



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

Åtgärdsprogram

En diskursanalytisk studie

Ida Niessner
Lillemor Rådbo

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht 2009
Handledare: Girma Berhanu
Examinator: Marianne Lundgren
Rapport nr: HT09-2611-15 Specped

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht 2009
Handledare: Girma Berhanu
Examinator: Marianne Lundgren
Rapport nr: HT09-2611-15 Specped
Nyckelord: Specialpedagogik, åtgärdsprogram, kritisk diskursanalys, styrdokument, makt

Syfte:

Syfte med denna studie är att undersöka vad som skrivs i åtgärdsprogram, att identifiera diskurser samt att diskutera kring vilka konsekvenserna skulle kunna bli för individens lärande. Detta syfte ligger till grund för följande frågeställningar:

- Hur formuleras texten i åtgärdsprogram?
- Vilka diskurser kan identifieras?
- Vilka skulle konsekvenserna av textkonstruktionen kunna antas bli för individens lärande?

Teori och metod:

Denna studie tar sin teoretiska och metodologiska utgångspunkt i kritisk diskursanalys. Utifrån en flerdimensionell analysmodell har 30 åtgärdsprogram upprättade för elever i årskurs åtta och nio granskats. Den första dimensionen innebär analys av texten i åtgärdsprogrammen utifrån granskning av textens lingvistiska egenskaper och språkets grammatiska uppbyggnad. Med andra ord - hur en enskild elev i behov av särskilt stöd skrivs fram och med vilket språkbruk denne och dennes behov, mål och åtgärder formuleras. Den andra dimensionen är en analys av den diskursiva praktiken. Det innebär granskning av hur texten är producerad samt identifiering av diskurser som kommer till uttryck i åtgärdsprogrammen.

Resultat:

Studiens resultat stämmer överrens med och bekräftar resultat av tidigare forskning inom området. Vad som emellertid är utmärkande för denna studie är, att de granskade åtgärdsprogrammen är upprättade efter 2008, då skolverkets allmänna råd för upprättande av åtgärdsprogram utkom. Som en direkt följd av innehållet i dessa råd kan vi se att texten i de upprättade åtgärdsprogrammen skrivs i mallar. Genom dessa uppmanas pedagogen att beskriva eleven, att skriva fram långsiktiga och kortsiktiga mål samt åtgärder på skol-, grupp- och individnivå. Resultatet visar samtidigt att skrivandet i dessa mallar bidrar till framskrivningar i form av listor. De mål som finns i de upprättade åtgärdsprogrammen saknar direkt koppling till läroplan och kursplaner. Trots att åtgärder skrivs fram utifrån olika nivåer är en fokusering mot individen dominerande. De diskurser vi funnit synliga i programmen är en utvecklingspsykologisk diskurs, en exkluderande diskurs, en summativ måldiskurs och en egenskapsdiskurs.

Förord

Intresset för ämnet till denna uppsats har sitt ursprung i kursen SPP300, som genomfördes under första delen av den andra terminen på specialpedagogutbildningen. Vår egen erfarenhet kring pedagogers svårighet när det gäller skrivande av åtgärdsprogram blev bekräftad när vi, som specialpedagogstudenter, skulle handleda personal i denna arbetsuppgift. Efter samtal med pedagoger och rektorer fick vi ytterligare insikt i den bristande kunskap som råder i dagens skolor beträffande textformulering i åtgärdsprogram.

Det faktum att upprättande av åtgärdsprogram, sedan tidigare, visat sig ha stor inverkan på individen i kombination med samhällets intresse samt ökade krav på sättet att upprätta åtgärdsprogram, gjorde att vi ansåg studien vara viktig. Då skolverket nyligen utkommit med skriften *Allmänna råd och kommentarer för arbete med åtgärdsprogram*, fann vi det vara än mer angeläget att rikta vår uppmärksamhet för studien på detta område.

Denna uppsats är resultatet av samarbetet mellan två studenter. Vi har i huvudsak arbetat parallellt med samtliga kapitel. Detta innebär således att vi tillsammans samlat in empirin och granskat, analyserat och bearbetat materialet. Vi har också bägge två varit delaktiga i att söka, låna och läsa litteratur. Dock har huvudansvaret för skrivande av olika delar av uppsatsen varierat. Lillemor har haft ansvar för inledning och bakgrund samt litteraturkapitel, medan Ida haft ansvar för teoretiska och metodologiska utgångspunkter samt resultat och analysdel. Vad beträffar diskussionsdelen har vi fördelat ansvaret lika.

Det är vår förhoppning att denna uppsats kommer att bidra till fördjupad kunskap om textformulering i åtgärdsprogram samt inspiration till fortsatt forskning inom området. Vi vill rikta ett stort tack till alla som bidragit till att göra genomförandet av denna studie möjligt. Det gäller framför allt rektorer och vår handledare Girma Berhanu för snabb och professionell handledning. Sist, men inte minst, vill vi tacka glädjeämnet Elin, som gett vår inspiration bränsle med sitt ständigt uppmuntrande joller och sina leenden.

Göteborg i december 2009

Ida Niessner och Lillemor Rådbo

Innehållsförteckning

1. Inledning och bakgrund.....	1
2. Problem, syfte och frågeställningar	3
3. Litteraturkapitel.....	4
3.1 Specialpedagogikens framväxt i Sverige.....	4
3.2 Utvecklingen av det specialpedagogiska forskningsfältet.....	6
3.3 Det specialpedagogiska forskningsfältet i framtiden.....	8
3.3 Tidigare forskning	9
3.4 Styrdokument.....	13
3.4.1 Skollagen	13
3.4.2 Grundskoleförordningen.....	14
3.4.3 Läroplaner och kursplaner	14
3.4.4 Allmänna råd.....	15
3.5 Makt och styrning.....	15
4. Teoretiska och metodologiska utgångspunkter	16
4.1 Kritisk diskursanalys	16
4.2 Utformning och tillvägagångssätt.....	19
4.2.1 Empiri	19
4.2.2 Analys och bearbetning	20
4.2.3 Trovärdighet.....	20
4.2.4 Etiska överväganden	21
5. Resultat och analys.....	21
5.1 Åtgärdsprogrammets utformning.....	21
5.2 Beskrivningar.....	22
5.3 Mål.....	24
5.4 Åtgärder	25
5.4.1 Skolnivå	27
5.4.2 Gruppnivå	27
5.4.3 Individnivå	28
5.5 Identifiering av diskurser.....	29
5.6 Sammanfattning av resultat och analys	31
6. Diskussion	32
6.1 Mallar.....	32
6.2 Beskrivningar.....	33
6.3 Mål.....	33
6.4 Att åtgärda individen	35
6.5 Att åtgärda genom exkludering och färdighetsträning	36
6.6 Diskurser.....	36
6.7 Sammanfattning av diskussion	38
6.8 Angelägen forskning inom området	39
Referenslista.....	41

Bilaga 1

1. Inledning och bakgrund

I början av 1990-talet omvandlades Skolöverstyrelsen till Skolverket. Detta medförde en decentraliseringsprocess och införande av mål- och resultatstyrning i skolan. Man övergav Skolöverstyrelsens uppgifter bestående av kontroll och reglering, till förmån för uppföljningar och utvärderingar. Detta utbildningspolitiska systemskifte blev inledningen på det omfattande krav på dokumentation, som idag finns i skolan. En del av denna dokumentation innefattar vad vi idag kallar åtgärdsprogram, som är en del i de uppföljningar och utvärderingar som görs i skolan av elevers lärande och utveckling. Begreppet åtgärdsprogram härstammar från SIA-utredningen (skolans inre arbete) år 1974 (SOU 1974:53). Vid införandet av Lgr80 omtalades åtgärdsprogram som ett redskap för att följa upp åtgärder som vidtagits i skolans arbete med elever i svårigheter. Det dröjde dock till år 1995 innan skolan enligt grundskoleförordningen fick skyldighet att upprätta åtgärdsprogram för de elever som behöver särskilt stöd (Andreasson & Asplund Carlsson, 2009). Detta, mot bakgrund av att vi enligt våra nationella styrdokument i utbildningen skall ta hänsyn till elever i behov av särskilt stöd (SFS 1985:1100), vilket innebär att ”skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen” (Lpo94, s.15).

Lpo94 hävdar också angående likvärdig utbildning, att ”Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (s. 4). Dessutom säger grundskoleförordningen kap 5 § 5 att specialpedagogiska insatser i skolan i första hand skall ”ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör. Om det finns särskilda skäl, får sådant stöd istället ges i en särskild undervisningsgrupp”. Med kunskap om vad våra nationella styrdokument säger om elever i behov av särskilt stöd undrar vi hur texten i åtgärdsprogram formuleras. Detta är även intressant mot bakgrund av det kunskapsperspektiv som råder i dagens skola.

Med dagens kunskapssyn eftersträvas en helhetssyn på elever i skolan (SOU 2002:121). Detta har lett till att de bedömningar som görs i skolan idag inte sällan omfattar förmågor och kompetenser hos den enskilda individen. Det har skett en utveckling från en traditionell smal bedömning av intellektuella förmågor, till bedömningar av kompetenser såsom t.ex. initiativförmåga och ansvarstagande. Detta utgör en osynlig pedagogik i skolan, som hänger samman med skolans nya arbetssätt, där t.ex. egen planering utgör en stor del av arbetssättet. Risken finns att detta genererar en bedömning av vem man är och inte av det man gör (Andreasson & Asplund Carlsson, 2009). I detta sammanhang ställer vi oss frågan vilka konsekvenser detta åskådliggörande av elevers tillkortakommanden och förmågor skulle kunna medföra, vad beträffar den enskilda individens identitetsuppfattning och lärande.

Skolverket utkom år 2008 med en skrift innehållande allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram (2008). Dessa allmänna råd poängterar den centrala roll åtgärdsprogrammen har i skolans arbete med särskilt stöd, genom att bidra som redskap för planering och utveckling av den pedagogiska verksamheten kring enskilda individer. Skolverket betonar i allmänna råden att arbetet med åtgärdsprogram skall ses som en process, där uppföljning och utvärdering skall göras kontinuerligt för att garantera att undervisningen sker med inriktning mot målen. Texten i dessa pedagogiska dokument är mycket viktig, då språket har ”...en formerande eller konstituerande sida eftersom sociala fenomen som identiteter, relationer och olika trosuppfattningar i så hög grad formas av och genom språket” (Bergström & Boréus, 2005, s. 326). Pedagogisk dokumentation, med fokus på åtgärdsprogram, är något som är mycket uppmärksammat i dagens samhälle och speciellt i massmedia. Som blivande specialpedagoger anser vi att det är av stor vikt att skriva åtgärdsprogram på ett sådant sätt att det gynnar individens lärande, eftersom språket inte återger verkligheten direkt på ett enkelt

sätt, utan snarare bidrar till att forma den (Bergström & Boréus, 2005). Ett av våra framtida uppdrag som specialpedagoger kommer sannolikt att bli att upprätta, såväl som att handleda lärare i att skriva åtgärdsprogram. Då dessa är ett led i att utveckla en positiv identitet och självuppfattning, som är väsentliga förutsättningar för inläring, är det av största vikt att åtgärdsprogrammets funktion blir ”att utgöra ett redskap och ett hjälpmedel för att planera och utveckla hela den pedagogiska verksamheten som individen är en del av” (Groth, 2007, s. 25). Detta innebär att skriva fram problem både på skol-, grupp- och individnivå, på ett sådant sätt att åtgärdsprogrammet tar ”sin utgångspunkt i hela elevens situation” (Groth, 2007, s. 23).

Att skriva åtgärdsprogram som skriver fram eleven som en del av ett pedagogiskt problem i ett sammanhang och inte som problembärande, är en grannliga uppgift. Under våra år som lärare i kärnämnen har vi mött elever som riskerar att inte nå kunskapsmålen (Lpo94) och som därmed behövt ett åtgärdsprogram. Vi har, liksom många av våra kollegor, många gånger känt oss otillräckliga i vår kunskap om hur man författar dessa åtgärdsprogram. Många lärare utbildade sig innan skolan enligt grundskoleförordningen fick skyldighet att upprätta åtgärdsprogram. Konsekvensen av detta är att många lärare riskerar att uttrycka sig med mindre grad av aktsamhet i sina formuleringar i de åtgärdsprogram de skriver. Detta är något som även uppmärksammas i *Theorising Special Education* där författarna Pijl och Van den Bos (1998) menar att ”In absence of a firm theoretical basis teachers have to decide in uncertainty” (s. 112). Ett resultat av denna avsaknad av ramverk skulle kunna innebära att information av känslig och förtrolig karaktär framkommer i elevdokumentation såsom t.ex. åtgärdsprogram. Andreasson, Ekström och Lundgren (2009) har åskådliggjort detta problem i sin studie ”Skolans praktik – att styra mot idealet”.

Som forskare inom detta ämne är vi medvetna om att det föreligger en förförståelse hos oss, då vi själva varit en del i en verksamhet som upprättare av åtgärdsprogram. Detta skulle, naturligtvis, kunna vara till nackdel, då det finns en risk att vi som forskare får svårt att förhålla oss objektiva till forskningsobjektet. Samtidigt kan vår förförståelse vara till fördel, eftersom vi själva upplevt svårigheten med att upprätta åtgärdsprogram på ett korrekt sätt. Med tanke på offentlighetsprincipen och att pedagogisk dokumentation är en växande och ansvarsfull arbetsuppgift för pedagoger i skolan, anser vi dock att det är av stor vikt att genomföra denna undersökning, då den skulle kunna bidra till fördjupad kunskap och medvetenhet inom ämnet. Erdis (2007) skriver i *Juridik för pedagoger* att åtgärdsprogram lyder under offentlighetsprincipen. Detta innebär att det är en allmän handling, som förvaras hos myndigheten, i detta fall skolan. Syftet bakom offentlighetsprincipen är att garantera insyn i myndigheternas verksamhet. Detta anser vi gör åtgärdsprogram än mer intressanta att analysera, med tanke på vilka men det skulle kunna medföra för den enskilde eleven och dennes anhöriga, om integritetskänsliga uppgifter lämnas ut i dokumentet. I detta sammanhang finner vi det även att vara av intresse att studera maktdimensionen som den enskilda individen är utsatt för i dessa pedagogiska dokument. Foucault (1987) talar om begreppen *normalitet*, *avvikelse*, *makt* och *disciplinering*. För att disciplinera i dagens skola behövs förtroende. Detta får lärare genom att skapa normalitet. Den bestraffning som sker i skolan idag är mental och förlägger problematiken hos eleven, vilket i sin tur riskerar att negativt påverka individens självkänsla. Makt och kunskap är två intressanta begrepp som är integrerade i varandra. Den som har makten, i detta fall skolan, är också den som sätter diskursreglerna (personlig kommunikation, Marianne Lundgren 090428). Foucault (1987) menar att ju mer rationellt och effektivt ett samhälle är, desto mer måste man disciplinera. Vidare menar han, att den moderna staten kräver ordning och reda och att avvikelse därmed kräver disciplinering. I det decentraliserade samhälle vi lever i är det således även intressant att titta på den typ av pedagogiska dokument som åtgärdsprogrammet utgör utifrån

ovanstående begrepp och, framför allt ur ett maktperspektiv, för att se vilka diskurser som kan identifieras.

Mot bakgrund av ovanstående är vi intresserade av att undersöka hur texten i åtgärdsprogram formuleras. Vidare vill vi undersöka vilka diskurser vi utifrån detta kan identifiera, samt vilka konsekvenserna av textformuleringen skulle kunna antas bli för individens lärande. Vi har för avsikt att utgå från ett kritiskt forskningssätt, med tanke på att ”Utifrån kritisk teori ter det sig rimligt att bedriva forskning, som utifrån ett emancipatoriskt kunskapsintresse kritiskt tolkar olika empiriska fenomen i syfte att stimulera till självreflektion och överskridande av etablerade institutioners och tankesätts lösningar” (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 318). Vidare avser vi i vår analys använda Faircloughs kritiska diskursanalys som en flerdimensionell analysmodell. Vår förhoppning är, att med hjälp av vårt insamlade material tillsammans med tidigare forskning och Faircloughs analysmodell, finna svar på våra frågeställningar.

2. Problem, syfte och frågeställningar

En diskurs innebär i stort utsagor, vilka talar om hur vi ska tänka om verkligheten. Vår intention är att studera hur problematiska sanningar konstrueras, när det gäller det skriftliga språket i åtgärdsprogram. Utifrån en närmare kritisk analys av ett trettiotal åtgärdsprogram, skrivna för elever i årskurs åtta och nio i dagens svenska grundskola, är vårt syfte att få reda på hur texten i dessa dokument formuleras, att identifiera diskurser, samt att diskutera vilken påföljd dessa diskurser skulle kunna få för den enskilda individen när det handlar om lärande.

