuleringar:

"Att få godkänt i x [fiktivt namn på kurs]" Å1

"Nå godkänt resultat" Å2

"Nå godkänt resultat" Å3

"jobba med X – formella innehållsliga Y [fiktiva uppgifter]" Å4

"Klara G" Å5

"Nå G i x, y & z [namnen är fiktiva]" Å6

"Klara G" Å7

Samtliga åtgärdsprogram med undantag för ett har målet att eleven skall nå godkänt resultat. Å4 är det åtgärdsprogram som skiljer sig från övriga, eftersom målet är att eleven skall jobba med "X" och "Y". Av den meningen i det åtgärdsprogrammet är det svårt att utläsa vad målen egentligen innebär. Texten efter den föregående underrubriken i Å4 förmedlar att eleven tidigare deltagit endast sporadiskt i undervisningen. Därmed tolkar jag att målet är att få eleven att börja arbeta. Av de övriga målen som skrivs fram i åtgärdsprogrammen definieras elevernas behov vara att klara G. Mål eller delmål där "åtgärdsprogrammet i grund- och



gymnasieskolan relaterar till läroplanernas och kursplanernas mål och vad man vill uppnå på kortare och längre sikt,”(s.15) som det står om i de *Allmänna råden* (Skolverket, 2008) återfinns inte. Hammargymnasiet upprättar därmed inte åtgärdsprogram på det sätt och inom de områden förordningstexten föreskriver.

Utifrån de mål som skrivs fram radas de åtgärder upp som avser att leda eleverna till målen. Åtgärderna är:

”Johannes har redan börjat jobba mycket bättre på lektionerna och skall också fortsätta med det. Han måste dessutom jobba en hel del hemma för att ta igen det han ligger efter. Johannes skall även se till att gå till x-stödet som finns på måndagsmorgnar.

På resurseftermiddagen den 4/2 skall Johannes komma till Erik och jobba med främst y – kapitlet (kap 4). Han skall sedan fortsätta jobba med det på egen hand över sportlovet. Efter sportlovet går vi igenom hur det gått och sedan skriver Johannes prov på kap 4 måndag morgon v9 i hörsalen. Resterna läser Johannes in under sin lediga tid och vid kommande resursdagar och dessa testas någon gång innan påsklovet.

Lärarens roll blir att i rimlig mån handleda, hjälpa och ge möjligheter för Johannes att visa vad han lärt sig [namnen är fiktiva].” Å1

”Arbeta med kursmomenten på måndagar och annan undervisningsfri tid” Å2

”Arbeta med kursmomenten på måndagar och annan undervisningsfri tid” Å3

”SKRIVA olika x tex olika y olika typer LÄSA – z [fiktiva namn]” Å4

”Gör upp en plan över när du ska lämna in de skriftliga läxorna och därefter skriva de två prov du har efter dig. Kom på resursdagen den 4 februari. Kom förberedd till Kent varje måndag morgon kl 8:30. Lämna in läxor i tid hädanefter. [fiktivt namn]” Å5

”X: Skall skriva och klara teorin i kursen via 3 omprov. Provtillfällen erbjuds måndagar 08:00-09:30

Y: Skall göra omprov på resursdag 7/5.

Z: Nils skall ta reda på vilka inlämningsuppgifter han behöver komplementera med och göra dessa.

Beslut fattas att Nils skall organisera sina papper i en pärm. Han skall anteckna och delta aktivt på föreläsningar. Vidare tar Nils med sig anteckningar hem och läser igenom efter varje avslutad skoldag. Nils skall skriva ner de datum som gäller för honom i en kalender för att få en överblick över studiesituation [namnen på kurserna är fiktiva].” Å6

”Lämna in uppgifter, jobba mer hemma Be om hjälp” Å7

Genomgående i åtgärdsprogrammen är att eleverna på egen hand skall nå målet. Inledningsvis i de *Allmänna råden* (Skolverket, 2008) står det:

Det finns flera skäl till att Skolverket nu ger ut dessa allmänna råd. Ett skäl är att det har visat sig att skolor har svårigheter med att genomföra de utredningar som ska ligga till grund för åtgärdsprogram. Ett annat skäl är att åtgärdsprogrammen i alltför hög utsträckning utgår från att eleven ensam är bärare av de problem som skolan önskar åtgärda genom programmet. Det är dessutom uppenbart att när skolor utarbetat åtgärdsprogram i nära dialog med eleven och vårdnadshavarna har resultatet av åtgärderna blivit bättre än när dialogen uteblivit. (s.3)

Svårigheterna Skolverket pekar på verkar kvarstå på Hammargymnasiet, trots de *Allmänna råden* (Skolverket, 2008), eftersom exempelvis inget av åtgärdsprogrammen föregås av någon utredning där problem på grupp eller organisationsnivå har identifierats. Vårdnadshavare

deltar inte heller vid upprättande av åtgärdsprogram (undantaget Å4). Åtgärderna som föreslås i dessa åtgärdsprogram går därför emot de *Allmänna råden* (Skolverket, 2008) där det står "Ibland lägger skolor ett alltför stort ansvar för stödåtgärderna på eleven eller elevens vårdnadshavare. Fokus måste ligga på de åtgärder skolan har ansvar för." (s.16). Utifrån de upprättade åtgärdsprogrammen på Hammargymnasiet kan slutsatsen dras att elevers åtgärder i stället för skolans åtgärder står i fokus.<sup>10</sup>

## **Sammanfattning av åtgärdsprogram**

De ifyllda åtgärdsprogrammen utelämnar alternativt beskriver elevers identitet negativt. Eleverna skriver under att de har varit delaktiga i att upprätta dessa texter. De åtgärderna som skall vidtas för att eleven skall nå ett godkänt betyg är åtgärder som eleven är mer eller mindre ensam ansvarig för.

---

<sup>10</sup> Har noterat att Å2 och Å3 är identiskt utformade. De har t.o.m. två mellanslag för mycket på samma ställe i texterna. Det enda som skiljer texterna åt är datum, elevernas och de undervisande lärarnas namn. Hur det kommer sig att det har blivit så här hamnar utanför denna studie.