Frågeställningar:

- Hur formuleras texten i åtgärdsprogram?
- Vilka diskurser kan identifieras?
- Vilka skulle konsekvenserna av textkonstruktionen kunna antas bli för individens lärande?

3. Litteraturkapitel

I detta kapitel kommer vi inledningsvis att fördjupa oss i studiens ämne genom att beskriva specialpedagogikens framväxt i Sverige. Vidare redogör vi för en fördjupning av utvecklingen av det specialpedagogiska forskningsfältet genom tiderna och i framtiden. Därefter följer en genomgång av tidigare forskning inom området åtgärdsprogram, vilket följs av en redogörelse för de lagar och förordningar som ligger till grund för kravet på upprättande av åtgärdsprogram i grundskolan. Avslutningsvis i detta kapitel resonerar vi kring dimension makt och styrning i förhållande till åtgärdsprogram och texten i dessa.

3.1 Specialpedagogikens framväxt i Sverige

Traditionellt sett har specialpedagogiken haft till uppgift att kategorisera och beskriva olika typer av avvikelser. Detta har även innefattat frågor som rör social gemenskap och utanförskap. Ända sedan folkskolan infördes, år 1842, har elevers prestationer bedömts utifrån en tänkt normalprestation. Vilka barn och ungdomar som varit i behov av särskilt stöd har hängt samman med vad samhället bedömt som normalt och avvikande (Skolverket, 2005). Enligt Hjørne och Säljö (2008) är skolan samhällets äldsta institution och käppen innebar från början en symbol för läraryrket, eftersom man i den svenska folkskolan under 1800-talet använde hård fysisk bestraffning av barn för att tukta dem att bli goda elever. Nilholm (2007) menar att anledningen till att specialpedagogiken uppstod var att den vanliga pedagogiken inte räckte till, alltså när den vanliga pedagogiken inte längre passade alla grupper av barn.

År 1879 infördes så kallade hjälpklasser, vilka kom att kvarstå som organisationsform i den svenska skolan under 100 år (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Enligt Emanuelsson, som studerat utvecklingen hos individer som gått i hjälpklass, har det visat sig att hjälpklasser inte varit framgångsrika. Istället menar han, har det handlat om att outtalat flytta undan det som kunde utgöra ett hinder. Tanken med hjälpklasserna var att eleverna senare skulle flyttas tillbaka till ordinarie undervisning. Dessutom utgjorde hjälpklasserna ofta en specialundervisning med kort tidsperspektiv. Emanuelsson fann dock att undervisningen i hjälpklasserna var för åtskild och att andra barn med svårigheter ändå lärde sig mer i den vanliga klassen. Slutsatsen blev att man i hjälpklassen inte behövde anstränga sig lika mycket, och därmed sjönk ambitionsnivån då det inte förväntades lika mycket av dessa elever. Dessutom är identitet och självuppfattning väsentliga förutsättningar för inläring, och dessa tenderade att försämrats när elever togs ifrån den sociala samvaron i klassen (a.a.). Haug (1998) för samma resonemang om specialundervisning i små grupper. Han säger om dessa elever att ”de utvecklar gradvis en negativ självbild som medför att de sänker ambitionerna och kraven på de egna prestationerna, samtidigt som miljön runt barnen gradvis ställer mindre krav på dem” (s. 54). I likhet med dessa författare påstår Heimdahl Mattson (2006) också att det finns klara belägg för att de grupper av elever som fått specialundervisning i segregerade former bildar en negativ självbild.

Inom specialpedagogiken har det, historiskt sett, funnits olika sätt att se på barn i svårigheter. Den segregerade formen av undervisning kan härledas till det *kategoriska* perspektivet. Bl.a. Emanuelsson m.fl. (2001) beskriver två sätt att se på barn i svårigheter; nämligen det *kategoriska* och *relationella* perspektivet. Det kategoriska perspektivet har ett synsätt som innebär att individen är ägare av problemet. Detta perspektiv karaktäriseras av att elever kategoriseras utifrån ett normalitetstänkande, med utgångspunkt från vilket eleven utsätts för

särskilda åtgärder. Det kategoriska perspektivet ställs emot det relationella perspektivet, vilket istället för att utgå från elever *med* svårigheter, utgår från elever *i* svårigheter. Därmed sätts fokus på samspelet mellan individ och omgivning och man fokuserar alltså på verksamhetens utformning. I det senare perspektivet har således koncentrationen flyttats från eleven till miljön kring densamme. Det kategoriska perspektivet, som är individfokuserat, innefattar kortsiktiga åtgärder, medan det relationella perspektivet är långsiktigt, med ett intresse riktat på samspelet mellan aktörerna och utbildningsmiljön (Emanuelsson m.fl. 2001; Skolverket, 2005, och Ahlberg, 2007).

De läroplaner som kom i Sverige på 60-talet tar sin utgångspunkt i den piagetanska konstruktivismen. Detta är märkligt, med tanke på att Piaget egentligen inte var en forskare med direkta råd till skolan, utan med ett intresse som endast var kunskapsteoretiskt och mer berörde hur kunskaper utvecklades i allmän betydelse. Trots detta, kom Piaget, som till sin utbildning var biolog, att påverka pedagogiska, såväl som specialpedagogiska tankar i vårt land till stor del. Ett av Piagets största inflytande handlade om hans *stadieteori*, vilket var en teori om människans utveckling i steg från den sensomotoriska nivån till människan som fullt utvecklad, logiskt resonerande varelse. Det handlade alltså om vilka förmågor barn förväntades ha vid olika stadium. Denna stadieindelning, som för Piaget själv inte var särskilt central, kom att ligga till grund för läroplanstexter och annan normativ dokumentation i vårt land (Säljö, 2003).

Perioden mellan 1950 till 1970-talet präglades i Sverige av alla medborgares välfärd, då staten arbetade för en mer jämlik utveckling än tidigare. Under 60-talets goda ekonomi i landet växte specialundervisningen i skolorna. När sedan Sveriges ekonomi försämrades, under 70-talet, innebar detta för specialpedagogikens del, att särskolan fysiskt flyttade in i skolans lokaler. Detta ledde dock inte automatiskt till ökade kontakter mellan elever och lärare från de olika skolformerna. Man härledde då problemet till grundskolans och särskolans olika huvudmän. Under 1980-talet skedde en början till decentralisering, för att därmed öka friheten för kommuner att själva bestämma hur verksamheten skulle formas och bedrivas. Kommunaliseringen av den svenska skolan skedde i början av 1990-talet och skapade förväntningar på att uppnå *en skola för alla*. (Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jacobsson, 2004). Enligt Emanuelsson (2006) har detta emellertid medfört att det blivit mer av olika skolor för olika barn, än en gemensam skola för alla. Denna uppfattning delar han med ovan nämnda författare, som menar att retorik och verklighet skiljer sig åt vad det gäller *en skola för alla* och att det föreligger olika tolkningar av vad som är *en skola för alla*, samt hur den skall åstadkommas.

När det gäller att nå målet om en skola för alla, har begreppet *inkludering* blivit mycket aktuellt under senare år, vilket enligt Haug (1998) innebär att man accepterar de skillnader som finns mellan elever. Olikheter mellan individer skall alltså hanteras genom individuell undervisning för varje elev i samma klassrum. Det inkluderande synsättet präglas av att man på skolan anpassar undervisningen till eleverna och inte tvärtom (Tideman, m. fl., 2004). I detta sammanhang menar t.ex. Haug (1998) att inkluderingsperspektivet leder till att skillnaden mellan pedagogik och specialpedagogik inte längre är relevant, utan att alla lärare bör ha tillräcklig kompetens att undervisa samtliga barn. Denna uppfattning delar han med Persson, som också ifrågasätter huruvida vi egentligen i Sverige kan arbeta vidare med specialpedagogiken, när exempelvis våra grannländer Norge och Danmark håller på att överge den (Persson, 2007).

3.2 Utvecklingen av det specialpedagogiska forskningsfältet

Det specialpedagogiska forskningsfältet är ett komplext och tvärvetenskapligt kunskapsområde. Dess tvärvetenskapliga karaktär utmärks av att det har relationer till andra ämnen, såsom pedagogik, psykologi, filosofi, medicin, biologi och sociologi (Ahlberg, 2009). Skidmore (1996) identifierar tre forskningsperspektiv inom specialpedagogik; nämligen det medicinskt-psykologiska (där elevers svårigheter studeras med utgångspunkt i enskilda individer eller grupper av elever), ett organisatoriskt (vilket riktar sitt intresse mot institutionernas roll) och slutligen ett sociopolitiskt, med fokus på samhället. Vilka ämnen som ansetts vara de viktigaste att samarbeta med har ändrats över tid, men det psykologisk-medicinska området är det som dominerat historiskt sett. Många författare i boken *Theorising Special Education* framhäver denna dominans. Till exempel säger författarna Clark, Dyson och Millward (1998) i bokens avslutande kapitel att: "the early history of special education has been dominated by what has been called the 'psychomedical paradigm'" (s. 157). Detta perspektiv har blivit utsatt för stark kritik bland forskarna. T.ex. menar Björck-Åkesson (2007) att diagnoser leder till att problem individualiseras. I enlighet med detta beskriver Stangvik (1998) problemet med det medicinskt-psykologiska perspektivet i sin artikel och hur "the 'blame' is placed on the individual as a victim" (s. 143). I likhet med detta är författaren Booth (1998) mycket kritisk till den medicinskt-psykologiska modellen, som han menar tidigare utgjort eget objekt för studier. Han kritiserar bristen i detta, då han menar att människor endast existerar i sammanhanget av sin kropp, sin kultur och sitt samhälle.

Ahlberg (2009) belyser svårigheten med att specialpedagogiken historiskt sett ansetts vara ett verksamhetsområde i skolan till skillnad från pedagogiken. Hon menar att problemet med detta är att det varit svårt att se skillnad på specialpedagogiken som forskningsområde och verksamhetsområde. Samma författare uppmärksammar även specialpedagogiken som ett kunskapsområde som ständigt vidgas och fördjupas och som under de senaste 50 åren utvecklats från ett starkt kritiserat medicinskt-psykologiskt forskningsintresse, till ett perspektiv med starka förbindelser till sociologi, där stor del av fokuset idag finns på en inkluderande skola. Ahlberg påstår att *inkludering* fått en viktig roll inom specialpedagogiken under de senaste årtiondena och att detta ofta omtalas med det närliggande begreppet *delaktighet*. Hon säger att forskning inom specialpedagogik således på senare tid haft till uppgift att "studera processer som bidrar eller stärker inkluderingsrätten respektive hotar den" (s. 277). I likhet med detta, tycker sig författaren Ainscow (1998) också kunna se en historisk förändring i samhället, där man gått från att tidigare ha förklarat barns svårigheter utifrån en psykologisk och medicinsk bakgrund, till att numera förklara problem utifrån en social process. Han menar att: "...we have seen some changes in thinking that seek to move explanations of educational failure away from the characteristics of individual children and their families towards the process of schooling". Denna uppfattning delar även Rosenqvist (2007), som beskriver ett historiskt förflyttat synsätt i samhället från individuella defekter till att funktionshinders svårigheter ses som samhällsrelaterade. Vidare skuldbelägger Rosenqvist det kategoriska perspektivet som, historiskt sett, varit vanligt inom specialpedagogiken. Han menar att detta perspektiv lett till ett kvantitativt tänkande, där man uppmanas göra mer av samma sak. Detta stämmer även överens med vad Stangvik (1998) säger i sin artikel angående att specialpedagogiken historiskt sett baserats på individorienterad vetenskap, såsom psykologi och medicin. Han beskriver vidare två sätt att se på funktionsnedsättning; nämligen "disability as deficiency" och "disability as negotiated social practice".

Nilholm (2007) beskriver specialpedagogiken utifrån olika perspektiv. Han tar sin utgång i tre olika perspektiv, som han kallar det *kompensatoriska* perspektivet, det *kritiska* perspektivet och *dilemmaperspektivet*. Han menar att det kompensatoriska perspektivet, liksom det kategoriska perspektivet, koncentrerar sig på individen och att kompensera dennes brister. Han betonar detta perspektivs dominans inom den specialpedagogiska vardagen och menar att: ”Inom specialpedagogik har ett kompensatoriskt perspektiv haft, och har fortfarande till stora delar, en dominerande position” (s. 20). Det kritiska perspektivet däremot, menar författaren kritiserar det kompensatoriska perspektivets synsätt och han anser att denna specialpedagogik är förtryckande, eftersom den pekar ut individer som mer eller mindre onormala. Enligt det kritiska perspektivet, liksom enligt det relationella perspektivet, bör orsaker till skolmisslyckanden sökas utanför eleven. Det kritiska perspektivet skuldbelägger också den senaste tidens koncentration på diagnosticering och menar att dess användbarhet är objektiv. Inom dilemmaperspektivet betonar Nilholm att man i utbildningssystemet idag har olösta dilemman, som att man t.ex. strävar efter att ge alla elever liknande kunskaper och erfarenheter, samtidigt som man försöker anpassa undervisningen till varje elevs individuella förutsättningar. Eftersom dilemmaperspektivet utgår från en föreställning om att utbildningssystemet innefattar olösliga dilemman, krävs också dess aktörers ställningstaganden. Därmed hävdar Persson (2007) att: ”Detta perspektiv skulle då kunna bidra till att utveckla det specialpedagogiska kunskapsområdet” (s. 52).

Bailey (1998) diskuterar den specialpedagogiska forskningens utveckling under de senaste 25 åren i sin artikel ”Medical and psychological models in special needs education”. Han beskriver hur utvecklingen gått från en medicinsk psykologisk modell med Skinners *Behaviourism*, till en inkluderande skola. Han kritiserar den medicinska modellen för att fokusera på det sjuka och inte det som omringar problemet. Författaren påstår att denna modell är hierarkisk, något som måste undvikas i specialpedagogik, där vi måste se till hela individens kontext. Dessutom är Bailey skeptisk till den psykologiska modellen för dess fokus på de psykologiska testerna. Han ifrågasätter vilken information dessa test egentligen kan ge klassläraren och menar att: ”Nothing of any value is transmitted in those psychological reports...” (s. 55). Vidare hävdar författaren att dessa tester har stämplat elever genom tiderna. Vad beträffar inkludering belyser Bailey emellertid problemet med att den inkluderande skolan riskerar att bli ett sätt att minska skolkostnader. I detta sammanhang är det även intressant att ta del av Slee (1998) diskussion angående inkludering av bokstavs barn som får medicinsk behandling för, att som författaren påstår, kunna inkluderas. Sky ifrågasätter dock till vems fördel detta är och menar att: ”Inclusion therefore demands that educators problematise their theories of disability and schooling” (s. 134). Han hävdar vidare att: ”Inclusion as a cultural goal speaks to a reconsideration of the structure of power and social relations...” (s. 136).

Det behaviouristiska synsättet, som tidigare haft ett starkt inflytande inom det specialpedagogiska forskningsområdet, får även kritik från Lewis (1998), som hävdar att det tidigare varit alltför stor koncentration på det praktiska i skolan, såsom material och metoder. Författaren menar att detta perspektiv inte uppmuntrat till ett vidare perspektiv med långsiktiga mål. Han påstår dock att det nu råder ett skifte och att teorin inom specialpedagogik idag är mer holistisk.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att det inom det specialpedagogiska forskningsfältet tidigare i historien varit stort fokus på forskningsintresse med koppling till medicin och psykologi. Specialpedagogiken har varit, och är fortfarande, ett tvärvetenskapligt område. Ahlberg (2007) påstår dock att specialpedagogiken har blivit mer självständigt som forskningsfält, men att det råder en avsaknad av specifika specialpedagogiska teorier p.g.a. att variationen i utvecklingslinjer gör att det specialpedagogiska kunskapsområdet inte kan inringas och bestämmas utifrån teoribildning och metodiska ansatser. Vi ämnar nu rikta blicken framåt, för att med utgångspunkt i vad som sägs i litteraturen, beskriva hur utvecklingen av den specialpedagogiska forskningen kan komma att se ut i framtiden.

3.3 Det specialpedagogiska forskningsfältet i framtiden

Ahlberg (2009) belyser problemet med att chanserna att få forskningsmedel påverkas av strömningar i tiden och att det som efterfrågas idag i större utsträckning är storskaliga undersökningar, såsom i USA, som är ett land vars forskning till stor del påverkar den i vårt land. Författaren beskriver risken med att importera metoder till Sverige, då dessa inte är utprovade på förhållanden i våra skolor. Hon menar att detta riskerar att snäva in forskningen, "...vilket i sin tur medför att kunskapsbildningen i specialpedagogik avtar" (s. 343). Mål som *inkludering* och *delaktighet* är kunskapsobjekt som beskrivs som särskilt viktiga för framtidens forskning inom specialpedagogik (Ahlberg, 2007). Frågan är, hur vi genom att utveckla forskningsfältet kan skapa en skola som i praktiken till större del är präglad av dessa kunskapsobjekt. Ahlberg (2009) nämner att en framkomlig väg skulle kunna vara att "skapa samordning kring intressanta problemställningar från många olika perspektiv och discipliner" (s. 20). Författaren menar vidare att detta är "den väg man måste gå för att åstadkomma kreativ och fruktbar forskning" (s. 20). Svenska forskares delaktighet i internationella nätverk vad det gäller specialpedagogik är också något som uppmuntras av Nilholm (2007). Armstrong, Armstrong och Barton (1998) redogör för liknande idéer när de presenterar målet med att skapa forskning där forskare inom pedagogiken samarbetar med andra, för att på så vis bidra till närmandet av en inkluderande skola.

Rosenqvist (2007) är positiv till att det *relationella* perspektivet är på frammarsch, eftersom det ser till hela individens kontext. Dock menar han att den specialpedagogiska forskningen befinner sig i ett dilemma, eftersom det krävs forskning som fokuserar diskrepansen mellan kunskapsmål och verklighet. Författaren efterfrågar därför ett specialpedagogiskt paradigm av integration, delaktighet och gemenskap. Bayliss (1998) argumenterar i sin artikel för en *metateori* för att skilja mellan det medicinska och det sociala perspektivet. Han hävdar vikten av att lärare i framtiden kan få respons via diskussioner med kollegor och att detta i större grad kan leda till en ökning av inkludering. Han skriver att: "A theory of special education...must provide a rationale for intervention which allows for all our children to be educated together" (s. 77). Lewis (1998) poängterar att vi i frågan om vem som skall vara inkluderad och inte i framtiden måste undvika orättvis diskriminering, samt att söka källan till problemen. Därför menar Lewis, behöver vi teorier inom specialpedagogik i framtiden och det är önskvärt att dessa utvecklas.

Avslutningsvis efterlyser Ahlberg (2007) i sin artikel en utveckling av en mer generell teori för specialpedagogik i framtiden. Författaren diskuterar huruvida det är möjligt att via forskning nå fram till en integrerande och totaliserande specialpedagogisk teori. Vidare ser hon risker med att forskningen inom specialpedagogik stannar vid att studera och blottlägga problem och dilemman. Ahlberg (2009) menar att det är bättre att i framtiden organisera och beskriva det specialpedagogiska kunskapsområdet i termer av kunskapsobjekt. Önskvärda sådana är *delaktighet, kommunikation, lärande och inkludering*.

3.3 Tidigare forskning

Asp-Onsjö har i sin avhandling *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg?* (2006) undersökt tillvägagångssättet när åtgärdsprogram upprättas samt på vilket sätt dessa ger en förbättrad skolsituation för eleverna. Avhandlingen innefattar en fallstudie i en kommun, där resultatet av studien visar att eleven oftast framstår som problembärare. Skolan söker alltför sällan problemens bakgrund i den pedagogiska verksamheten, såsom t.ex. i relationen mellan elev och lärare. På så vis belyser Asp-Onsjö hur skolan kategoriserar elevers problem. Hon hävdar att ”Genom att benämna elevers problematik på ett visst sätt istället för ett annat bidrar pedagogerna så att säga till att ”konstruera eleven” (s. 203). Enligt författaren utformas i många fall en betydande mängd dokumentation, som i slutändan trots allt inte bidrar till att underlätta elevens situation. Författaren menar vad beträffar förståelsen av texter att: ”Texten nedskrivs i ett visst skede men betydelsen skapas därefter i tomrummet mellan sina två ”författare”, den som skriver och den som läser. Läsaren är alltid en ”medförfattare” som förstår det skrivna utifrån sina egna förutsättningar” (s. 58). Vidare beskriver författaren ett maktspel, där målet i samtal med elever och föräldrar är att få dem att samtycka till åtgärder som redan bestämts av personal i skolan. Asp-Onsjö säger att det är naturligt att personalen pratar sig samman och inventerar tillgängliga resurser inför samtal med förälder och elev. Dock hävdar hon att ”Däremot är det viktigt att vara tydlig med att det är detta som sker eftersom det får omfattande konsekvenser för föräldrars och elevers möjlighet till reellt inflytande” (s. 201). Studien visar dock också att i de situationer där skolan bjuder in föräldrar och elever till en öppen dialog, ökar förutsättningarna för en tydlig skolförbättring för den enskilde eleven. Detta leder då till en ökad förutsättning för att bidra till en inkluderande skola, där elevers olikheter ses som en resurs för att öka mångfald. Asp-Onsjö skiljer i sin avhandling på tre typer av inkludering; nämligen rumslig, social och didaktisk inkludering.

Persson (2004) skriver inledningsvis i sin artikel att det i den svenska skolan idag finns relativt lite pedagogisk dokumentation och att det först i åttonde skolåret krävs ordentlig dokumentation, eftersom eleverna då får sitt första betyg. Vad det gäller åtgärdsprogram har skolor dock mött ett ökat krav sedan skolan övergick till mål- och resultatstyrning under 1990-talet. Persson har i sin studie kartlagt användningen av åtgärdsprogram i grundskolan för att få svar på behov, omfattning och inriktning av grundskolans specialpedagogiska verksamhet och på sättet det dokumenteras i åtgärdsprogram. Studien består av tio fallstudier vid olika skolor, där skolpersonal, elever och föräldrar intervjuats, vid sidan av observationer samt analys av 83 åtgärdsprogram. Av studien kan det konstateras, att de kortsiktiga målen är i majoritetet beträffande skolämnen. Bland de långsiktiga målen däremot, dominerar kunskapsmål i skolår fem och nio, såväl som psykosociala och socioemotionella mål. Undersökningen visade också att majoriteten av elever och föräldrar varit aktivt delaktiga i upprättandet av åtgärdsprogrammet. Vad som emellertid inte framgår av studien är, i vilken utsträckning deltagandet skett, eller vad man kommit överens om. Vad det gäller underskrift framgår det i de flesta fall inte vad underskriften förpliktar till och författaren påstår sig

därmed kunna se ett dilemma när det gäller underskrift av elever och föräldrar i åtgärdsprogram. Vidare klargör undersökningen att åtgärder där föräldrar är engagerade till största delen handlar om läxläsning och färdighetsträning, något som är föga förvånande, likaväl som att elevernas åtaganden mest handlar om ansvar och disciplinering. Slutligen menar Persson att åtgärdsprogram i många fall speglar skolornas resursbrist, då de föreslagna åtgärderna oftast begränsas av resurserna.

Resultatet av studien *Åtgärdsprogram – för vems skull?* Av Wingård (2007), visar att åtgärdsprogrammen i mycket liten utsträckning följer de rekommendationer som finns i våra styrdokument. Denna undersökning grundar sig på drygt 200 åtgärdsprogram, upprättade i förskolan och skolan. Resultatet av studien visar att: ”Det blir ett bevarande av skolan och en anpassning av eleven till det rådande systemet” (s. 18). Wingård visar ett resultat där förebyggande arbete, liksom skolutvecklingsarbete inte finns med i åtgärdsprogrammen, utan att dessa domineras av en individuell syn av elevers skolproblem. Vad det gäller de föreslagna åtgärderna är extra stöd i majoritet (62 %). På andra plats kommer hemarbete (29 %). Dessutom framkommer av studiens resultat att det vid uppföljning av åtgärdsprogrammen inte i något fall finns ”någon målsättning för vad som borde ha uppnåtts till denna gång” (s. 15).

Arvidsson (1995) har i sin avhandling studerat lärares föreställningar kring elevers problem och hur deras tankar om åtgärderna för dessa elever kan se ut. Hennes avsikt var också att studera hur lärares åsikter i ovan nämnda avseenden varierar i förhållande till olika bakgrundsfaktorer, som t.ex. tjänstekategori. Behovet av undersökningen har sin bakgrund i författarens egen yrkeserfarenhet som skolpsykolog, då hon ofta förvånats över skolans fokusering på att testa och diagnosticera elever. Utifrån resultatet kategoriserar Arvidsson lärare som *lärtänkare* eller *systemtänkare*, där hon även jämför grupperna mot bakgrundskaraktäristika. Hon fann att lärtänkare i högre utsträckning låter eleverna ha inflytande, samt har en högre grad av individuellt arbetssätt jämfört med systemtänkare, hos vilka katederundervisning dominerar till stor del. Det visade sig av resultatet att låg- och mellanstadielärare kan kategoriseras som lärtänkare, medan högstadielärare i högre utsträckning kan kategoriseras som systemtänkare. När författaren tittade på skolans organisation, visade sig denna inte ha någon särskild inverkan på typen av tänkande hos grupperna, utan studien visade att ”Egenskaper hos eleven kan sannolikt påverka en lärares tänkande i en viss riktning, på så sätt att en viss sorts problem tenderar att styra in tänkandet mot att förlägga orsakerna till problemet och åtgärderna i ”systemet” (s. 124). Därmed finns det risk att lärare inte ser att man kan påverka och förändra. Detta gäller såväl den egna undervisningen, som arbetet kring den enskilda eleven.

Efter mångårig erfarenhet av läraryrket samt av genomgång och uppföljning av seminariedeltagares arbete med åtgärdsprogram delar Öhlmér (2004) med sig av sina erfarenheter i skriften *Åtgärdsprogram – ett verktyg i skolans vardag*. Hon betonar vikten av att lärare tydligt dokumenterar i skolan, för att alla åtgärder skall genomföras. Hennes erfarenhet av projekt med upprättande av åtgärdsprogram har visat att det för att skriva bra åtgärdsprogram, krävs stor flexibilitet tillsammans med noggrannhet och en synnerligen medveten uppföljning och utvärdering. Öhlmérs skrift visar samtidigt att det förefaller vara en svår uppgift att i åtgärdsprogram skriva fram konkreta åtgärder, som är möjliga att utvärdera. Hon hävdar även betydelsen av lärares kunskap om inlärningssvårigheter och dess orsaker samt kunskap om olika arbetssätt. Avslutningsvis menar författaren att det är viktigt att skriva konkreta åtgärdsprogram för att på så vis öka möjligheterna ”att hitta barnen tidigare och stötta dem på ett bra sätt” (s. 61).

Att tidig hjälp för elever i behov av särskilt stöd är avgörande förstår man av Ingestad (2006), som skrivit en avhandling om elever som slutar skolan med ofullständiga betyg. Studien bygger på en fallstudie i en kommun under en tioårsperiod och författaren har koncentrerat sig på elever som saknar betyg i kärnämnen, eftersom dessa elever i våra styrdokument benämns som en kategori elever som ska erbjudas särskilt stöd. Resultatet av studien visar att sambandet mellan elevers socioekonomiska bakgrund och deras betygsresultat är signifikanta, i likhet med att pojkar är överrepresenterade bland de elever som bedöms ha skolsvårigheter och slutar skolan med ofullständiga betyg. Ingestad hävdar att bristande delaktighet och inlärningssvårigheter är de största orsakerna till att elever misslyckas att nå målen och därmed få fullständiga betyg. Hon ställer sig också frågande till hur kunskapsutveckling i skolan bedöms. Ingestad menar att elever får tillhörighet och blir accepterade i skolan först när de visar sig duktiga. Därigenom ställs frågan om allas rätt till kunskap på sin spets. Konsekvenserna av stödåtgärder visar att eleverna i liten utsträckning känner sig delaktiga i sin kunskapsutveckling, vilket i sin tur leder till att inlärningssvårigheterna ökar.

Andreasson och Asplund Carlsson (2009) har nyligen utkommit med en bok om textpraktiker i elevdokumentation. Empirin kommer från en forskningsstudie i form av textanalyser av åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner från grundskolan, gjord av Andreasson (2007). Författarna pekar på att det görs en omfattande mängd pedagogisk dokumentation för elever som bedöms ha beteendemässiga svårigheter, speciellt pojkar, samt att kommunikationen i dessa texter är en ”institutionaliserad form av kommunikation” (Andreasson & Asplund Carlsson, s. 41). Andreasson och Asplund Carlsson påpekar emellertid, att textanalysen endast fokuserar på den färdiga texten, och att därmed inga motsättningar eller förhandlingar som eventuellt funnits i arbetet tas i beaktning. De betonar ändå vikten med att genomföra studien, då sättet som individen skrivs fram på i en text kan ”få konsekvenser både för hur eleven uppfattar sig själv och för hur omgivningen kan komma att uppfatta eleven” (s. 42). Därför, anser författarna, är det också ”oerhört viktigt att reflektera över hur en sådan text skrivs” (s. 43). Vad det gäller avsändare i åtgärdsprogram, såväl som i annan pedagogisk dokumentation, visar studien att författaren (oftast läraren) till elevdokumentationen väljer ut information som bygger på både muntliga och andra skriftliga utsagor om eleven. I detta skede har läraren som författare också ett tolkningsföreträde i sin selektion, vilket innebär att texten skrivs fram ur ett visst perspektiv. Resultatet av detta är, att skolan blir en diskursiv praktik, som via traditioner bygger upp sanningar som ses som naturliga och som sedan tas för givna. Andreasson och Asplund Carlsson klargör i sin bok att mottagaren av dokumentationen inte är självklar och att både mottagare och elevdokumentationens syfte kan variera mellan olika skolor. Det kan finnas flera aktörer när det gäller mottagare. Dock är det vanligtvis eleven själv och dennes föräldrar, men det kan även vara andra lärare, rektor eller kommunens skolchef som förekommer som mottagare. Beträffande funktioner och användningsområden som framkom vid intervjustudie om åtgärdsprogram visade det sig att dokumentationens främsta syfte är att utgöra ett redskap för uppföljning och utvärdering. Det är dessutom inte ovanligt att åtgärdsprogram används till att hävda elevers rätt till extra stöd i sökande efter resurser. Ytterligare en betydelsefull roll som åtgärdsprogrammen kan ha för skolans del, är att friskskriva elever för att kunna visa de åtgärder som tagits i skolan, om man senare under elevens skoltid får stå till svars för dennes skolsvårigheter. Textanalysen i undersökningen visar att det för elever med kunskapsmässiga svårigheter är vanligt att texten speglar en positionering av elevens svårighet, trots att vikten av att en helhetsbild framkommer betonas i våra styrdokument. I detta sammanhang synliggör studien hur de vanligt förekommande *listorna* av elevernas tillkortakommanden i dokumenten genererar en bild som inte innefattar kontexten av elevens förmåga. Därmed finns en risk att det uteslutande blir skolans erfarenheter som utgör kontexten. Individens listade svårigheter

riskerar också att följa med i återkommande dokumentation, som ofta ligger till grund för texten i åtgärdsprogram. Författarna menar att detta ”kan innebära att eleven gång på gång knyts till de svårigheter och tillkortakommanden som en gång blev nedskrivna...” (s. 53-54). Avslutningsvis menar författarna att detta kan påverka elevens identitetsskapande.

Resultatet av en undersökning där man analyserat åtgärdsprogram för barn i skolår tre, sex och nio, utförd av Isaksson, Lindqvist och Bergström (2007) visar också att elevers svårigheter och tillkortakommanden ofta kopplas samman med deras personligheter. I denna studie framkom även att det i många fall upprättas åtgärdsprogram utan föräldrars vetskap, och än mindre deras delaktighet.

Ahlberg (2001) belyser åtgärdsprogrammets funktion i sin bok *Lärande och delaktighet* och menar att lärare anser att denna dokumentation fungerar bra, men att det råder en stor osäkerhet bland lärare när det handlar om hur åtgärdsprogrammen ska utformas. Hon tycker sig kunna se att innehållet ofta är magert och inriktat på ensidig färdighetsträning och att man från skolans sida därmed inte ser hela den miljö, alltså kontexten, som eleven är en del av. Detta säger Ahlberg, riskerar att ”leda till att problemen som borde härledas till grupp- och organisationsnivå eller till samhället förläggs hos enskilda individer” (s. 149). Vidare påstår författaren att det ofta saknas en djupare analys i åtgärdsprogrammen. Författaren poängterar vikten av stort kunnande, för att skriva program som är värderingsfria och tar hänsyn till känslig integritet, eftersom åtgärdsprogrammen är offentliga handlingar. Hennes bok klargör också att lärare anser det vara viktigt att programmen kan användas ”som ett konkret redskap i undervisningen” (s. 96). Slutligen belyser Ahlberg risken med att man av benämningen åtgärdsprogram förleds att tro att det är barnet som ska åtgärdas, och inte hela skolan.