## 5. Diskussion

### 5.1 Förhållningssätt

I både anmärkningar på studieresultat och åtgärdsprogram visar det sig att skolan inte går in som en agent (låg modalitet) när lärare konstaterar att det inte går bra för eleven. Det stöd som skolan erbjuder och skriver fram återfinns endast i en anmärkning och ett åtgärdsprogram. Det stöd som skrivs fram i dessa två texter är också ringa i förhållande till det dessa två elever därutöver förväntas göra på egen hand. I både anmärkningar och åtgärdsprogram förmedlar lärarna tydliga uppmaningar till elever att på olika sätt och på egen hand åtgärda studiesituationen (hög transitivity). Dessa resultat vill jag knyta an till Skolverkets intervjustudie från 2007 om varför elever hoppar av gymnasiet. I den studien berättar ungdomarna att de upplever att lärare på gymnasiet viker undan och inte vill ta tag i problemen. Risken med att ta tag i problemen för lärarna menar ungdomarna kan leda till att det ställer läraren och dennes undervisning i dålig dager.

Risken som finns med det nuvarande förhållningssättet är att elever som eventuellt hoppar av Hammargymnasiet upplever att stödet inte kommer, alternativt inte är inriktad mot deras problem. En risk som förstärks av att åtgärdsprogrammen på skolan inte utgår från pedagogiska utredningar. Svensson och Reuterbergs (2002) forskningsresultat visar på liknande resultat som Skolverket (2001, 2008), nämligen att ungdomar som hoppat av gymnasiet efterlyser ett mer individualistiskt bemötande från skolan.

I anmärkningarna på studieresultat förmedlas bl.a. budskapet ”Du riskerar att inte bli godkänd eller få streck i ovanstående kurs” till samtliga elever som får en anmärkning. Björn Kadesjö (2007) har i sin forskning om ungdomar som uppvisar koncentrationssvårigheter i skolan bl.a. visat på de konsekvenser det innebär för en elev att ha koncentrationssvårigheter. Många ungdomar beskriver att det yttrar sig genom att de känner en inre oro, otålighet samt otillfredsställelse. Dessa känslor kan ungdomarna varken påverka eller förstå, vilket de beskriver som smärtsamt enligt Kadesjö. De beskrivningar av eleverna på Hammargymnasiet som lärarna gör, visar på att det förmodligen finns mindre och större koncentrationssvårigheter med som en del av problematiken, för ett antal av eleverna på programmet. De negativa känslor som Kadesjö beskriver att, elever som uppvisar koncentrationssvårigheter ofta upplever, bör rimligtvis kunna tillta istället för att minska. Detta eftersom de riskerar att uppfatta sig själva som icke godkända och klandras för det de inte har gjort. Det negativa budskapet som förmedlas framförallt i anmärkningarna på studieresultat skapar sämre förutsättningar för dessa elevers kunskapsbildning. Detta eftersom ett positivt förhållningssätt av pedagoger gentemot elever är av avgörande betydelse för lärande, enligt Danielsson och Liljeroth (2007).

Resonemanget som jag för ovan innebär inte, att alla elever skall få godkänt betyg eller att skolan skall avstå från att kommunicera kunskapsbrister eller betyg på ett tydligt sätt. Elever i behov av särskilt stöd som riskerar att inte nå ett godkänt betyg i en kurs ska och kan få reda på detta på andra sätt. Förmedlar läraren exempelvis vad eleven har uppvisat att eleven kan utifrån kursmål och betygsriterier och därefter vad som återstår för eleven att lära sig för att få ett godkänt betyg, blir förhållningssättet ett annat. Det blir då en bedömning *för* lärande i stället för *av* lärande. En elev som bemöts av en lärare som är konsekvent i sitt förhållningssätt och där eleven till sist får kursbetyget icke godkänt förstår också, vad det är

som återstår att lära sig inför en eventuell framtida prövning i kursen. Denna uppfattning som jag har delat också exempelvis av Möllås (2009) som menar att delaktighet i den egna lärandeprocessen är avgörande för elever på gymnasiet med en komplicerad skolgång. En delaktighet som förutsätter att lärare/mentorerna kontinuerligt följer upp och samtalar med elever om deras kunskapsutveckling.

## 5.2 Synen på lärande

I studiekontraktet kommer skolan samt elev och målsman överens om vad som förväntas av eleven. Om eleven inte lever upp till skyldigheterna i kontraktet, har skolan rätt enligt kontraktet att vidta åtgärder som uppfattas negativt av elever.

Studiekontraktet är författat av skolan och riktar sig till elever som börjar på skolan. Utifrån ett lärandeperspektiv förefaller vissa paralleller med en behavioristisk syn på lärande hos författaren till studiekontraktet föreligga. Psykologen B.F. Skinner som vidareutvecklade behaviorismen menade, att individer försöker upprepa beteende som genererar positiv belöning, alternativt undviker obehag. Enligt Säljö (2000) omsattes Skinners resonemang i utbildningsväsendet av förstärkningsprincipen, vilket innebär att positiva beteenden hos elever belönades. Tanken var att bygga upp elevers kunskap bit för bit på detta sätt. Inom yrkesutbildning fick denna lärandeteori stort genomslag i och med den s.k. undervisnings – eller utbildningsteknologin.

En skola som förmedlar att den genererar positiva alternativt negativa upplevelser baserade på elevers handlande för att få eleverna att utveckla ett önskvärt beteende, utgår från ett behavioristiskt perspektiv på lärande inom det eller de områden som detta tillämpas. Lär sig då eleverna ”att passa tider, samarbeta, ta ansvar och vara drogfri” genom att informeras om det obehag som följer om eleven inte sköter sig?

Problemet som tilltron till behaviorismen för med sig är, att språket människor emellan utvecklas hela tiden. Människor har varken svårt att förstå eller förklara situationer som de aldrig tidigare har stått inför. Kritik som fördes fram bl.a. av Chomsky 1959 enligt Säljö (2000) och därefter ledde till att behaviorismen tappade anhängare. Ett problem som också lär följa med studiekontrakten om man från skolans sida inte arbetar med dessa frågor på andra sätt som komplement till studiekontraktet. Detta eftersom eleverna på skolan lär hamna i situationer under studietiden då de inte kan gå till studiekontraktet för att utläsa vilket beteende som är önskvärt från deras sida.