Lahdenperä (1997) har skrivit en doktorsavhandling i form av en textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund. I studien analyseras relationen mellan lärares uppfattningar om skolsvårigheter och deras förhållningssätt till elever med invandrarbakgrund. Resultatet av studien visar att mer än hälften (55 %) av lärarna anser att det är elevernas egenskaper, beteende eller bakgrund som är grunden till de problem som orsakar skolsvårigheterna. Endast 16 % av lärarna uppger att problem och skolsvårigheter har ett samband med skolmiljön, eller annat sammanhang där problemen uppträder. Vad beträffar förhållningssätt till elever med invandrarbakgrund visar studien att 70 % av lärarna uppfattar elevens etnicitet eller bakgrund som negativt för arbetet i skolan. Vad det gäller variationer i uppfattningar och förhållningssätt framkommer i undersökningen att i de fall då läraren har samma etnicitet som eleven, alternativt om läraren kan identifiera sig med elevens etnicitet, ökar förmågan till ömsesidigt tänkande mellan lärare och elev. På det hela taget framkommer det av resultatet av studien att lärares uppfattningar om skolsvårigheter och deras förhållningssätt till elever med invandrarbakgrund är relaterade, eftersom uppfattningar om egenskap oftast genererar ett negativt förhållningssätt till elevens invandrarbakgrund.

Andreasson (2007) har i sin avhandling studerat hur svårigheter och identiteter skrivs fram och ges betydelse i elevdokumentation skrivna för elever i behov av särskilt stöd, samt vilka lösningar som vidtas för att hantera dessa svårigheter. Studien belyser och problematiserar hur pojkar och flickor som bedöms ha skolsvårigheter konstitueras i elevdokumentation. Studien bygger på en granskning av 358 elevdokument bestående av åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner. Studien belyser utformningen och språkbruket i elevdokumenten, d.v.s. hur svårigheter beskrivs, samt att mål och lösningar i elevplanernas texter ofta resulterar i att identiteter och egenskaper skrivs fram. Beskrivningen av elever i elevplanerna får språkliga konsekvenser som påverkar identitetskonstruktioner. Elevens syn på sig själv samt

pedagogernas syn på denne formas och konstrueras av det språkbruk eleven beskrivs med. Elevplanerna granskades även ur ett genusperspektiv, där skillnader mellan framskrivning av pojkar respektive flickor beskrivs. Studien visar att pojkar oftare beskrivs utifrån förmågor och färdigheter medan flickor beskrivs i termer av personliga förmågor. Socialt konstruerade föreställningar och traditionella könsroller avspeglas alltså i elevplanerna. I dokumentens problembeskrivningar riktas texten mot attityder, förmågor färdigheter och kompetenser. Resultatet pekar mot att skolans sociala fostransmål har en central plats i planerna och att skolans mål i första hand blir att forma ansvarskännande idealelever. Det resulterar i sin tur i att de sociala fostransmålen blir en förutsättning för ett kunskapsmässigt lärande. Andreasson menar att de normativa dokument dagens pedagoger har i uppdrag att skriva gör det än mer angeläget att lyfta det skrivna ordets makt. Detta behöver lyftas till diskussion bland alla pedagoger som skriver åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner.

3.4 Styrdokument

Sedan början av 1990-talet har skolan varit målstyrd. Bestämmelser om mål, innehåll och riktlinjer finns i speciella styrdokument. Dessa styrdokument innefattar skollagen, förordningar, läroplaner, föreskrifter och allmänna råd. Skolors skyldighet att arbeta för att ge alla elever lika möjlighet att nå de nationellt fastställda målen för undervisningen är tydligt formulerad i styrdokumentet. Här återfinns även krav på att kommuner och skolor skall upprätta åtgärdsprogram för elever som av någon orsak är i behov av särskilt stöd för att nå dessa mål. Åtgärdsprogram har funnits som begrepp sedan 1974, då riksdagen beslutade att sådana skulle upprättas inom grundskolan då behov av ett sådant förelåg (Skolverket, 2001). I den lag som styr det svenska skolväsendet anges övergripande mål för utbildningen i skolan samt riktlinjer för hur skolans verksamhet skall utformas.

3.4.1 Skollagen

Skollagen, som är stiftad av riksdagen, innehåller de grundläggande bestämmelserna för den svenska grundskolan. I skollagen anges en skarp ton gällande alla barns och ungdomars rätt till specialpedagogiskt stöd och anpassning för elever i behov av särskilt stöd. Dessa bestämmelser om de grundläggande krav som ställs på kommunerna formuleras i Skollagens Allmänna föreskrifter, kap. 1 § 2, på följande sätt:

Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd (SFS 1985: 1100; 2008:571).

I skollagen kap. 4 § 1 sägs det vidare att:

Utbildningen i grundskolan skall syfta till att ge eleverna de kunskaper och färdigheter och den skolning i övrigt som de behöver för att delta i samhällslivet. Den skall ligga till grund för fortsatt utbildning i gymnasieskolan. Särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet (SFS 1985:1100).

Skollagen skriver med tydlighet fram hur skolan skall ta hänsyn till elever i behov av särskilt stöd samt ge det stöd eleven är i behov av. Vid sidan av skollagen finns grundskoleförordningen.

3.4.2 Grundskoleförordningen

En förordning är en rättsregel som beslutats av regeringen. I grundskoleförordningen återfinns föreskrifter gällande grundskolan utöver dem som finns i skollagen. Regeringen hänvisar i grundskoleförordningen gällande elever i behov av särskilt stöd till skollagen. Gällande åtgärdsprogram skriver grundskoleförordningen att rektor ansvarar för att åtgärdsprogram upprättas för elever i behov av särskilt stöd.

Den 1 juli 2006 reviderades förordningstexten mot en skärpning att åtgärdsprogram ska föregås av en utredning som visar att eleven är i behov av särskilt stöd. Om utredningen visar att eleven behöver särskilt stöd, ska rektor se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Av programmet ska det framgå vilka behoven är, hur de ska tillgodoses och hur åtgärderna ska följas upp och utvärderas. Eleven och dess föräldrar ska ha möjlighet att delta när åtgärdsprogrammet utarbetas (SFS 2006:205, 5 kap. § 1).

I grundskoleförordningen kap. 5 § 4-5 gör förordningen vidare gällande att:

En elev ska ges stödundervisning, om det kan befaras att eleven inte kommer att nå de mål som minst ska ha uppnåtts i slutet av det tredje, det femte och det nionde skolåret eller om eleven av andra skäl behöver särskilt stöd. Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör (SFS 2008:845).

Det indicium som ligger till grund för att stödundervisning och/eller specialpedagogiska insatser skall ges eleven är om denne inte når, eller befars att inte nå kunskapsmålen. Ett sådant stöd skall ges eleven i dennes ordinarie klass eller grupp.

Lagstiftning och förordning anger en ovillkorlig rätt till stöd för elever i behov av detta (Skolverket, 2005). För dessa elever skall åtgärdsprogram utarbetas, där det tydligt framgår hur elevens behov skall tillgodoses.

3.4.3 Läroplaner och kursplaner

Läroplaner och kursplaner är en förordning utfärdad av regeringen. I läroplanen finns verksamhetens värdegrund och uppdrag samt mål och riktlinjer för arbetet beskrivna. Den nuvarande läroplanen Lpo94 utformades i samband med skolans decentralisering där staten trädde tillbaka som skolans huvudman med ett ökat ansvar på kommunerna som följd. Denna förändring har lett till ett ökat ansvar för pedagoger och lokala skolledningar. Till skillnad från tidigare läroplaner finns i Lpo94 inga anvisningar om hur undervisningen ska bedrivas, eller vilken specialpedagogisk undervisning som skall ges, utan här anges syften och mål för utbildningen. När det gäller vägen till den enskilde elevens måluppfyllelse skriver Lpo94:

Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla (s. 4).

Kopplingen mellan åtgärdsprogram och läroplaner och kursplaner är tydlig. Vägen för en elev att nå målen skall formos utifrån dennes förutsättningar och behov. Åtgärdsprogram skall relatera till läroplanernas och skolplanernas mål och skall vara individuellt utformade (Skolverket, 2008).

3.4.4 Allmänna råd

Skolverkets allmänna råd är rekommendationer till stöd för hur skolans lagar, förordningar och föreskrifter kan tillämpas. I april 2008 kom skolverkets skrift *Allmänna råd för arbetet med åtgärdsprogram*. Denna skrift, som innehåller allmänna råd och kommentarer har för avsikt att beskriva hur man kan eller bör handla vid upprättandet av åtgärdsprogram. Skriften syftar också till att påverka utvecklingen i en viss riktning och att gynna en enhetlig tillämpning av gällande förordningar. Allmänna råd är riktlinjer som skall följas av skolan. Den skola som inte följer råden bör kunna påvisa att bestämmelser kring åtgärdsprogram uppfylls trots ett annat förfarande.

3.5 Makt och styrning

Denna studie riktar intresset mot hur pedagoger beskriver elever i behov av särskilt stöd och hur mål och åtgärder skrivs fram i upprättade åtgärdsprogram. Ett dokument av detta slag skall följa gällande författningar. Exemplifiering av lagar och förordningar för åtgärdsprogram återfinns i tidigare avsnitt. Vad som sägs i skollag, förordningar och läroplaner sammanstrålar och förbinds oavkortat med den enskilde individens situation. Ett åtgärdsprogram har som syfte att påverka utvecklingen i en viss riktning (Skolverket, 2008). Däri återfinns förslag på åtgärder som skall vidtas för att påverka elevens utveckling mot en önskad, och utifrån förordningar fastställd, måluppfyllelse. I en styrning av sådant slag finns inbyggda men outtalade maktaspekter (Andreasson, 2007).

Filosofen och historikern Michel Foucault riktar i sina verk uppmärksamhet mot hur institutioner och aktörer inom dem formar och styr individen. Det finns ett samhälleligt behov av att påverka och skapa önskvärda medborgare. Foucault (1987) menar att den kroppsliga bestraffningen av staten har ersatts av en juridisk makt. Ett sådant maktmedel är, till skillnad från makt i form av fysisk bestraffning, fördolt. Skolan som institution blir här del i utövande av makt och kontroll. Skolan blir statens verktyg och verksamma inom den samma blir en del av samhällets kontroll, styrning och makt över den enskilde individen. Vidare menar Foucault (a.a.) att relationen kunskap och makt emellan är integrerad. Den som har makten sätter regler inom rådande diskurser. Winther Jörgensen och Phillips (2000) förklarar begreppet diskurs som "ett bestämt sätt att tala om och förstå världen" (s. 7). Diskursens grundläggande innebörd handlar om vad som är möjligt att sägas under en viss tid eller kultur (Andreasson, 2007). Makt som begrepp syftar till att verka i relationer och det blir därför i en diskursiv praktik som makten existerar. Diskursen blir ideologisk och bidrar därmed till att upprätthålla och överföra maktrelationer.

Den diskursiva praktik som pedagogisk dokumentation utgör, blir ett verktyg i upprätthållandet av makt. Det görs genom styrning av individens kunskapsutveckling mot en viss riktning. Lagar och förordningar redogör tydligt för formande av individen. Makten gestaltas i form av vetande om vad som är mest gynnsamt, i det här fallet för individens kunskapsutveckling. I grundskoleförordningen sägs att utöver svårighet att nå målen skall elever som av andra skäl behöver särskilt stöd få det (SFS 2008:845). Staten utövar sin makt genom att ge skolan ansvaret för stöd till elever som av andra skäl behöver det. Den moderna staten kräver ordning och reda och att avvikelser skall disciplineras (Foucault, 1987). Pedagogisk dokumentation i form av åtgärdsprogram utgör därmed en intim länk mellan makt och formande av önskvärda medborgare.

4. Teoretiska och metodologiska utgångspunkter

Denna studie tar sin teoretiska och metodologiska utgångspunkt i kritisk diskursanalys. En redogörelse och beskrivning av den kritiska diskursanalysen följer i detta avsnitt. I avsnittet väljer vi även att motivera och resonera kring hur och varför den kritiska diskursanalysen är lämpad som analysmetod för en studie som denna. Här definieras centrala begrepp samt de avgränsningar vi väljer att göra beträffande den valda ansatsen och studiens syfte. Kapitlet innehåller ett avsnitt där redogörelse för tillvägagångssätt och genomförande görs.

4.1 Kritisk diskursanalys

Den teoretiska utgångspunkt vi valt bygger på att våra språkliga utsagor följer en viss struktur där olika mönster kan urskiljas. Det kan med andra ord beskrivas som ett studium av samhällsfenomen där språket står i fokus, vilken har ett bestämt sätt att se på språk och språkanvändning (Bergström & Boréus, 2005). Diskursbegreppet används inom olika akademiska discipliner och utgår från olika teoretiska grunder. Diskursanalys är en rad tvärvetenskapliga ansatser som kan användas på olika sociala områden i en mängd olika undersökningar (Winther Jörgensen & Phillips, 2007). Det diskursanalytiska angreppssätt vi använder innehåller ontologiska och epistemologiska förutsättningar när det gäller språkets roll utifrån en social konstruktion av världen, teoretiska modeller, riktlinjer gällande metod samt tekniker för språkanalys. Metod och teori är alltså tätt sammanlänkande inom diskursanalysen.

Vad det gäller diskurser i åtgärdsprogram, avser vi den återkommande skriftliga kommunikationen, som tydligt framkommer i programmen. Winther Jörgensen och Phillips (2007) räknar upp fyra premisser som binder samman det diskursanalytiska fältet. De nämner en kritisk inställning till självklar kunskap, vilket innebär att vår kunskap om världen inte kan betraktas som en objektiv sanning. Våra världsbilder är inte speglingar av verkligheten utan en produkt av våra sätt att kategorisera världen. Vidare skriver de att vår syn på, och kunskap om världen alltid är kulturellt och historiskt präglad. Den sociala världen, vilken inkluderar kunskap, identiteter och sociala relationer, är inte bestämd av yttre förhållanden eller på förhand given. Denna syn benämns som *antiessentialistisk*. När det gäller frambringandet av kunskap sker det i social interaktion. Det innebär att vårt sätt att uppfatta världen skapas och finns till i sociala processer. Till sist berörs sambandet mellan kunskap och social handling. Beroende av social världsbild skapas olika sociala handlingar, den sociala konstruktionen av kunskap och sanning får tydliga sociala konsekvenser.

Denna teoretiska utgångspunkt uttrycker således, gällande kunskap och verklighetsuppfattning, att vår uppfattning om verkligheten endast är en tolkning och kan därmed inte göra anspråk på att ge en bild som är sanningsenligt objektiv. Historiska och kulturella faktorer är något verklighetsuppfattningen är beroende av och den ändras således över tid. Utifrån en sådan utgångspunkt är syftet med uppsatsen inte att ta reda på vem eleven i behov av särskilt stöd är, utan att åskådliggöra de olika uppfattningar om denne, som pedagogerna ger uttryck för i sitt språkbruk och hur detta kan påverka lärandet. Genom att visa på verkligheten som en social konstruktion öppnar det för perspektivering, kritik av rådande sanningar och möjliggör förändringar (Winther Jörgensen & Phillips, 2007). Med ett sådant syfte anser vi att den kritiska diskursanalysen utifrån Norman Faircloughs teoretiska utgångspunkter är lämplig. Hans angreppssätt har mycket gemensamt med andra kritisk-diskursanalytiska utgångspunkter och vi kommer här att närmare beskriva viktiga

nyckelpremisser för dels kritisk diskursanalys och vidare för Faircloughs kritiska diskursanalys.

Att teoretiskt problematisera och på ett empiriskt sätt undersöka relationerna mellan diskursiv praktik och social och kulturell utveckling i olika sammanhang är, kortfattat, vad den kritiska diskursanalysen formar teorier och metoder för. Winther Jørgensen och Phillips (2007) pekar på fem gemensamma drag som möjliggör en identifiering av den som en specifik riktning. Denna utmärkande karakteristik innebär:

- att skapa texter och att mottaga och tolka dem – d.v.s. diskursiva praktiker - är en viktig form av social praktik som bidrar till att forma den sociala världen, där identiteter och sociala relationer inkluderas. Diskursiva praktiker i vardagen bidrar alltså till att ”social och kulturell reproduktion och förändring äger rum” (s. 67).
- språk som diskurs är dels en form av handling genom vilken människor kan påverka världen och dels en form av handling som är socialt och historiskt situerade. Den skapar, formar och omformar den sociala världen och processer där i *samtidigt* som den speglar dem.
- den lingvistiska textanalysen av språkbruket skall ske i dess sociala sammanhang.
- kritisk diskursanalys innebär att den är kritisk på så vis att den bidrar till att påvisa den diskursiva praktikens roll i att upprätthålla ”den sociala värld, inklusive de sociala relationer, som innebär ojämlika maktförhållanden” (s. 69). Den kritiska diskursanalysen bidrar till sociala förändringar, för att i förlängningen skapa mer jämlika maktförhållanden, dels i den kommunikativa processen och dels i ett större samhälleligt perspektiv.
- målet är att slutsatserna av en kritisk diskursanalys skall kunna användas för att få tillstånd en social förändring.

Utifrån en sådan förklaring av den kritiska diskursanalysen anser vi att denna bör ligga till grund för hur vi kommer att analysera åtgärdsprogram utifrån deras lingvistiska och grammatiska karaktär. En sådan metod blir ett analysinstrument i granskandet av framskrivning av elever i åtgärdsprogrammen, samt hur texten skulle kunna påverka individen och dennes lärande.

Till stöd för att genomföra en kritisk diskursanalys utifrån en kommunikativ händelse, i vårt fall åtgärdsprogram, har Fairclough utarbetat en tredimensionell modell där *text*, *diskursiv praktik* samt *social praktik* studeras. För att förstå denna modell är en förklaring av Faircloughs definition och användande av ordet diskurs lämplig. Å ena sidan står ordet diskurs för språkbruk som social praktik d.v.s. en kommunikativ händelse, i detta fall åtgärdsprogram. I en kommunikativ händelse finns en sändare och en mottagare. Å andra sidan betecknar diskurs ett sätt att tala om fenomen utifrån ett bestämt perspektiv, vilket ger fenomenen en viss innebörd. Exempel på det senare skulle i vårt fall kunna vara en kunskapsdiskurs eller en ansvarsdiskurs. Diskursen har dessutom, enligt Fairclough, tre funktioner då den skapar sociala identiteter, sociala relationer samt kunskaps- och betydelsesystem (Winther Jørgensen & Phillips, 2007). För att analysera diskurs krävs två dimensioner, dels den *kommunikativa händelsen* samt det Fairclough kallar *diskursordning*, vilken innebär ”summan av de diskurstyper som används inom en social institution eller

sociala domän. Diskurstyper består av diskurser och genrer” (s. 73). Bergström och Boréus (2005) förklarar att olika diskurser i förhållande till en specifik diskursiv praktik måste tas hänsyn till i analysen. Den kommunikativa händelsen anser vi i vår studie vara texten i åtgärdsprogram. Diskursordningen består dels av den sociala institutionen, som vi kopplar mot skolvärlden och dels av begreppet genre, vilken kan ses som det språkbruk som är förbundet med en del av skolverksamheten. Åtgärdsprogram kan sägas tillhöra kategorin brukstexter. Hellspong (2001) identifierar texter inom en sådan kategori eller genre som texter med ett praktiskt eller teoretiskt syfte. Ett sådant slag av texter grundar sig på både skrivna och oskrivna regler gällande form och innehåll. Åtgärdsprogram skrivs alltså i ett bestämt sammanhang.

Vi återgår här till att beskriva Faircloughs tredimensionella modell och sätta den i ett sammanhang utifrån vår studie. Den första dimensionen innebär analys av *texten* och där granskas textens lingvistiska egenskaper där faktorer som i en text framställs och omnämns som. Med andra ord - hur en enskild elev i behov av särskilt stöd skrivs fram och med vilket språkbruk denne och dennes behov, mål och åtgärder skrivs fram. Den *diskursiva praktiken* analyseras utifrån hur texten är producerad samt hur den kan tolkas av mottagaren, häri ingår även diskurstyper som ligger till grund för denna sociala praktik. Det innebär att vi här kommer att titta på hur dokumenten är utformade och vad vi anser oss finna ligga till grund för detta. Därigenom kommer analys och empiri att varvas för att genom det tydligare granska texten och identifiera diskurser. Genom att granska texten utifrån nationella styrdokument, allmänna råd och kunskapssyn vill vi synliggöra diskurser i texten. Den tredje och sista dimensionen är den *sociala praktiken*, som ”avser hur diskursen relateras till ideologi och makt ” (Bergström & Boréus, 2005, s. 324). Då vi i denna studie inte mäter den sociala praktiken utan analyserar en diskursiv praktik gör vi valet att inte använda denna som analysinstrument.

Interdiskursivitet och *intertextualitet* (Winther Jørgensen & Phillips, 2007) är återkommande och frekventa begrepp i vår analys av resultatet och definieras här. Interdiskursivitet innebär att diskursordningar förändras och att gränser inom diskursordningar och mellan sådana förändras. Diskursiv ”reproduktion och förändring” (s. 77) kan granskas genom t.ex. analys av traditionella diskurser som existerar och huruvida de utvecklas i sig och hur de blandas med andra diskursordningar. Interdiskursiviteten i studien kommer vi att beröra genom att undersöka hur de diskurser som identifieras har förändrats över tid. Interdiskursivitet är en form av intertextualitet och innebär att kommunikativa händelser bygger på varandra, eftersom det inte går att ”undgå att använda ord som andra har använt tidigare” (s. 77). I vår studie blir intertextualiteten intressant, dels utifrån hur ord och begrepp har använts historiskt, och dels hur åtgärdsprogram bygger på texter ur nationella styrdokument och allmänna råd.

4.2 Utformning och tillvägagångssätt

I detta avsnitt presenteras det empiriska material som har använts, hur urval gjorts, studiens avgränsningar samt en redogörelse för tillvägagångssätt vid analys och bearbetning av materialet. Kapitlet innehåller även reflektioner kring trovärdighet och en redogörelse för etiska överväganden.

4.2.1 Empiri

Studiens empiri består av åtgärdsprogram upprättade för elever i årskurs åtta och nio. Att vi riktar vårt intresse mot åtgärdsprogram i dessa skolår beror på att det finns flest åtgärdsprogram upprättade för elever i de högre åren på högstadiet, till följd av betygsbedömningar av elevers kunskaper. Åtgärdsprogrammen är hämtade från tre olika grundskolor och är upprättade efter april 2008. Urvalet av skolor är gjord utifrån årskursinriktning. Vi valde att i första hand kontakta skolor där vi sedan tidigare haft någon form av kontakt med rektor. Vi informerade rektor på respektive skola om vår studie. Därefter beslutades hur insamlandet skulle administreras. Från skola B och C hämtades åtgärdsprogrammen av oss personligen. Skola A sände åtgärdsprogrammen till oss per post. Två av skolorna är belägna i storstadsområde, varav den ena i en förort. Den tredje skolan är en skola i en mindre landsortskommun. Vi har valt att samla material från tre olika skolor, inte för att genomföra en jämförande studie, utan för att: 1) vi upplevde det svårt att, från en och samma skola finna ett så stort antal som 30 åtgärdsprogram upprättade för elever i årskurs 8 eller 9 från april 2008 och framåt, 2) vi ville att antalet pedagoger som upprättat åtgärdsprogrammen skulle vara så stort som möjligt 3) en jämförande studie skulle kunna vara möjlig att genomföra utifrån insamlad data i samband med en eventuell masterutbildning vid senare tillfälle.

Det empiriska materialet i studien består av åtgärdsprogram för totalt 30 elever. På grund av bortfall i form av ofullständiga åtgärdsprogram är fördelningen mellan skolorna inte symmetrisk (se Bilaga 1). Författarna till åtgärdsprogrammen är i huvudsak elevens ansvarspedagog/mentor eller skolans specialpedagog. Åtgärdsprogrammen är upprättade i mallar för respektive skola. Vi är väl medvetna om att utformningen av dessa till stor del styr innehåll och vad pedagogen väljer att skriva i åtgärdsprogrammen. Då dessa mallar inte är identiskt utformade är en exakt jämförelse av dessa inte heller möjlig. De övergripande gemensamma drag vi funnit i dokumenten samt koppling mot styrdokument redovisar vi inledningsvis i analys och resultatdel.

Vi vill påpeka att den granskningen vi gjort inte innefattar den kartläggning eller utredning som kan ha legat till grund för upprättandet av åtgärdsprogrammet (hänvisning till SFS 2006:205, 5 kap. § 1). Åtgärdsprogrammen innehåller endast kortare redogörelse och/eller beskrivning av nuläget eller elevens behov. Studien kan inte heller säga något om utfallet av de åtgärder som föreslagits i åtgärdsprogrammen. Vi har inte heller valt att granska åtgärdsprogrammen utifrån etnicitet, genus eller föräldrar/elevers delaktighet vid upprättandet av åtgärdsprogrammen. Alla dokument är dock undertecknade, antingen av eleven, eller av elev och vårdnadshavare.

4.2.2 Analys och bearbetning

I vår analys av åtgärdsprogrammen genomförde vi som ett första led en individuell granskning av materialet. Det innebar att vi var för sig granskade dokumenten för att finna övergripande gemensamma drag, kategoriseringar och diskurser. Vi valde att utgå från Faircloughs analysinstrument. Den grammatiska och lingvistiska analysen av texten gjordes genom läsning av åtgärdsprogrammen utifrån ett valt analysinstrument, t.ex. ton och etos. Markeringar i texten gjordes och följdes av avskrivningar. Nästa steg var att jämföra våra granskningar för att göra kategoriseringar, identifiera diskurser och diskursordningar och benämna dessa.

Som bakgrund till resultatredovisningen har vi valt att beskriva hur åtgärdsprogrammen som mallar är utformade. Detta för att förtydliga och konkretisera för läsaren hur de granskade mallarna är uppbyggda. Skillnader och likheter som kan komma att påverka resultat och analys framkommer. Till grund för de kategoriseringar vi valt att göra; beskrivningar, mål, åtgärder och identifiering av diskurser, ligger gällande de tre förstnämnda, Skolverkets råd för arbetet med åtgärdsprogram (2008) som grund. Då alla de tre åtgärdsprogrammallarna bygger på denna text och därmed innehåller ovan nämnda rubriker fann vi en sådan kategorisering mest lämpad. Rubriksättningen bidrar även till att granskning av dokumenten kunde göras mer generell d.v.s. utan för stor påverkan av dokumentmallarnas skillnader och olikheter. En fokusering på innehåll och text blev på så vis det primära.

4.2.3 Trovärdighet

Validitet i en undersökning avser dess begreppsmässiga och teoretiska relevans, d.v.s. hur väl våra frågor eller vår metod ger svar på det vi vill undersöka (Stukat, 2004). Det metodval vi gjort har gett förutsättningar för att fånga det undersökta fenomenet. Vi måste dock reflektera kring vår egen roll och våra egna tolkningar i förhållande till studiens resultat och slutsatser. Vi har i denna studie valt att inte granska den sociala praktiken, d.v.s. den kontext programmen är producerade i. Det innebär att vi inte kan se det sammanhang dokumentet är upprättat i. Vår bakgrund som lärare och som tidigare upprättare av åtgärdsprogram gör att vi är väl förtrogna med de begrepp och uttryck som finns i åtgärdsprogrammen. En sådan förförståelse får i detta sammanhang även stå för medförståelse gällande upprättande och producerandet av åtgärdsprogram.

Att analysera och granska texter på ett sådant sätt som vi gör i denna studie, resulterar i att värderingar och frågor angående relationen mellan författare och makt sätts i fokus (Andreasson, 2007). Vi gör våra tolkningar utifrån vår förförståelse och vårt perspektiv, vilket kan komma att påverka studiens tillförlitlighet. Att medvetandegöra det faktum har i studien varit till hjälp i att ställa oss kritiska till våra egna tolkningar. Alvesson och Sköldberg (2008) menar att två grundelement bör känneteckna all forskning; nämligen tolkning och reflektion. Det första innebär att se alla referenser till empirin som tolkningsresultat. Det andra innebär reflektion av det tolkade och det är genom ett sådant ”tolkande av det tolkade” (a.a. s. 20) som en självkritisk reflektion kan ta form och som kan bidra till utveckling. Genom tolkning och reflektion av empirin är målet perspektivering, vilket innebär att kritik av rådande sanningar möjliggör förändring. Winther Jörgensen och Phillips (2000) menar att validitet innefattar studiens bidragande till kunskapsförnyelse, vilken kan leda till en förändring och utveckling av det som studeras.

4.2.4 Etiska överväganden

Vi är, som tidigare nämnts, medvetna om den *maktdimension* som finns inbyggd i en studie av detta slag, vilket innebär att vi har behövt reflektera över vår egen position i relation till de människor som finns involverade i de analyser vi gör (Ahlberg, 2009). Vi har genomgående under hela arbetet med denna uppsats eftersträvat att följa de forskningsetiska ställningstaganden som finns (Vetenskapsrådets, 2006). Det innebär att vi vidtagit de etiska åtgärder som krävs i enlighet med dessa. Vid den första kontakten som togs med respektive rektor vid de tre skolorna, informerades vi om dessa principer. Åtgärdsprogram är en allmän handling. Gällande samtycke till deltagande väljer vi att följa de bestämmelser om offentlighet och sekretess som finns för sådana allmänna handlingar. Programmet kan dock innehålla integritetskänsliga uppgifter. I de fall det kan antas att den person som uppgiften rör, alternativt om risk föreligger att någon närstående lider men om uppgiften röjs, skall dessa uppgifter omfattas av s.k. svag sekretess. Åtgärdsprogrammen har därför, före utlämnande från skolan, av den skolpersonal som har haft handlingen i sin vård eller som har fått i uppgift att ansvara för detta, bedömt huruvida handlingen kan lämnas ut eller inte. I detta fall är denna personal rektor och specialpedagog. För att säkerställa individens anonymitet vid publicering av studiens resultat, har varje åtgärdsprogram noggrant avidentifierats.

Då vår undersökning utgår från ett kritiskt forskningsperspektiv, kan den komma att peka på aspekter i åtgärdsprogrammets utformning som kan föra med sig konsekvenser för den enskilda individen. Därför anser vi det vara av största vikt att säkerställa att dessa skolors identitet inte röjs.

5. Resultat och analys

I avsnittet följer en resultatredogörelse och en beskrivning av de olika analytiska stegens innehåll, samt en förklaring av de avgränsningar och ställningstaganden som gjorts för denna studie. Utifrån den analytiska ram som används har val av analysinstrument gjorts, baserade på huruvida de kan tänkas besvara studiens frågeställningar eller inte. Dessa har i vissa fall även modifierats för att bättre passa studiens syfte. Resultaten presenteras och analyseras utifrån diskursiv praktik, där betydande diskurser benämns. Här redovisas även resultat utifrån intertextualitet. Textanalys fokuserar på transitivitet, modalitet, ton och etos. Analys av text med dess olika element och diskursiv praktik d.v.s. interdiskursivitet/intertextualitet presenteras varvat i denna resultatdel. Inledningsvis görs en beskrivning av åtgärdsprogrammets utformning och deras karakteristiska gemensamma utgångspunkter, samt skillnader som kan komma att påverka resultatet. Olika element kan uppmärksammas varierande, beroende på vilken del av åtgärdsprogrammet som granskas samt textens karaktär.

5.1 Åtgärdsprogrammets utformning

Datamaterial utgörs av åtgärdsprogram, insamlade från tre olika skolor. Åtgärdsprogrammen är skrivna utifrån en för respektive skola gemensam mall. Med mall menas i detta fall en av skolan förtryckt blankett, som används av samtliga upprättare av åtgärdsprogram i samma skola. De tre olika mallarna, en för varje skola, benämns här som mall A, B respektive C, i vilka de analyserade åtgärdsprogrammen är skrivna, beskrivs nedan. Innan en närmare granskning av dem görs, bör dock uppmärksamhet riktas mot de oönskade effekter skrivandet i mallar av detta slag kan få. Börjesson (2003) menar att formulär och förtryckta mallar kan

komma att styra tankar och vad som skrivs om den enskilde individen (s. 83). Även Andreasson (2007) resonerar kring detta och skriver att ”texten i formulären behöver ofta av utrymmesskäl vara kortfattade och inbjuder därmed till listor” (s.79). Mallen, blanketten eller formuläret som åtgärdsprogrammet är skrivet i, påverkar alltså det språkbruk med vilket individen skrivs fram.