Mallen för åtgärdsprogram (bilaga 7) är utformad på ett annat sätt än mallen för anmärkningar på studieresultat (bilaga 6). Inledningsvis återges ett citat från en inaktuell Gymnasieförordning, vilket nämnts tidigare. Därefter står rubrikerna ”Elev”, ”Personnr”, ”Klass”, ”Ämne/kurs”, ”Närvarande”, ”Eleven och skolsituationen”, ”Mål”, ”Åtgärder”, ”Utvärdering, tidpunkt” och ”Delaktiga i åtgärdsprogrammet” var för sig. Utifrån dessa underrubriker upprättas sedan åtgärdsprogrammen.

Genom att ordvalen i underrubrikerna i åtgärdsprogrammen inte riskerar att stigmatisera eleven utan visar på att eleven skall nå mål med hjälp av olika åtgärder, åskådliggörs ett annat perspektiv. Det perspektiv jag tolkar att författaren till mallen vill förmedla är ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Inom det sociokulturella perspektivet betonas att

kunskap kommer ur aktiviteter, enligt Säljö (2000). Barn föds in i och växer upp i grupper av människor och utvecklas tillsammans med dem. Kunskapen blir en konsekvens av erfarenheter tillsammans med andra. Här utgår underrubrikerna från att åtgärdsprogrammet är ett dokument som eleven tillsammans med andra samtidigt närvarande upprättar och formulerar mål, beslutar om vilka åtgärder som skall vidtas och när åtgärderna skall utvärderas mot målen. Den sista formuleringen ”Delaktiga i åtgärdsprogrammet” följs av ett utrymme där elev, undervisande lärare och vårdnadshavare förväntas signera att de tillsammans har tagit fram åtgärdsprogrammet.

Den invändning som finns mot att mallen utgår från ett sociokulturellt perspektiv på lärande är att åtgärdsprogrammet upprättas för ”Ämne/kurs” tillsammans med den lärare som undervisar i ämnet. Elevers åtgärdsprogram avser således endast en begränsad del av studierna, vilket talar emot ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Detta eftersom Säljö (2000) menar att individers proximala utvecklingszoner är individuella och skall utvecklas i olika riktningar beroende på exempelvis individens förkunskaper och miljö. Människans utvecklingspotential i en sociokulturell teoriram förblir därför oändlig, eftersom de språkliga och fysiska redskapen (artefakterna) hela tiden förändras och utvecklas. I och med underrubriken ”Ämne/kurs” och att åtgärdsprogrammet upprättas tillsammans med den undervisande läraren i kursen begränsas elevens utvecklingspotential av underrubrikerna i mallen för åtgärdsprogram till ett ämne eller en kurs. Denna begränsning av vad ett åtgärdsprogram skall omfatta på Hammargymnasiet visar också på en avsaknad hos författaren till mallen om gällande styrdokument för åtgärdsprogram. Enligt de *Allmänna råden* (Skolverket, 2008) skall: ”Om en elevs behov av särskilt stöd visar sig i flera ämnen bör skolan utarbeta ett gemensamt åtgärdsprogram för eleven i dessa ämnen.” (s. 17)

De ifyllda och upprättade åtgärdsprogrammen förmedlar inte att utgångspunkten hos författarna är ett sociokulturellt perspektiv på lärande i det stöd som skrivs fram till eleverna. I dessa texter beskrivs det eleven inte har gjort. Eleven motiveras att utföra arbetet med målet att nå kursbetyget godkänt. I anmärkningarna på studieresultat beskrivs också det eleven inte har gjort. Eleven motiveras i dessa texter att utföra arbetet utifrån att den i annat fall riskerar att inte bli godkänd eller få ”streck”. Genomgående för elever med en komplicerad studiesituation på Hammargymnasiet är att lärarna försöker att motivera dem till att studera genom att förmedla att de kan få ett godkänt kursbetyg eller att de riskerar att inte bli godkända eller få ”streck”.

### **5.3 Problemen med elever i behov av särskilt stöd**

Anmärkningarna och åtgärdsprogrammen som ingår i denna studie beskriver inte vad eleven har kvar att lära sig utifrån kursmål, utan utifrån vad eleven inte har gjort. Någon förklaring till hur problemen har uppstått i förhållande till lärandesituationen återfinns inte och eleven förväntas därför endast göra det den ännu inte har gjort. Detta trots att: ”Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov.” (SKOLFS 1992:4) enligt Lpf 94. I detta sammanhang förefaller därför Hjörnes och Säljös (2008) resultat relevanta att knyta an till. De finner i sin studie att elevhälsoteamen individualiserar problemen och förlägger dem hos den enskilda eleven. De menar på att diffusa problem görs om till avvikelser hos eleven som ses som förklaringen till att problemet uppstod.

Andreasson (2007) har i sin avhandling identifierat att elever i behov av särskilt stöd "konstrueras genom särskiljning, i relation till en "idealelev" "(s.165) Hon menar att dessa elever kategoriseras utifrån hur de inte är i förhållande till idealeleven. En slutsats som också är möjlig att dra utifrån Hammargymnasiets anmärkningar på studieresultat och åtgärdsprogram. Eleverna i dessa texter beskrivs inte utifrån vad de kan eller har gjort, utan utifrån vilka de inte är eller vad de inte har gjort.

Åtgärdsprogrammen har, som det tidigare framgått, en underrubrik som lyder "Delaktiga i åtgärdsprogrammet". Det är skillnad på att ta del av eller närvara och att vara delaktig i åtgärdsprogrammet. Samtliga elever har signerat den förtryckta elevraden som följer "Delaktiga i åtgärdsprogrammet". Den förtryckta raden för vårdnadshavare är i samtliga åtgärdsprogram tom och efter "Närvarande" återfinns inga namn på vårdnadshavare. Varför är dessa resultat värda att uppmärksammas i förhållande till annan forskning? En rapport från Skolverket (2003) visar att yngre grundskoleelever som medverkar vid åtgärdsprogram många gånger upplever sig maktlösa och inte förstår vad de skriver under. Utifrån de beskrivningar av elever som framkommer i åtgärdsprogrammen i dessa texter är det rimligt att anta att även gymnasister inte förstår vad de skriver under, att de har varit delaktiga i att upprätta.

Hur många elever som tar till sig av det som skrivs fram om dem i texterna, är inte möjligt att uttala sig om efter en studie som denna. Det jag vill skapa, genom att relatera resultaten i denna studie till rapporten från Skolverket, är en diskussion om vilken självbild som riskerar att växa fram hos elever som klandras och sedan förväntas signera, att de har varit delaktiga i att upprätta åtgärdsprogrammet. Något krav på att åtgärdsprogram ska signeras av elever finns inte.

## 5.4 Dokumentation

Konsekvensen av att anmärkningar på studieresultat och åtgärdsprogram delas ut/upprättas ämnesvis av den undervisande läraren, resulterar i en stor frihet för lärarna att själva skriva fram och definiera vilka elever som är i behov av särskilt stöd. Jag uppfattar att lärarna på Hammargymnasiet utför detta arbete självständigt och att de inte nödvändigtvis behöver diskutera elevens skolsvårigheter med andra lärare i samband med pedagogisk elevdokumentation.

Den gemensamma nämnaren för elever i behov av särskilt stöd på Hammargymnasiet och som återkommer i texterna är att de riskerar att inte nå ett godkänt betyg. Mål som skrivs fram i Lpf 94 (SKOLFS 1992:4) finns inte med i åtgärdsprogrammen eller som anledning till att någon anmärkning på studieresultat delas ut. Utifrån den pedagogiska dokumentationen på skolan definieras därmed inte elever som har svårigheter att uppnå målen i läroplanen heller vara i behov av särskilt stöd.

Då Hammargymnasiet upprättar två olika pedagogiska dokument parallellt, uppfattar jag att det leder till att dokumentationen blir oöverskådlig och kontraproduktiv. Elever kan exempelvis ha både en anmärkning och ett åtgärdsprogram i en och samma kurs och därutöver ytterligare åtgärdsprogram och anmärkningar i andra kurser (se tabell 1). Vad skall exempelvis eleven som har åtta olika anmärkningar prioritera i sina studier? Totalt är det 174 pedagogiska dokument som fördelar sig mellan 68 elever på programmet under läsåret 2008/09. Ekströms (2004) forskningsresultat som visar att skolans aktörer lämnas stor

handlingsfrihet i det specialpedagogiska arbetet, förefaller i detta sammanhang intressanta att lyfta fram. Mönstret som framträder på Hammargymnasiet är att lärarna kan antingen välja på att anmärka eller att upprätta åtgärdsprogram. Vilken dokumentmall som läraren skall välja förefaller stå läraren fritt, eftersom jag inte har fått ta del av några rutiner för detta. Några egna slutsatser om samband utifrån resultaten om vad lärarna skriver fram i de olika dokumentmallarna har jag inte heller funnit. Utifrån det totala antalet anmärkningar (141 st.) och åtgärdsprogram (33 st.) som författades på programmet under läsåret, verkar lärarna föredra anmärkningar. Vad lärarna skriver i dessa dokumentmallar skiljer sig sedan också åt, samtidigt som valet av mall påverkar hur elever i behov av särskilt stöd definieras.

Som utomstående betraktare av den pedagogiska elevdokumentationen på skolan förefaller det märkligt, att upprätta olika typer av dokument inom ett område som är tydligt reglerat av styrdokument. Utdraget från Gymnasieförordningen i skolans mall för åtgärdsprogram och skolans eget policydokument (bilaga 8), förmedlar att skolan har varit medveten om styrdokument, som reglerar arbetet med åtgärdsprogram åtminstone sedan läsåret 2004/05. Trots denna medvetenhet delades det exempelvis fortfarande ut anmärkningar på studieresultat läsåret 2008/09, vilket förefaller märkligt.

Rektor, som ytterst har det pedagogiska ansvaret, kan omöjligen utifrån den pedagogiska elevdokumentationen bilda sig en tydlig uppfattning om vilka behoven av särskilt stöd hos eleverna på programmet är. Det oöverskådliga materialet som den pedagogiska elevdokumentationen utgör blir därmed kontraproduktiv. Uppföljning och kvalitetssäkring av det särskilda stödet på skolan förutsätter ett annat sätt att dokumentera, om styrdokumenten skall vara möjliga att uppnå. Utgångspunkten måste vara pedagogiska utredningar som grund för samtliga åtgärdsprogram, som upprättas för elever i behov av särskilt stöd på skolan. I den pedagogiska elevdokumentationen måste utöver individnivå också grupp- och organisationsnivå bearbetas, två nivåer som under läsåret 2008/09 har utelämnats i dessa texter.

De processrelaterade faktorer som Skolverket (2001) lyfter fram, att skolan själv kan påverka att få fler elever att lämna gymnasieskolan med fullständiga betyg, är områden som jag också anser brister i den pedagogiska elevdokumentationen på skolan. Skolverket kom i den rapporten fram till, att skolor bör satsa på relationer mellan skolans personal, elever och föräldrar, anpassa arbets sätt till elevers förutsättningar och behov, ha ambitioner och resultatförväntan samt kompetensutveckling av lärare. Asp-Onsjö (2006) visar i sin avhandling, att då elever och föräldrar diskuterar åtgärder öppet, resulterar det i bättre förutsättningar för en inkluderande skola. Skolan blir bättre på att hantera och hjälpa elever med olika förutsättningar om alla arbetar tillsammans. Processer, som utifrån att endast ha tagit del av vad som står i den pedagogiska elevdokumentationen på Hammargymnasiet, visar på brister inom dessa områden.