Mall (alltså den förtryckta blanketten) för åtgärdsprogram A och B beskriver inledningsvis *nuläget*. Mall B har kolumner för beskrivning av nuläget utifrån elevens, vårdnadshavarens samt personalens upplevelse. Mall C inleds med uppmaning till beskrivning av *bakgrund till att åtgärdsprogrammet upprättas*. Två av skolornas mallar har en fokusering som riktas mot att *elevens starka sidor* (mall B och C) skall skrivas fram. I mall A återfinns uppmaningen att skriva fram något *positivt*. Det står emellertid inte framskrivet i mallen att det skall styras eller ställas mot individen. I åtgärdsprogramsmall A finns inget utrymme att skriva fram *behov* i någon grad. I mall C däremot, finns utrymme att ge uttryck för *elevens behov* och i mall B uppmanas till en beskrivning av *elevens och verksamhetens behov*. I de tre mallarna för åtgärdsprogram finns kolumner för *långsiktiga-/övergripande mål* samt *kortsiktiga-/delmål*. Gemensamt är även att de alla skriver fram åtgärder utifrån de tre olika nivåerna *skolnivå*, *gruppnivå* och *individnivå*. Här finns också tydligt strukturerat att ansvarig för respektive åtgärd skall skrivas fram. I mallarna finns även en kolumn tydligt tryckt, där datum skrivs in för utvärdering och uppföljning. I samtliga tre skolors mallar för åtgärdsprogrammen krävs underskrift av elever och föräldrar. I de allmänna råden för arbete med åtgärdsprogram, som utgavs av Skolverket våren 2008, framkommer det att: ”Det förekommer att åtgärdsprogrammet undertecknas av skolan, eleven och vårdnadshavarna. Detta är dock inget krav” (s. 17).

5.2 Beskrivningar

Denna resultatredovisning och analys av åtgärdsprogram innehåller inte någon analys av den utredning eller kartläggning som ligger till grund för de upprättade åtgärdsprogrammen. Skolverket (2008) skriver att: ”Så snart skolan uppmärksammat att en elev kan vara i behov av särskilt stöd ska behovet utredas. Det är skolans rektor som ansvarar för att en utredning kommer till stånd. Utredningen syftar till att skolan skaffar sig ett tillräckligt underlag för att förstå elevens behov och varför eleven har svårigheter i skolan” (s. 12). Då denna studie syftar till att granska åtgärdsprogrammen blir utredningen inte aktuell för vår analys. Utredningens syfte är att ligga till grund för utformande av åtgärdsprogrammen. I de tre olika skolornas blanketter för skrivande av åtgärdsprogram uppmanas dock pedagogen att kortfattat skriva fram *bakgrund*, *nuläget*, *elevens starka sidor*, eller det som är *positivt*. Dessa beskrivningar leder i två av de tre granskade åtgärdsprogramsblanketterna fram till en beskrivning av *barnets/elevens behov*. Skolverkets allmänna råd i upprättandet av åtgärdsprogram hävdar vikten av att man i dokumentet ”kortfattat beskriver elevens behov” (Skolverket, 2008, s. 15). Härfter följer en analys av text och val av språkbruk i dessa beskrivningar. Val av tilltal, ton och fokusering i beskrivningarna kan komma att påverka åtgärdsprogrammets övriga delar. Vi kommer nu att titta närmare på denna text, som syftar till att skriva fram *beskrivningar*. Genom att granska textens etos kan identiteter som konstrueras genom språk och kroppsliga drag synliggöras. Här följer exempel på hur pedagogerna använder etos, d.v.s. betoningen, för att skriva fram vad det goda och vad det rätta är, samt hur man bör bete sig.

Barnets/elevens starka sidor:

Xx kan arbeta på ett bra sätt om hon bestämmer sig för det.
När xx tar uppgifter i skolan på allvar så blir resultatet bra!
Xx har möjlighet att ta emot hjälp på ett bra sätt
Xx har betat av och klarat flera moment i matten

Det förekommer också att elevens starka sidor skrivs lösryckt och genomsyras av avsaknad av relevans i förhållande till behov, mål och åtgärder. En elev i behov av särskilt stöd i matematik där målet är att bli godkänd i nämnda ämne skrivs fram på följande sätt:

Elevens starka sidor:

[...] ägnar sig åt sportsliga aktiviteter på sin fritid!

I nedanstående exempel riskerar eleven att inte ”få betyg i no, ma, fra, id, slöjd, bild och hemkunskap”. Elevens starka sidor beskrivs med följande ord:

Elevens starka sidor:

Xx tycker att det är roligt att dansa i musikalen och är bra på det.

Då pedagogerna skriver fram beskrivningar förekommer att elevens egenskaper får en central position i texten.

Elevens starka sidor:

Xx är stark, trygg, målmedveten och ansvarstagande. Hon är dessutom ärlig flitig plikttrogen och jättetrevlig.
Är envis när hon bestämmer sig för att lyckas med något
Xx är ambitiös, ansvarstagande och seriös.

En önskvärd identitet och goda kroppsliga drag befästs genom att pedagogen väljer att skriva fram dem som elevens redan goda och väl utvecklade egenskaper.

Även i de fall där elevens egen uppfattning skrivs fram, förekommer en framskrivning av det önskvärda. Eleven får sällan möjlighet att själv uttrycka sig utan elevens åsikter skrivs fram av pedagogen. Huruvida objektet står bakom uppfattningen denne påstås ha, tydliggörs inte.

Elevens egen uppfattning:

Xx inser att hon har brustit en del i sin arbetsinsats
Xx inser att han behöver hjälp av spec. i början av ett avsnitt

Ovan nämnda exempel kan jämföras med nedanstående, där subjektet visserligen inte får möjlighet att själv ge uttryck för sin upplevelse, men där en different ton kan utläsas. Den kommunikativa händelsen vittnar om att objektet för subjektets talan, grundad på kommunikation dem emellan.

Elevens egen uppfattning:

Xx tycker att det är svårt att förstå vad hon skall göra i no och ma
Matematiken tycker han fungera bra i liten grupp
Xx känner sig säkrare i liten grupp

En sådan form av text blir även en indikator för vad och hur det fortsatta arbetet bör utformas för att på bästa möjliga sätt anpassas till individens behov och förutsättningar.

5.3 Mål

I detta avsnitt presenteras de mål som skrivs fram i åtgärdsprogrammen. Då det i Skolverkets (2008) allmänna råd i arbetet med åtgärdsprogram tydligt framgår att ”åtgärdsprogrammet i grund- och gymnasieskolan relaterar till läroplanens och kursplanernas mål och vad man vill uppnå på kortare och längre sikt” (s. 15), presenteras här resultatet av det vi funnit i de analyserade åtgärdsprogrammen. I huvudsak finner man två tidstyper av mål, i enlighet med vad de allmänna råden förordar. Dessa är framskrivna redan i åtgärdsprogrammets mallar. Här används analysinstrumentet *intertextualitet*, som står för hur kommunikativa händelser bygger på tidigare händelser, samt ett slags *manifest intertextualitet*, vilken står för att det refereras eller citeras till andra texter. Ett tydligt exempel på detta är hur det i blanketterna för åtgärdsprogrammen följer Skolverkets allmänna råd (2008), då pedagogen uppmanas att skriva fram *långsiktiga* respektive *kortsiktiga mål*. Enligt skolverkets allmänna råd skall dessa relatera till läroplanens och kursplanernas mål. Målen som skrivs fram för eleverna i de analyserade åtgärdsprogrammen, i detta fall de långsiktiga, appellerar mot att individen skall nå målen och att få godkänt betyg. Nedan följer några exempel för att illustrera detta:

Långsiktiga mål:

Att xx nå målen för godkänt betyg i grundskolan
Att bli godkänd i åk 9
Godkänd
Vara behörig att söka gymnasiet

I 28 av de 30 granskade åtgärdsprogrammen är intertextualiteten tydlig gällande de långsiktiga målen koppling mot att eleven skall bli godkänd. Däremot förekommer det inte i något fall en *manifest intertextualitet*, som de allmänna råden föreskriver. Det relateras eller citeras alltså inte i något fall till läroplanens eller kursplanernas mål. Gällande de kortsiktiga målen, visar det sig att även dessa saknar en koppling till läroplanen, medan en koppling mot kursplanens mål delvis förekommer.

Kortsiktiga mål:

Ma: träna multiplikationstabeller
Repetera avsnittet bråk och procent

Vidare, vad beträffar de kortsiktiga målen, förekommer en *intertextuell kedja*, vilken synliggörs genom att målen tenderar att skrivas fram som åtgärder, där individen blir objekt för dessa. Intertextuell kedja används här som ett instrument för att tydliggöra hur mål beblandas med åtgärder och avsaknad av diskrepans dem i mellan. Här följer exempel som belyser individbundenhet, den åtgärdsliknande framskrivningen samt avsaknad av koppling till målen:

Kortsiktiga mål:

Planera din vecka – vad du behöver göra klart varje vecka
Erbjudas anpassad kurs i engelska, fortsatt liten grupp matematik [...]
Arbeta i liten grupp i engelska och matte
Du skall vara i tid
Xx attityd till skolarbetet förändras
Att ta sitt ansvar både i skola och hemmet
Att xx förstår vad som förväntas av honom
Att xx skall hålla samma inlärningsstakt som övriga klassen i samtliga ämnen

I grundskoleförordningen (SFS 2000:1 108) kap. 5, § 4 framgår att ”En elev skall ges stödundervisning, om det kan befaras att eleven inte kommer att nå de mål som minst skall ha uppnåtts vid slutet av femte eller nionde skolåret eller om eleven av andra skäl behöver särskilt stöd”. Som tidigare framkom, skrivs de långsiktiga målen med en koppling mot att eleven skall bli godkänd. Detta är helt i enlighet med, och som intertextuellt manifest mot ovan nämnda citat ur grundskoleförordningen. I åtgärdsprogrammen framskrivs även de elever som av ”andra skäl” behöver särskilt stöd. I åtgärdsprogrammen skrivs mål fram för att eleven skall bli godkänd, samtidigt som ”andra skäl” även förekommer. Dessa handlar om mål för att tillrättalägga eller hitta åtgärder för sociala och beteendemässiga svårigheter. Exempel på sådana sociala mål eller fostransmål, såväl kortsiktiga som långsiktiga, kan vara:

Mål (långsiktiga och kortsiktiga):

Du skall vara i tid och arbeta varje lektion fram till påsk.

Planera din vecka – vad du behöver göra klart varje dag

Utnyttja tiden i arbete i laget

Att öka sin insats både i skolan och hemma.

Xx lämnar in sina arbeten i tid

Xx attityd till skolarbetet förändras och hon börjar jobba och ta mer ansvar på lektionerna

Ovanstående exempel visar hur eleven blir målet för en förändring eller utveckling. Framskrivningen belyser hur sändaren uppmanar eleven att ta större ansvar, bli mer självständig och mer medveten om konsekvenserna av sitt agerande och handlande.

En återkommande analytisk reflektion är, vem sändaren väljer att tilltala i texten. Här återfinns en *du*-perspektivering, där sändaren tilltalar individen ifråga, för att genom det få tillstånd en förändring. En *tredepersons* tilltal synliggör även att pedagogen använder elevens namn och skriver om personen som icke närvarande. En tredje form av tilltal i ovanstående exempel är där objektet inte direkt synliggörs i texten.

5.4 Åtgärder

Transitiviteten beskriver hur händelser och processer förbinds (eller inte förbinds) med subjekt och objekt, samt vilka ideologiska konsekvenser de olika framställningsformerna får. Vi återkommer till att resonera kring dessa ideologiska konsekvenser i diskussionsdelen av denna uppsats. Genom att analysera åtgärder framskrivna i åtgärdsprogrammet utifrån transitivitet, klargörs hur ansvarsfördelning i förhållande till subjekt och objekt ser ut. Åtgärder i passiv form utelämnar agenten, d.v.s. fråntar subjektet ansvar. En sådan passivitet synliggörs tydligt i samband med framskrivning av ansvarsfördelning i de granskade dokumenten. Subjektets grad av passivitet kan också komma till uttryck i en mening eller löpande text, när utelämnande av agenten sker. I de fall agenten fråntas ansvar, läggs vikten vid effekterna. Därmed bortser man från de handlingar och processer som ledde fram till detta. Senare i denna redovisning kommer detta att exemplifieras.

När det gäller de åtgärder som skrivs fram i åtgärdsprogrammen, presenteras dessa utifrån de tre nivåerna *organisationsnivå/skolnivå*, *gruppnivå* och *individnivå*. Inom dessa nivåer finns en tydlig beskrivning av ansvarig; *elevens mentor*, *specialpedagog*, *elevens själv* eller *föräldrar*. Fokus finns på agenter i skolan, men också samarbete mellan agenter i skolan och mellan skolans agenter och hemmet. Exempel på det förstnämnda följer:

Åtgärder på individnivå:
Ge tydlig positiv feedback [...]

Ansvarig:
Alla undervisande lärare

Nedan illustreras hur ansvar fördelas mellan agent och objekt:

Åtgärder på individnivå:
Hålla tät kontakt mellan skola och hem

Ansvarig:
Mentor/målsman

I en analys av sändare och mottagare i texten benämner vi inte ansvariga utanför skolan som agenter, utan istället som objekt. Det praktiska arbete som skolans aktörer förväntas genomföra kan förskjutas genom att agenter saknas, och ansvar läggs på individen som därmed blir objektet för förändring. Nedan följer en tabell med en presentation av vem som skrivits fram som ansvarig i förhållande till de olika nivåerna. Under beskrivningen agent finns skolpersonal så som specialpedagog, rektor, mentor/ansvarspedagog. Objekt står här för eleven själv eller dennes förälder.

Ansvarsfördelning i förhållande till nivå.

	Agent som ansvarig	Objekt som ansvarig
Skolnivå	25	
Gruppnivå	26	4
Individnivå	32	37

Ansvarig på de olika nivåerna presenteras inte alltid, utan utesluts ibland. För de åtgärdsprogram där åtgärder eller ansvarig inte skrivs fram i en nivågruppering, presenteras inte resultatet i tabellen. På nivåerna *grupp* och *individ* förekommer att både agent och objekt är ansvariga. För att tydliggöra vad som innehållsmässigt ligger bakom den ansvarsfördelning som redovisas i tabellen, följer en stegvis språklig och diskursiv analys av de tre nivåerna som ovan presenterats.

En beskrivning av hur transitiviteten används som analysinstrument återfinns tidigare i detta kapitel. Vidare väljer vi att även exemplifiera resultat analyserat utifrån modalitet. Modalitet används här för att fokusera på talarens grad av instämmande i en sats, d.v.s. hur pedagogerna förbinds med sitt påstående. I modaliteten ingår även analys gällande grad av tillåtelse, hur sändaren ger mottagaren lov att göra ett eller annat. Här innefattar detta begrepp även påbud, en uppmaning från mottagare till sändare. Kategoriska modaliteter innebär att tolkningar skrivs fram som om de vore fakta, en sådan form av modalitet speglar sändarens auktoritet.

5.4.1 Skolnivå

De vanligast förekommande åtgärderna på skolnivå är att *"Öka lärresurser så att xx kan få extra hjälp"* samt att *"undervisning sker i halvklass"* eller *"liten grupp"*. I allmänna råd i upprättandet av åtgärdsprogram sägs det att: "Skolan ska sträva efter att alla elever får sin undervisning i den klass eller grupp som eleven normalt tillhör (Skolverket, 2008, s. 18). En åtgärd av sådant slag, alltså att individen exkluderas från den övriga gruppen blir, trots att den skrivs på skolnivå, riktad mot individen och kan ses som en åtgärd på individnivå.

I 23 av de granskade åtgärdsprogrammen finns åtgärder framskrivna på skolnivå och i 14 av dem är rektor ansvarig. Rektor står dock inte som närvarande vid upprättandet av något av de åtgärdsprogram han tilldelats ansvar i. Det står inte heller framskrivet om, eller hur rektor skall nås av denna information. Denna diskursiva praktik berör alltså en kommunikativ händelse mellan pedagog och rektor. Då sändaren, alltså pedagogen på skolnivå skriver *"Öka lärresurserna i klassen"* utan att själv skriva fram någon grad av instämmande i satsen, saknas modaliteten. Sändaren ger mottagaren, i det här fallet rektor, ett påbud samtidigt som det skrivs fram som en faktisk åtgärd, en form av kategorisk modalitet. Från pedagogernas sida skulle denna nivå i åtgärdsprogrammet alltså kunna användas som en form av maktdiskurs, där den enskilde individens åtgärdsprogram blir ett redskap för denna.

5.4.2 Gruppnivå

På gruppnivå förekommer i genomsnitt 1.2 åtgärder per åtgärdsprogram. I åtgärder framskrivna på gruppnivå förekommer dock, frekvent, en fokusering mot individbundna åtgärder. Detta exemplifieras här:

Åtgärd på gruppnivå: Xx försöker få en plats antingen ensam eller med en kompis som gör att arbetet fungerar på ett bra sätt.	Ansvarig: Eleven
Xx känner själv att det kan vara bra att han arbetar ensam	Eleven
Du arbetar väl i vilken grupp av 8A som helst	Eleven

I ovanstående exempel återfinns en låg grad av transitivitet, då ansvarig för genomförande av åtgärder är objektet. Sändaren ger mottagaren ett påbud och delegerar uppgifter eller uppdrag. Instämmande i texten från sändarens sida förekommer inte, utan sändaren gör sig istället till språkrör för objektet.

En exkluderande åtgärd föreslås på gruppnivå i 19 av de 30 granskade åtgärdsprogrammen. I följande exempel riktas de framskrivna åtgärderna mot undervisning i liten grupp eller halvklass. Ansvarig på gruppnivå gällande exkluderande åtgärder är övervägande specialläraren eller specialpedagogen.

Åtgärd på gruppnivå: Xx är med i klassen vid genomgångar i de teoretiska-, samt praktiska ämnena. Övrig tid går han i den lilla gruppen	Ansvarig: Spec. lärare
All matematik undervisning sker i halvklass eller liten grupp	Saknas
Xx går ungefär hälften av tiden i skolan i den lilla gruppen	Spec. lärare
Skapa en liten grupp där bl. a. xx kan få mer hjälp och en lugnare miljö	Spec. lärare

5.4.3 Individnivå

På individnivå förekommer det flest åtgärder med ett snitt på 2.3 framskrivningar. I förhållande till detta kan åtgärder på skolnivå ställas, där förekomsten är 0.9 per åtgärdsprogram. Texten i föreslagna åtgärder genomsyras i hög grad av påbud där målet är att styra eller förändra eleven mot någon form av idealelev. Hur pedagogen väljer att skriva fram en sådan uppmaning varierar, men en form av kategorisk modalitet är dock vanligt förekommande. Nedanstående citat belyser detta:

Åtgärder på individnivå: Xx försöker ta ett större ansvar för sin planering av arbetet	Ansvarig: Eleven
Xx tänker på att ta mer ansvar och jobba mer på lektionerna	Eleven

Genom sändarens tydlighet i att kommunicera ett påbud till mottagaren kan deras respektive roller synliggöras. Här använder sändaren en text som speglar och främjar dennes auktoritet.

I båda ovanstående exempel synliggörs även hur intonationen påverkar det budskap sändaren riktar till mottagaren. Genom användandet av orden *"försöker"* och *"tänker"* skapas en vädjande ton i en annars kategorisk uppmaning.

Ett annat sätt att markera en kategorisk uppmaning är, att sändaren framställer åtgärderna med verb i presens, vilket ger uttryck för transitivitet, där agenten, utan att synliggöra sig själv i texten, framskriver sig som betraktare av ett gott eller önskvärt uppförande.

Åtgärder på individnivå: Xx sitter oftare ensam	Ansvarig: Eleven
Xx arbetar aktivt med matematiken	Eleven
Xx frågar alltid om det som är oklart	Eleven

Genom ett språkbruk av detta slag, kan åtgärderna tolkas som uppmaningar i den diskursiva praktik där texten producerats. Värt att notera är dock, att inom en annan diskursiv praktik (som mottagaren mycket väl kan tolka texten genom) blir innebörden en annan. Åtgärderna skrivs fram som redan uppfyllda och det kan därför även utläsas som att åtgärderna redan genererat en konkret handling.

I vissa fall förekommer en ton, där pedagogen på något sätt markerar vikten av att eleven fullföljer och genomför åtgärden han eller hon är ålagd. Exempel på detta kan vara:

Åtgärder på individnivå: Du tar ansvar för att <u>du</u> kommer i tid	Ansvarig: Eleven/förälder
Xx tänker ändra inställning till sitt skolarbete till ett för honom bättre sätt fr. o. m. imorgon!	Eleven

Vi återkommer här till att resonera kring vem pedagogen riktar sig till. I det första exemplet använder pedagogen en *du*-form. Att bli adresserad i du-form i en text bidrar till att påverka individens identitet. Samtidigt kan användandet av en du-form bidra till att skapa engagemang och personlighet i texten. Textens intonation blir dock avgörande för hur tilltalet tolkas. I det andra exemplet tilltalas eleven i tredje person och här finns en ton som gör att pedagogens egna känslouttryck blir tydliga.

5.5 Identifiering av diskurser

Här följer en benämning och identifiering diskurser som hittats i texten. Kategoriseringen görs utifrån olika dominerande och frekvent förekommande formuleringar och framskrivningar. En identifiering av diskurserna följs av illustrationer och exemplifieringar.

Några tydliga gränser diskurser emellan förekommer inte i den granskade texten. De konstrueras snarare utifrån en intertextualitet eller en form av intertextuell kedja. Texterna eller texttyperna binds samman i en kedja genom att varje text påverkar och skapar element från en text till andra texter. Texten i ett åtgärdsprogram förmedlar samma budskap vid flera tillfällen i samma dokument. Hur blanketterna är utformade påverkar i sin tur hur texterna bygger på varandra. Diskurserna som benämns i detta avsnitt är även tätt sammanlänkade genom den diskursiva ordning de anses tillhöra. Diskursordningarna står här för summan av de diskurser som används inom skolan som social domän. Dessa ordningar både formar och formas av det specifika språkbruk som används i de enskilda diskurserna.

Framskrivningar som genomsyrar någon form av utvecklingspsykologisk kunskapssyn ges här exempel på. Vi väljer att benämna denna som en *utvecklingspsykologisk diskurs*.

Hinner inte läsa ifatt alla ämnen under nian
Behöver ... längre tid för inläring
Så att hennes arbetstempo ökar
Mer tid för inläring

Den kommunikativa händelsen riktar uppmärksamhet mot att kognitiv utvecklingen skall följa ett visst mönster och eleven bör utvecklas. Pedagogen anser det vara av vikt att orsaken till problemet riktas mot elevens oförmåga att följa en biologiskt betingad utvecklingsfas. Formuleringen av text i denna diskurs ligger nära framskrivningar som syftar till att exkludera elever. Exempel ur, vad vi väljer att kalla en *exkluderande diskurs*, följer:

En liten grupp med egen lokal har skapats
I övrig tid går han i den lilla gruppen
Få möjlighet att arbeta i mindre grupp
För att få en gynnsam utveckling i ämnet matematik, behöver xx få tillhöra den mindre gruppen
Fortsätta sin fina utveckling i engelska och matematik genom att arbeta i liten grupp terminen ut.

En diskurs av detta slag kan säga något om verksamheten, samtidigt som det i stor utsträckning påverkar eleven. Groth (2007) skriver angående detta att ”differentieringsfrågan är intimt kopplad till eleven självuppfattning”. En differentiering behöver inte bara vara rumslig utan kan bestå i utpekanden av annat slag, som kan komma att påverka individens förmåga. I Lpo 94 sägs det att läraren skall stärka elevens ”vilja att lära” (s. 14) och att skapa ”tillit till den egna förmågan” (s. 14). Självuppfattning och rädsla för misslyckande påverkar elevens prestationer. Då mätning och bedömning av prestationer blir en central del av utbildningsväsendet påverkas elever i behov av särskilt stöd än mer. Då åtgärdsprogram enligt Lpo94 skall upprättas då en elev riskerar att inte nå målen, blir en framskrivning gällande just detta i dokumenten vanligt förekommande. Här exemplifieras, det vi kallar en *summativ måldiskurs*:

Få godkända betyg i minst 13 ämnen, vara behörig att söka till gymnasiet
Bli godkänd i de tre kärnämnen ... för att vara behörig att söka gymnasiet
Prov och diagnoser i år 8 visade att xx inte nådde kriterierna för godkänt betyg i matematik
Att förbättra resultat på glosförhör och diagnoser
Sommarskola har erbjudits
Godkänd i kärnämnen

Black och William (1998) menar att en klassrumskultur som bygger på belöningar och betyg kommer att leda till att eleverna fokuserar mer på att leta efter sätt att få bästa betyg på än på ”needs of their learning which these marks ought to reflect” (s. 6). Vidare skriver de att denna fokusering kan leda till att elever blir tveksamma till att ställa frågor av rädsla för misslyckande. ”This belief leads them to attribute their difficulties to a defect in themselves about which they cannot do a great deal” (s. 6).

I åtgärdsprogrammen skrivs om elevens personliga egenskaper. En *egenskapsdiskurs* innebär framskrivningar som:

Är stark, trygg, målmedveten och ansvarstagande. Hon är dessutom ärlig, pliktrogen och jättetrevlig, mogen, ambitiös
En duktig tjej med gott självförtroende
Besitter mycket kunskap

Genom fokusering mot positiva och goda egenskaper ges även en bekräftelse på vad som anses som önskvärda egenskaper.

5.6 Sammanfattning av resultat och analys

Sammanlagt har 30 åtgärdsprogram granskats och analyserats. För en högre grad av generaliserbarhet skulle ett större antal åtgärdsprogram kunnat utgöra datamaterialet. Resultatet kan ändå ge tydliga indikationer på vilket sätt det skrivs om elever i åtgärdsprogram och vilka diskurser som dominerar texten. Åtgärdsprogrammen är skrivna i förkonstruerade blanketter. Även om programmens utformning skiljer sig åt mellan skolorna, finns tydliga gemensamma grunder. Dessa likheter i dokumenten tar sin utgångspunkt i styrdokument som sätter de yttre ramarna för utformningen av programmen (Skolverket, 2008). De granskade åtgärdsprogrammen inleds med beskrivningar av elevens starka och positiva sidor. Dessa beskrivningar listas eller radas upp. En sådan framskrivning befäster vad som är ett önskvärt och gott beteende. Det förekommer även att dessa beskrivningar saknar anknytning till åtgärdsprogrammets övriga delar. Där eleven själv får möjlighet att föra fram sin egen uppfattning gällande styrkor och positiva egenskaper, väljer ändå sändaren i åtgärdsprogrammen att föra elevens talan. Elevens egen röst och tyckande lyser inte tydligt igenom. I åtgärdsprogrammen finns dock en dominans och en intention att fokusera mot det goda, vilket framkommer i de vanligt förekommande listorna. Programmen innehåller även framskrivningar av mål, dels på längre sikt, men även på kortare sikt. Målen domineras av att eleven skall nå målen eller att bli behörig för gymnasiet, d.v.s. tydliga kunskapsmål. Utöver denna form av mål förekommer även mål med syfte att förändra elevens beteende eller uppförande. En önskan att eleven skall ta ett större personligt ansvar eller att förändra sin inställning och attityd är exempel på sådana mål.

Åtgärdsprogrammen innehåller framskrivningar av de åtgärder skolan avser att vidta. Dessa åtgärder skrivs utifrån de tre olika nivåerna skolnivå, gruppnivå och individnivå. I programmen redogörs även för ansvarsfördelning. Antalet åtgärder är som störst på individnivå och där dominerar eleven eller dennes förälder som ansvarig för åtgärderna. På skol- och individnivå är den mest vanligt förekommande åtgärden att eleven skall få möjlighet att arbeta i liten grupp utanför ordinarie klass. Genom att åtgärder skrivs i form av listor utesluts de handlingar och orsaker som ligger till grund för eller har lett fram till framskriven åtgärd. I åtgärder, så väl som i beskrivningar och mål, använder sändaren olika tilltal beroende på vem pedagogen väljer att vända sig till i texten. Vanligt förekommande tilltal är framskrivning i du-form, att pedagogen skriver om eleven i tredjeperson, eller att eleven helt och hållet utelämnas som objekt.

Genom en analys av förekommande språkbruk har en identifiering av diskurser gjorts, vilka genomsyrar texten i åtgärdsprogrammen. De diskurser som förekommer i åtgärdsprogrammen är en *utvecklingspsykologisk diskurs*, en *exkluderande diskurs*, en *summativ måldiskurs* och en *egenskapsdiskurs*. Diskurserna synliggörs genom kluster av frekvent förekommande formuleringar. Diskurserna formas inte i åtgärdsprogrammen utan synliggörs endast genom dem. Programmen visar att det ofta är traditionella pedagogiska förklaringar och lösningar som dominerar. Eleven hinner inte med den övriga gruppens utveckling och behöver därför särskiljande undervisning. Eleven måste förändras till sätt och attityd och ta ett större ansvar för att utvecklas i önskad riktning och takt. Samtidigt måste elevens goda och starka egenskaper belysas, för att genom det ge en indikation om önskvärt uppförande och beteende. En diskussion utifrån denna analys och redovisning av resultat följer i nästkommande kapitel.

6. Diskussion

I detta kapitel diskuterar vi kring resultat och analys utifrån specialpedagogiska kunskapsteorier och tidigare forskning. Vi har valt att redovisa diskussionen i enlighet med de områden som behandlats i resultat och analysdelen. Detta innebär att diskussionsdelens underrubriker till stor del överrensstämmer med de i resultat och analysdelen.

6.1 Mallar

Inledningsvis kommer vi att diskutera utformningen av de tre skolornas mallar, i vilka pedagogerna skriver åtgärdsprogrammen. Som tidigare nämnts, finns det risk för att skrivande i mallar av detta slag påverkar språkbruket, eftersom tankar och det som skrivs om den enskilde individen kan styras av mallarna (se exempelvis Börjesson, 2003 och Andreasson & Asplund Carlsson, 2009). I de fall dessa mallar resulterar i *listor* av elevens tillkortakommanden, genereras en bild av eleven som inte innefattar hela individens kontext. Detta är något som även uppmärksammats av Andreasson (2007) samt Andreasson och Asplund Carlsson (2009). Med tanke på den helhetssyn av eleven som förespråkas i våra styrdokument (se t.ex. Lpo 94), kan vi konstatera att dessa listor troligtvis påverkar elevens identitetsuppfattning och självförtroende och slutligen lärande på ett negativt sätt.

Två av de tre mallarna har utrymme för att pedagogerna skall skriva fram elevens *starka sidor*. Som vi sett i resultatet av studien, medför detta att det blir fokus på eleven och inte nödvändigtvis på något som är kopplat till de svårigheter som finns när det gäller måluppfyllelse. Detta anser vi vara märkligt, med tanke på att det i Skolverkets allmänna råd (2008) tydligt står om pedagogisk dokumentation att det inte är elevens personliga egenskaper som skall framkomma i texten.

Att det i mall B finns en ruta för att skriva om *elevens och verksamhetens behov* är positivt, då det leder till att svårigheter inte enbart blir individbundna, utan att det därmed finns större chans att man från skolans sida i åtgärdsprogrammet skriver fram hela den miljö, alltså kontexten, som eleven är en del av (Ahlberg, 2001). Dessutom finner vi det positivt att samtliga tre skolors mallar innehar utrymme för att skriva fram åtgärder utifrån de tre nivåerna *skol-*, *grupp-* och *individnivå*. Detta är helt i enlighet med vad styrdokumentet förespråkar (Skolverket, 2008). Dessutom finns i samtliga tre mallar krav på att tydligt skriva fram vem som är ansvarig för respektive åtgärd, vilket naturligtvis också är mycket positivt.

Vidare vill vi kommentera det faktum att det står skrivet datum för utvärdering och uppföljning i programmen. Det är bra att man skriver ner när utvärdering och uppföljning skall ske. Vad vi däremot är kritiska till, är att det inte i mallarna finns något krav på att skriva fram vad som skall utvärderas eller följas upp. Detta är något som även Wingård (2007) ställer sig kritisk till. Slutligen, vad det gäller kravet på underskrift från elever och vårdnadshavare tycker vi oss, i likhet med Persson (2004) kunna se en konflikt, eftersom det inte framkommer vad denna underskrift förpliktigar till.

6.2 Beskrivningar

Vad det gäller beskrivningarna av individen har vi, till att börja med, kunnat konstatera att merparten av beskrivningarna ämnar skriva fram den goda eleven, alltså vad som utmärker en bra elev; idealeleven. Detta handlar alltså, precis som Wingård (2007) beskriver i sin undersökning, om att försöka bevara skolan och att därmed försöka anpassa eleverna efter det system som råder. Vi vill här göra en jämförelse med hur man under 1800-talets folkskoletid använde fysisk bestraffning för att åstadkomma goda och önskvärda elever (Hjörne & Säljö, 2008). Intressant att diskutera i detta sammanhang är även hur kunskapsutveckling därmed bedöms i dagens skola. Genom att i beskrivningarna skriva fram den goda idealeleven anser vi att allas rätt till kunskap kan ifrågasättas. Öhlmér (2004) belyser även detta problem och har funnit att elever blir accepterade i skolan först när de visar sig duktiga. Hon menar att elever, som ett resultat av detta, får en bristande delaktighet. Detta är något som vi tycker oss kunna se som en konsekvens av de framskrivningar av eleverna vi sett i de granskade åtgärdsprogrammen. Vi ställer oss också tvekande till om detta kan bidra till något positivt för den enskilda eleven, när denne skrivs fram för att anpassas till skolsystemet. Vi tycker oss, i likhet med Andreasson och Asplund Carlsson (2009) kunna se en ”institutionaliserad form av kommunikation” (s. 41), eftersom det inte framgår vilken muntlig utsaga om individen som ligger till grund för beskrivningarna, eller vem som har tolkningsföreträde för det som skrivits. Detta gäller också i högsta grad de beskrivningar som gjorts av *elevens egen uppfattning*. Resultatet av beskrivningarna visar också att individens svårigheter och tillkortakommanden tenderar att kopplas ihop med personligheten, något som stöds av vad som t.ex. framkommit i undersökningen av Isaksson, Lindqvist och Bergström (2007).