## 5.5 Framtida forskning

I anmärkningar på studieresultat och åtgärdsprogram var risken att få IG och målet att få G centralt. Studeras antalet elever som till sist fick kursbetyget IG efter avslutade kurser samt antalet elever som efter prövning fick godkänt resultat eller bättre under läsåret 2008/09, förmedlar betygsstatistiken ett gott betyg till det särskilda stödet på skolan, eftersom alla elever inte ska kunna nå betyget godkänt. Det kunskapsrelaterade betygssystemet liksom det

föregående relativa betygssystemet utgår ifrån en normalfördelningskurva av elevers kunskaper. I SOU 1992:86 framgår det att lagstiftaren, redan innan det nuvarande betygssystemet introducerades, var införstådd med att alla elever inte skall kunna få ett godkänt betyg. Om så vore fallet skulle kriterierna behöva ändras.

Utifrån anmärkningar och åtgärdsprogram går det inte att utläsa vilka insatserna från skolans sida är att hjälpa elever i behov av särskilt stöd. Några utvärderingar av åtgärdsprogram har jag inte heller tagit del av. Ett framtida forskningsområde skulle därför kunna vara att försöka identifiera vilka stödinsatser som vidtas, men inte dokumenteras på Hammargymnasiet.

Ett kritiskt forskningsspår skulle kunna vara att granska betygssättningen på skolan. Skolverket (2009) har i rapporten *Likvärdig betygssättning i gymnasieskolan?* granskat förhållandet mellan kursbetyg och resultat på nationella prov. En studie som visar att vilken lärare eleven har, kan vara avgörande för betyget. Enligt rapporten är skillnader mellan skolor också väsentliga. De flesta kurser i gymnasieskolan saknar dock nationella prov. Det kan därför vara intressant, att ta reda på om det sätts förhållandevis fler eller färre IG:n i kurser med nationella prov än de utan samt vilka skillnaderna är mellan resultat på nationella prov och kursbetyg på Hammargymnasiet.



## Referenslista

- Ahlberg, A. (Red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod (2a uppl.)*. Lund: Studentlitteratur.
- Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Asp Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram - dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bengtsson, J. (2005). *En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. i J. Bengtsson (Red.), Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, G. & Boréus, K. (2005). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Båth, S. (2006). *Kvalifikation och medborgarfostran - En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Clark, C. Dyson, A. & Millward, A. (1998). Would it work in theory?: arguments for practitioner research and theorising in the special needs field. I Clark, C. Dyson, A. & Millward, A. (Red.) *Theorising Special Education*. London & New York: Routledge.
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (2007). *Vägval och växande Förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Navarra, Spanien: Liber.
- Ekström, P. (2004). *Makten att definiera - En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Fairclough, N. (2001). *Language and Power - Second edition*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1995). *Media Discourse*. London: Edward Arnold.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I Nilholm, Claes & Björck-Åkesson, Eva (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Fritzes.
- Hellspång, L. (2001). *Metoder för brukstextsanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Hjärne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.

- Kadesjö, B. (2007). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber.
- Marklund, K. (Red.) (1993). Kontrakt i *Nationalencyclopedia* (band 11). Höganäs: Bra Böcker.
- Månsson, P. (Red.) (2003). *Moderna samhällsteoretiker*. Stockholm: Prisma.
- Möllås, G. (2009). *"Detta ideliga mötande" - En studie av hur kommunikation och samspel konstituerar gymnasieelevers skolpraktik*. Jönköping: School of Education and Communication, Jönköping University.
- Persson, B. (2007). Svensk specialpedagogik vid vägskäl eller vägs ände. I Nilholm, C. & Björck-Åkesson, E. (Red). *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- SFS 1980:64. *Läroplan för grundskolan - allmän del*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 1985:1100. *Skollag*. Stockholm: Sveriges Riksdag.
- SFS 1992:394. *Gymnasieförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2000:111. *Gymnasieförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2006:203. *Förordning om ändring av gymnasieförordningen (2000:1111)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SKOLFS 1992:4. *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna. Lpf 94 och Lpo 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2001). *Arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram*. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2001). *Utan fullständiga betyg - varför når inte alla elever målen*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (den 26/9 2006). *PM om frånvaro*. Hämtat från [http://www.skolverket.se/content/1/c4/67/87/Franvaro\\_3.pdf](http://www.skolverket.se/content/1/c4/67/87/Franvaro_3.pdf)
- Skolverket. (2007). *Skolverkets Utbildningsinspektion - en sammanfattning av resultat och erfarenheter under tre år*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2007). *Varför hoppade du av...? En studie om orsakerna till att ungdomar byter studieinriktning eller hoppar av gymnasiet*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2008). *Allmänna råd och kommentarer för arbete med åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket. (2008). *Studieavbrott och stödinsatser i gymnasieskolan - En kunskapssamanställning*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2009). *Likvärdig betygssättning i gymnasieskolan?* Stockholm: Fritzes.
- SOU 1974:53 *SIA- utredningen*. Stockholm: Statens offentliga utredningar.
- SOU 1992:86. Stockholm: Statens offentliga utredningar.
- SOU 1997:108. *Att lämna skolan med rak rygg*. Stockholm: Statens offentliga utredningar.
- SOU 1998:31. *Det gäller livet*. Stockholm: Statens offentliga utredningar.
- SOU 1998:66. *Funkis - funktionshindrade elever i skolan*. Stockholm: Statens offentliga utredningar.
- SOU 1999:63. *Från dubbla spår till elevhälsa - i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling*. Stockholm: Statens offentliga utredningar.
- SOU 2002:120. *Åtta vägar till kunskap - en ny struktur för gymnasieskolan*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Svenska Akademin (2006). *Svenska Akademin ordlista över svenska språket, trettonde upplagan*. Stockholm: Svenska Akademin.
- Svensson, A. & Reuterberg, S-E. (2002). *Vad har hänt i gymnasieskolan under de senaste fem åren?* Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik, IPD-rapport nr 2002:09, .
- Swedenborg, L (Red.) (1992). *Nordstedts svenska synonym ordbok, fjärde upplagan*. Stockholm: Nordstedts.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Unesco. (1994). *The Salamanca statement and framework for action. On special needs education*. Paris: Unesco.
- Vetenskapsrådet. (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistiska - samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

# Bilagor

## Bilaga 1

Rättigheter och skyldigheter fördelade mellan ”ni” och ”skolan” enligt studiekontrakt (bilaga 5).

	<b>Ni</b>	<b>Skolan</b>
<b>Skyldigheter</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• ”Skolan ställer samma krav som en vanlig arbetsplats – att passa tider, samarbeta, ta ansvar och vara drogfri.”</li><li>• ”Eleven har ett eget ansvar för sina studier. Det innebär att närvaro är obligatorisk”</li><li>• ”Omyndiga elever skall – såvida inget annat överenskommes – sjukanmälas av målsman.”</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• ”Skolan skall ge eleven stöd under studietiden då detta beslutats i åtgärdsprogram.”</li><li>• ”Skolan har till ansvar att trygga alla elevers skolgång.”</li></ul>
<b>Rättigheter</b>		<ul style="list-style-type: none"><li>• ”Ogiltig frånvaro ger skolan rätt att rapportera till CSN”</li><li>• ”Om eleven brister i ansvar eller studieinsats kan fortsatt skolgång vid Hammargymnasiet komma att ifrågasättas.”</li><li>• ”Elevskåp som eleven får tillgång till under sin skoltid är Hammargymnasiets egendom och skolan förbehåller sig rätten att vid behov öppna dem.”</li><li>• ”Studieuppehåll kan beviljas av rektor om särskilda skäl finns.”</li><li>• ”Rektor beslutar om varningar och interimistisk avstängning och meddelar elev/målsman skriftligt.”</li><li>• ”Därför accepterar inte Hammargymnasiet användandet av märken, symboler eller uttryck som kan förknippas med antidemokratiska värderingar.”</li><li>• ”Skolan accepterar inte heller andra uttryck som allmänt kan uppfattas som kränkande eller stötande.”</li><li>• ”Jag accepterar att min sjukfrånvaro under gymnasietiden registreras elektroniskt.”</li><li>• ”Jag accepterar att skolan kontakter mina vårdnadshavare och elektroniskt registrerar min sjukfrånvaro.”</li></ul>

## Bilaga 2

Formuleringarnas förekomst och fördelning i de 7 åtgärdsprogrammen mellan kategorierna "vi", "ni", "man" och "skolan". Parenteser med siffror anger om formuleringen förekommer i den fristående texten fler än en gång i ett specifikt åtgärdsprogram. Exempelvis betyder Å1 (8) att formuleringen återkommer 8 gånger i åtgärdsprogram 1. I de hänvisningar där parentes saknas förekommer således formuleringen endast 1 gång. De fyra kolumnerna till höger anger det totala antalet gånger den specifika formuleringen förekommer i samtliga åtgärdsprogram.

Underrubrik i åtgärdsprogram	Ifyllt i mall efter underrubrik av författaren	Vi	Ni	man	skolan
"Elev"	Elevens "Förnamn Efternamn" Å1,2,3,4,5,6,7		7		
"Personnr"	Elevens "Födelsedatum" Å1,2,3,4,5,6,7		7		
"Klass"	Elevens "Klass" Å1,2,3,4,5,6		6		
"Närvarande"	Elevens "Förnamn Efternamn, (lärarens) Förnamn Efternamn" Å2,3	2			
"Närvarande"	Elevens "Förnamn, (lärarens) Förnamn Efternamn" Å4	1			
"Närvarande"	Lärarens "Förnamn Efternamn & (elevens) Förnamn Efternamn" Å6	1			
"Närvarande"	Elevens "Förnamn Efternamn och (lärarens) Förnamn Efternamn" Å1	1			
"Närvarande"	Elevens "Förnamn, (lärarens) Förnamn" Å7	1			
"Närvarande"	Elevens "Förnamn och (lärarens) Förnamn" Å5	1			
"Delaktiga i åtgärdsprogrammet"	Elevens "Förnamn Efternamn och (lärarens) Förnamn Efternamn" Å1	1			
"Delaktiga i åtgärdsprogrammet"	"Alla ovanstående + undervisande lärare + hemmet" Å4	1			
"Delaktiga i åtgärdsprogrammet"	Elevens "Förnamn och (lärarens) Förnamn" Å6	1			
"Delaktiga i åtgärdsprogrammet"	Elevens "Förnamn och (lärarens) Förnamn. (Lärarens) Förnamn" Å5	1			
"Delaktiga i åtgärdsprogrammet"	Elevens "Förnamn Efternamn, (lärarens) Förnamn, Efternamn" Å2,3	2			
"Delaktiga i åtgärdsprogrammet"	" " Å7	1			
"Elev"	Elevens "Namnteckning" Å1,2,3,4,5,6,7		7		
"Undervisande lärare"	Lärarens "Namnteckning" Å1,2,3,4,5,6,7				7
"Vårdnadshavare"	Vårdnadshavares "Namnteckning"				
	<b>Uttryckt i fristående text</b>				
	"Man" Å5			3	
	Elevens "Förnamn" Å1(8), Å5(1), Å6 (11)		20		
	"Han" Å1 (3), Å6 (7)		10		
	"Honom" Å6		1		
	"Du" Å5		4		
	"Dig" Å5		1		
	Annan lärares "Förnamn" Å5				1
	"Vi" Å1	1			
	"Lärarens" Å1				1
	Lärarens "Förnamn" Å1				1

## Bilaga 3

Formuleringarnas förekomst och fördelning i anmärkningar på studieresultat mellan kategorierna "vi", "ni", "man" och "skolan". Parenteser med siffror anger om formuleringen förekommer i den fristående texten fler än en gång i ett specifikt åtgärdsprogram. Exempelvis betyder A1 (6) att formuleringen återkommer 6 gånger i anmärkning 1. I de hänvisningar där parentes saknas förekommer således formuleringen endast 1 gång. De fyra kolumnerna till höger anger det totala antalet gånger en specifik formulering förekommer i samtliga anmärkningar.

Underrubrik i anmärkningar på studieresultat att fylla i	Ifyllt i mall efter underrubrik	Vi	Ni	Man	Skolan
"Efternamn, förnamn"	Elevers "Förnamn Efternamn" A1,2,7,11,12		5		
"Efternamn, förnamn"	Elevers "Efternamn, Förnamn" A8,9,15		3		
"Efternamn, förnamn"	Elevers "Efternamn Förnamn" A3,4,5,6,10,13,14,16,17		9		
"Personnummer"	Elevers "personnummer" A15		1		
"Personnummer"	Elevers "födelsedatum" A1,2,4,5,6,8,9,10,11,12,13,14,16,17		14		
"Personnummer"	" "A3,7				
"Adress"	Elevers "adress" A2,4,5,6,9,10,11,12,13,14,16,17		12		
"Adress"	" "A1,3,7,8,15				
"Klass"	Elevers "klass"		17		
"Elevers underskrift"	Elevers "namnteckning" A1,2,5,7,9,14,15,16		8		
"Elevers underskrift"	" "A3,4,6,8,10,11,12,13,17				
"Namnförtydligande"	Elevers "namnförtydligande" A1,15		2		
"Namnförtydligande"	Vårdnadshavares "namnförtydligande" A9,14		2		
"Vårdnadshavares underskrift"	Vårdnadshavares "namnteckning" A9,14		2		
"Vårdnadshavares underskrift"	" "A1,2,3,4,5,6,7,8,10,11,12,13,15,16,17				
"Undervisande lärares underskrift"	Lärares "namnteckning" A1,3,4,5,6,7,8,9,10,11,13,14,15,16				14
"Undervisande lärares underskrift"	" "A2,12,17				3
"Telefonnummer"	Lärares "telefonnr."				17
"Namnförtydligande"	Lärares "namnförtydligande"				17
	<b>Förtryckta formuleringar i sammanhängande meningar</b>				
	"Du"		4		
	"Vi"		1		
	"Eleven"		1		
	"undervisande lärare"				1
	"klassföreståndare"				1
	"rektor"				1
	<b>Uttryckt i textrutan för "Anmärkning, kommentarer etc"</b>				
	"Klassföreståndare" A14				1
	"Jag" A1				4
	Elevers "Förnamn" A1(6), 10(1), 13(1), 15(1), 17(1)		10		
	"Dig" A1		1		
	"Du" A1(2), 4(7), 6(7), 8(2)		18		
	"Din" A1		1		
	"Dina" A6		1		
	"Han" A7		1		
	"Eleven" A3(1), 5(1), 9(1), 16(2)		5		
	"Vi" A8		1		

## Bilaga 4

Beröm och klander av mottagare av anmärkningar på studieresultat och åtgärdsprogram. Avsändaren varken berömmar eller klandrar sig själv i någon av texterna och har av den anledningen utelämnats i tabellen. Citaten från de fristående texterna följas av ett A alt. ett Å och en siffra. A står för att citatet kommer från en anmärkning på studieresultat och Å på att det kommer från ett åtgärdsprogram. Siffran som följer anger vilken anmärkning eller vilket åtgärdsprogram citatet kommer ifrån.

Anmärkningar på studieresultat		Åtgärdsprogram	
Mottagare beröms	Mottagare klandras	Mottagare beröms	Mottagare klandras
Uttryckt i mall	Uttryckt i mall	Uttryckt i mall	Uttryckt i mall
	"inte får tillgodoräkna"		
	"inte bli godkänd"		
	"få "streck""		
	"inte nå gymnasiekompetens"		
Uttryckt i fristående text	Uttryckt i fristående text	Uttryckt i fristående text	Uttryckt i fristående text
"duktig" A1	"inte gjort" A1	"jobba mycket bättre" Å1	"ligger efter" Å1
"kvaliteér" A1	"ligger efter" A2	"han lärt sig" Å1	"inte särskilt bra" Å1
	"saknar" A2	"inte stor frånvaro" Å5	"riskerar IG" Å1
	"varit borta" A4		"svårt att koncentrera" Å1
	"skrev inte" A4		"gick sporadiskt" Å4
	"kom inte" A4		"efter" Å5
	"underkänt" A4		"inte arbetar tillräckligt" Å5
	"räcker inte" A5		"stor frånvaro" Å5
	"mycket hög frånvaro" A6		"aldrig utför" Å6
	"inte är i fas" A6		"dragit på sig" Å6
	"inte uppvisat" A6		"dålig ordning" Å6
	"inte redovisat och lämnat in" A6		"ej deltagit" Å6
	"varit ojämn" A7		"ej vet" Å6
	"saknar" A8		"okoncentrerad" Å6
	"högra frånvaro" A8		"svårigheter" Å6
	"efter" A8		"uppträder ofta ganska seg" Å6
	"hög frånvaro" A9		"Riskerar att få IG" 7
	"Riskerar IG" A10		
	"uppfyller ej" A10		
	"stor frånvaro" A12		
	"väldigt hög frånvaro" A13		
	"inte gjort" A13		
	"Hög frånvaro" A14		
	"ej gjort" A14		
	"riskerar att få IG" A15		
	"behöver öka sin kunskapsnivå" A16		
	"har många rester efter sig" A17		

## Bilaga 5

# Hammar gymnasiet

## Studiekontrakt

Elevens namn	Program / Inriktning / Klass
Elevens hemtelefon / mobiltelefon	Målsmans mobiltelefon

I detta studiekontrakt förbinder sig skolan och eleven att följa nedanstående överenskommelse om vad det innebär att studera vid Hammar gymnasiet.

**Skolan** ställer samma krav som en vanlig arbetsplats – att passa tider, samarbeta, ta ansvar och vara drogfri. Skolan skall ge eleven stöd under studietiden då detta beslutats i åtgärdsprogram.

**Eleven har ett eget ansvar för sina studier.** Det innebär att **närvaro är obligatorisk**. Ogiltig frånvaro ger skolan rätt att rapportera till CSN att eleven inte bedriver heltidsstudier, vilket i regel innebär uteblivna bidrag som t ex studiebidrag. Om eleven brister i ansvar eller studieinsats kan fortsatt skolgång vid Hammar gymnasiet komma att ifrågasättas.

**Omyndiga elever skall – såvida inget annat överenskommits – sjukanmälas av målsman.**

Jag accepterar att min sjukfrånvaro under gymnasietiden registreras elektroniskt.

Elevskåp som eleven får tillgång till under sin skoltid är Hammar gymnasiets egendom och skolan förbehåller sig rätten att vid behov öppna dem.

Studieuppehåll kan beviljas av rektor om särskilda skäl finns.

Rektor beslutar om varningar och interimistisk avstängning och meddelar elev/målsman skriftligt.

Skolan har till ansvar att trygga alla elevers skolgång. Därför accepterar inte Hammar gymnasiet användandet av märken, symboler eller uttryck som kan förknippas med antidemokratiska värderingar. Skolan accepterar inte heller andra uttryck som allmänt kan uppfattas som kränkande eller stötande.

.....  
Datum

.....  
Datum

.....  
Elevens underskrift

.....  
Målsmans underskrift

.....  
Elevens personnummer

.....  
Målsmans namnförtydligande

**Ifylles då eleven fyller 18 år alternativt börjar år 2**

Hammar gymnasiet önskar elevens samtycke till att skolan kommunicerar med vårdnadshavare i ärenden som gäller skolgången.

Jag accepterar att skolan kontaktar mina vårdnadshavare och elektroniskt registrerar min sjukfrånvaro.

.....  
Datum

.....  
Elevens underskrift



**Anmärkning på  
studieresultat**

Efternamn, förnamn		Personnummer
Adress		Klass
Ämne	Kurs	Poäng

**Du riskerar att inte bli godkänd eller få "streck" i ovanstående kurs.**

Anmärkning, kommentarer etc

**Du bör känna till att betyget Icke Godkänd innebär**

- **Att du inte får tillgodoräkna dig några gymnasiepoäng för kursen**
- **Att du utan komplettering riskerar att inte nå gymnasiekompetens**

Undervisande lärares underskrift	Datum
Namnförtydligande	Telefonnummer

**Vi har tagit del av ovanstående**

Vårdnadshavarens underskrift	Datum
Namnförtydligande	
Elevens underskrift	

Eleven lämnar underskriven blankett till undervisande lärare, som ger kopia till klassföreståndare och rektor

## Bilaga 7

# Hammarögymnasiet

## Åtgärdsprogram

**Gy F 8 kap 1 a §** Om det genom uppgifter från skolans personal, en elev, dennes vårdnadshavare eller på annat sätt har framkommit att en elev behöver särskilda stödåtgärder, skall rektorn se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Eleven och, om eleven inte fyllt 18 år och inte heller ingått äktenskap, elevens vårdnadshavare skall ges möjlighet att delta vid utarbetandet av programmet. Förordning (2000:1111).

**Elev**

**Personnr**

**Klass**

**Ämne/kurs**

**Närvarande**

**Eleven och skolsituationen**

**Mål**

**Åtgärder**

**Utvärdering, tidpunkt**

**Delaktiga i åtgärdsprogrammet**

.....  
Datum

.....  
Undervisande lärare

.....  
Elev

.....  
Vårdnadshavare

## Bilaga 8

# Hammar gymnasiet

Läsåret 2004/2005

## Åtgärdsprogram

Gymnasieförordningen 8 kap 1 a §:

”Om det genom uppgifter från skolans personal, en elev, dennes vårdnadshavare eller på annat sätt framkommit att eleven behöver särskilda stödåtgärder, skall rektorn se till att åtgärdsprogram utarbetas. Eleven och, om eleven inte fyllt 18 år och inte heller ingått äktenskap, elevens vårdnadshavare skall ges möjlighet att delta vid utarbetande av programmet.” (SFS 2000:1111)

I skolans arbete gör vi många dokument som påminner om åtgärdsprogram, men dessa saknar den juridiska giltigheten, då det kallas något annat än åtgärdsprogram. Det är viktigt att det finns ett gemensamt dokument som används av alla program och att därpå följer ett gemensamt agerande. Lämpliga tillfällen för upprättande av åtgärdsprogram kan vara:

- Vid elevvårdssamtal
- Vid elevvårdskonferens
- Vid avslutad kurs med betyget icke godkänd som eleven önskar läsa upp, med klassföreståndare eller undervisande lärare
- Vid inskrivning i skrivstugan (görs av NN [namnet avidentifierat])
- Då elev och undervisande lärare bestämmer extra stöd i pågående kurs

Åtgärdsprogram behöver inte upprättas vid något specifikt tillfälle, utan kan göras i olika situationer. Det viktiga är dock att vårdnadshavarna har möjlighet till insyn och kan påverka utformningen.

Varje åtgärdsprogram skall undertecknas av eleven, vårdnadshavare, klassföreståndare alt. undervisande lärare. För att undvika förvirring eller rundgång i arbetet måste följande beaktas:

- Då ett åtgärdsprogram upprättas vid EVS eller EVK måste klassföreståndaren ha med fullständiga uppgifter om rester inför mötet. Det är inte meningen att eleven själv skall samla in uppgifterna!
- Om ett åtgärdsprogram för flera kurser upprättas vid EVS/EVK behöver inte specifika åtgärdsprogram för varje kurs göras.
- Åtgärdsprogrammet skall upprättas då alla är samlade, under mötet eller direkt efter att mötet avslutats och undertecknas av de delaktiga: eleven, målsman, klassföreståndare alt. undervisande lärare. Klassföreståndaren måste därför avsätta tid i förväg för utformning av åtgärdsprogrammet.
- Åtgärdsprogrammet skall vara kortfattat och konsist med tydliga mål och metoder.
- Åtgärdsprogrammet är en offentlig handling. Inga intrigitetskänsliga eller sekretessbelagda uppgifter får förekomma.
- Åtgärdsprogrammet ska finnas i tre undertecknade exemplar:
  - ett till elev/hemmet
  - ett till klassföreståndaren/ISP:n
  - ett som förvaras hos NN på expeditionen[namnet avidentifierat].
- Tidpunkt för uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogrammet bestäms vid upprättandet. Klassföreståndaren har ansvaret för att detta sker.