Vidare kan man i beskrivningarna utläsa den centrala plats som skolans sociala fostransmål har, något som genererar en förutsättning för kunskapsmässigt lärande. Skolan blir, i detta sammanhang, en del i utövande av makt och kontroll, vilket vi även sett uppmärksammas av Foucault (1987). Därmed kan vi alltså utläsa den maktdimension, som det skrivna ordet i denna bemärkelse innebär, vilket överensstämmer med resultatet i Andreassons (2007) avhandling.

Slutligen har resultatet av studien synliggjort hur beskrivningen av *Elevens starka sidor* i vissa fall fullständigt saknar relevans till behov, mål och åtgärder. Som författare till denna uppsats tror vi oss kunna se en förklaring till detta. Med utgångspunkt från egen lärarerfarenhet, tror vi att man som pedagog, av välvilja, vill skriva fram något positivt om eleven. I de fall elevens starka sidor inte har någon koppling till behov, mål och åtgärder blir detta dock olyckligt och riskerar att ge ett oprofessionellt intryck för mottagaren, även om syftet var gott.

6.3 Mål

De framskrivna målen i de åtgärdsprogram som analyserats i denna studie utgörs av långsiktiga och kortsiktiga mål. Det framgår tydligt att det bland de långsiktiga målen råder stor dominans av appellations mot att eleven skall nå godkända betyg. Detta överensstämmer med resultatet av Perssons (2004) studie, där kunskapsmål dominerar i skolår fem och nio. Bland de långsiktiga målen i Perssons studie finns också psykosociala och socioemotionella mål, något som även till viss del återfinns i de för denna studie analyserade åtgärdsprogrammen. Denna typ av mål finns såväl bland de långsiktiga som bland de kortsiktiga målen. Eftersom de åtgärdsprogram vi analyserat är upprättade för elever i skolår

åtta och nio, finner vi det vara naturligt att det är just kunskapsmål som dominerar vad det gäller de långsiktiga målen. Som vi tidigare sett, har även Andreasson och Asplund Carlsson (2009) funnit i sin textanalys, att det är de kunskapsmässiga målen som dominerar. Vi vill även här göra en koppling till Arvidssons (1995) avhandling, där hon funnit att högstadielärare kan kategoriseras som *systemtänkare*. Vår tolkning här är, att eftersom högstadielärare i egenskap av systemtänkare, i högre utsträckning använder sig av katederundervisning och i lägre utsträckning individualiserar undervisningen och låter eleverna ha inflytande, faller det sig naturligt att dessa lärare även har mindre fokus på psykosociala och socioemotionella mål. Detta, menar vi, avspeglar sig också i åtgärdsprogrammets utformning. Vidare kan vi konstatera att det är olyckligt att det helt saknas *manifest intertextualitet* i de långsiktiga målen. Detta strider mot vad vi tidigare sett föreskrivs i våra styrdokument (Skolverket, 2008). Vårt att nämna är återigen, att denna avsaknad av *manifest intertextualitet* även visat sig i Wingårds (2007) studie.

I de kortsiktiga målen däremot, har vi sett en viss grad av *manifest intertextualitet*. Detta återfinns då i form av referat eller citat till lokala kursplansmål. Vi saknar alltså även här referens och citat till nationella styrdokument. Eftersom de kortsiktiga målen är dominerande i de åtgärdsprogram som analyserats i vår studie, i likhet med Perssons (2004) studie, drar vi slutsatsen att den *manifesta intertextualiteten* vi ser återfinns just här. Vi drar således slutsatsen av att de pedagoger som upprättat de åtgärdsprogram vi analyserat i mycket liten utsträckning använt sig av Skolverkets allmänna råd. Detta anser vi vara anmärkningsvärt, mot bakgrund av att samtliga av de program vi analyserat upprättats efter att Skolverkets allmänna råd utkom våren 2008.

Vidare kan vi i de kortsiktiga målen konstatera, att dessa har tendens att skrivas fram som åtgärder. Individerna blir på så sätt objekt för dessa och det förekommer alltså en *intertextuell kedja*. Genom detta blir det en tydlig individbundenhet i åtgärdsprogrammen, vilket resulterar i att mål och lösningar i åtgärdsprogrammets text tydliggör identiteter och egenskaper hos elever. Detta är något som vi tidigare även sett i Andreassons (2007) avhandling. Individfokuseringen stämmer också överens med vad vi tidigare sett att Ahlberg (2001) åskådliggör i sin bok om problemet med att skolan tenderar att inte se hela den miljö som eleven är en del av i upprättade åtgärdsprogram. Tyvärr kan vi se att denna individfokusering även strider mot vad som står i våra styrdokument om vikten av en helhetsbild av eleven (Lpo94). De kortsiktiga åtgärdena i de analyserade åtgärdsprogrammen speglar också det *kategoriska perspektivets* fokusering på individen, vilket vi skrivit om tidigare i denna uppsats (Emanuelsson m. fl., 2001; Skolverket, 2005 och Ahlberg, 2007). Detta kan även likställas med vad Nilholm (2007) beskriver om det *kompensatoriska perspektivet* som koncentrerar sig på individen och dennes brister. Nilholm menar, som tidigare nämnts, att detta perspektiv fortfarande har en stor dominans inom specialpedagogiken. Dessvärre kan vi efter denna analys inte annat än instämma med Nilholms påstående.

6.4 Att åtgärda individen

De åtgärder som finns i programmen skrivs, helt i enlighet med vad Skolverket (2008) förordar utifrån nivåerna skol-, grupp-, och individnivå. Målet med en sådan indelning av nivåer och den tydliga ansvarsfördelningen är, att de åtgärder som föreslås skall beröra olika delar av verksamheten och dess utformning. Samspel och miljö kring individen skall stå i centrum för förändring och anpassning för att på bästa sätt gynna eleven. Eleven skall på inga villkor kunna tolkas som bärare av problemet och på så vis bli målet för förändring (Skolverket, 2008). Under rubriken ”åtgärder” i programmen ser vi, i likhet med vad som framkommer under rubriken ”mål”, att ett sådant förlegat *kategoriskt* synsätt återigen förekommer, vilket gör att förändringar och lösningar finns att hitta hos eleven.

I vår analys av föreslagna åtgärder i dokumenten, finner vi att åtgärderna inte automatiskt medför att eleven slipper bli målet för förändring. Det som skall åtgärdas eller förändras är i första hand eleven även om åtgärderna skrivs fram på en skol- eller gruppnivå. Ansvarig, paradoxalt nog, för förändringarna är dock ofta representanter för skolan. Det kan handla om att eleven skall arbeta i liten grupp och rektor skrivs fram som ansvarig för genomförande av åtgärden. I det dokument som skall vara ett levande verktyg för förändring av verksamheten blir eleven, trots ambitionen att verka för det motsatta, själv lösare av problemet. Rektor, som är skolans huvudman skall dessutom vara den som ansvarar för att denna förändring äger rum. En osökt koppling görs här till Foucault (1987) och hans tankar kring makt och disciplinering. En framskriven åtgärd av ovan nämnda slag utgör en maktrelation i form av att förändra individen genom att tillrättalägga dennes handlingsmöjligheter. I detta fall exkluderas eleven så länge vederbörande inte handlar inom ramen för vad som är normalt. Övervakare och tillika bedömare av elevens handlande är rektor.

Detta resonemang stämmer med resultaten av Andreasson (2007) studie där hon skriver ”Elevplanernas texter genomsyras således av en styrningsmentalitet som syftar till att förmå eleverna att tänka och handla på ett sådant sätt skolan anser vara nödvändigt för att de skall utvecklas till goda skolelever” (s. 176). Vi anser alltså, att den förändring i upprättandet av åtgärdsprogram, där målet är att rikta uppmärksamhet mot förändring av verksamheten, i många fall får motsatt effekt. En fördjupning av texten resulterar i synliggörande av en maktdimension som tillkommit genom denna förändring. Här anser vi att den enskilde pedagogen bär ett stort ansvar när det gäller att reflektera kring åtgärdernas roll ur ett sådant perspektiv.

Skolverket (2008) är i sina allmänna råd mycket tydliga när det gäller vikten av delaktighet från eleven och förälders sida vid upprättandet av åtgärdsprogram. I de åtgärder vi granskat finner vi en sådan delaktighet i form av uppgifter och ansvar ålagda dem samma. Eleven skall ta ansvar för att komma i tid, göra sina läxor o.s.v. Föräldrar blir ålagda att hålla kontakt med skolan och att hjälpa sina barn med läxor. Här vill vi dra paralleller mot det Asp-Onsjö (2006) skriver angående maktspel och delaktighet. Som tidigare redogjorts för, belyses hur skolan och personalen i förväg fattat beslut om åtgärder som de sedan vill få eleven och dennes föräldrar att samtycka till. I vår analys uppmärksammar vi hur pedagogen i texten gör sig själva till språkrör för eleven och för dennes och föräldrarnas talan i texten. Detta, som vi anser vara helt i överrensstämmelse med det Asp-Onsjö skriver, ger en falsk bild av delaktighet då den reellt inte existerar. Pedagogerna ger föräldrarna och eleverna uppdrag men blir inte delaktiga i utformandet av uppdragen. De uppdrag individen och föräldern får handlar i första hand om, som tidigare nämnts, läxor, ansvar och disciplinering. Detta är även något Persson (2004) berör som ett resultat av sin undersökning. Här vill vi än en gång koppla

skolans och pedagogens roll i förhållande till eleven och dennes förälder mot maktdimensionen. Åtgärderna syftar ofta till att eleven själv skall ta ett större ansvar och utvecklas mot att bli en självstyrande individ. Skolan, utifrån de ramar som styrdokumentet utgör, gör sig till expert för formandet av den ideala och önskvärda eleven och i förlängningen samhällsmedborgaren, samtidigt som den samme skall utvecklas mot en självstyrande individ (Foucault, 1987).

6.5 Att åtgärda genom exkludering och färdighetsträning

Åtgärdsförslagen i de granskade programmen domineras av särskiljande åtgärder. Groth (2007) menar att en sådan form av ”segregerande integrering” (s. 35), där barn placeras i en mindre grupp under större delen av skoldagen, handlar om social orättvisa. Alla barn har rätt till deltagande utifrån grundläggande demokratiska värden. Groth menar vidare att ”differentieringsfrågan är intimt kopplad till elevens självuppfattning” (s. 36). Vi finner det mycket anmärkningsvärt att det i så många som 21 av de 30 (se Bilaga) granskade programmen förekommer åtgärder som syftar till att exkludera eleven. Återigen gör vi en koppling till hur traditionell kunskapssyn fortfarande råder, när det gäller att lyfta eller flytta undan det som avviker från det normala. Genom att lyfta eleven från dennes ordinarie grupp eller klass blir konsekvensen ytterligare fokus på elevens lärande, kunskapsinhämtning och färdighetsträning mot ett summativt mål. Återigen reflekterar vi kring att de åtgärder som dominerar programmen är kortsiktiga och resultatet av dem bli i första hand inte ett stöd för eleven utan ett bidragande till utvecklandet av en negativ självbild (Haug, 1998). (Vidare diskussioner kring exkludering görs längre fram i detta avsnitt.)

6.6 Diskurser

Som första diskurs har vi i analysen identifierat den *utvecklingspsykologiska diskursen*. Denna diskurs har sina rötter i den piagetanska konstruktivismen, som började få stark dominans i Sverige på 1960-talet. Vår tolkning är, att denna diskurs kommit till mot bakgrund av formuleringen i de tidiga läroplanerna, som var starkt präglade av Piaget, vilket tidigare beskrivits i uppsatsens litteraturkapitel. Vi anser att det är märkligt att Piagets *stadieteori* än idag verkar ha så stort fäste och påverkan på de pedagogiska tankarna i skolans verksamhet, speciellt med tanke på att Piaget blivit mycket kritiserad av andra forskare inom pedagogik (Säljö, 2003). Även det medicinsk-psykologiska perspektivet tror vi har stor påverkan på denna utvecklingspsykologiska diskurs (Clark, Dyson & Millward, 1998), genom att man till följd av diagnoser placerar problemen hos individen och dennes utveckling.

En annan mycket tydlig diskurs, som visat sig i resultatet är den vi benämnt den *exkluderande diskursen*. Det faktum att pedagogerna väljer att ge elever undervisning i enskildhet tycker vi är förvånande, speciellt mot bakgrund av vad vi tidigare sett förespråkas i våra styrdokument om inkludering (se t.ex. Grundskoleförordningen kap 5 § 5). Det har visat sig i tidigare studier, att när skolan har en öppen dialog med föräldrar och elever, ökar detta förutsättningarna för ett närmande av en inkluderande skola (Asp-Onsjö, 2006). I denna undersökning framgår inte vad som legat till grund för upprättandet av åtgärdsprogrammen, eller på vilket sätt dessa skrivits. Vi kan bara anta att föräldrar och elever inte varit delaktiga i den omfattning att det förelegat en öppen dialog om hur stödet skall ges. Som vi sett om forskning inom specialpedagogik, har inkludering fått en viktig roll inom specialpedagogiken

på senare tid och det har studerats vad som bidrar och stärker inkluderingsperspektivet och vad som hotar den (Ahlberg, 2009). Resultatet av denna studie visar dock inte att inkluderingsrätten stärkts för elever. Vi ställer oss frågande inför detta faktum och undrar varför man i så stor utsträckning väljer en exkluderande form av undervisning för elever i behov av särskilt stöd. Vårt resonemang är, att man tror att detta är det mest effektiva sättet att få elever att nå framgång i framför allt kärnämnen. Denna kompensatoriska lösning handlar även om en tanke om formell rätt, d.v.s. att man ger den enskilda eleven rätt att fungera genom att förstärka hans eller hennes svaga sidor (Nilholm, 2007).

Att resultatet av denna studie belyser att exkludering med en segregande form av undervisning fortfarande har ett så starkt fäste, anser vi även peka på ett misslyckande av tankarna kring *en skola för alla*, något som var en förväntning på utvecklingen av den svenska skolan i samband med kommunaliseringen i början av 1990-talet (Emanuelsson m.fl., 2001 och Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården & Jacobsson, 2004). Intressant i detta sammanhang är även de tankar om inkludering som framförts av Bailey, som hävdar att den inkluderande skolan riskerar att bli ett sätt att minska skolkostnader (Clark, Dyson & Millward, 1998). I denna undersökning finner vi inte något stöd för dessa tankar, med tanke på den exkluderande diskursen och dess starka fäste.

I resonemanget kring vad den exkluderande diskursen skulle kunna få för konsekvenser för den enskilda individens lärande, vill vi återknyta till tankar som framförts av t.ex. Emanuelsson m.fl. (2001). Vi delar åsikten om risken att elever bildar en negativ självbild när de exkluderas. Vi tror också att detta riskerar att medföra att den enskilda individen sänker sin ambitionsnivå och kraven på sig själv till följd av en negativ självbild (Emanuelsson m. fl., 2001; Haug, 1998 och Heimdahl Mattson, 2006).

Avslutningsvis, vad beträffar den exkluderande diskursen är det, enligt vår uppfattning, intressant att fundera på vad inkluderingsperspektivet skulle kunna leda till för specialpedagogiken i framtiden om det får större genomslag i skolans vardag. Skulle det kunna leda till, som Haug (1998) och Persson (2007) menar, att skillnaden mellan pedagogik och specialpedagogik blir irrelevant? Detta skulle kunna bli resultatet, om vi lyckas uppnå en verklighet om *en skola för alla*, där samtliga lärare har tillräcklig kompetens att undervisa alla barn. Det skulle i så fall innebära att skolan lyckas fullt ut med att anpassa undervisningen efter individen och inte tvärtom. Vi tycker oss dock inte finna stöd i resultatet av vår studie för att så skulle vara fallet i dagsläget.

Beträffande den *summativa måldiskursen*, är vi, mot bakgrund av den mål och resultatstyrda skolform som råder, föga förvånade över att resultatet pekar på en så stor koncentration i åtgärdsprogrammen av att elever skall nå mål och få godkända betyg. Eftersom vår undersökning dessutom vänder sig mot åtgärdsprogram upprättade för elever i skolår åtta och nio, faller sig denna summativa måldiskurs ännu mer naturlig. Positivt är, att detta överensstämmer med vad som står i våra nationella styrdokument om att åtgärdsprogram skall upprättas i de fall elever riskerar att inte nå målen för undervisningen (Lpo94). Vi finner det dock vara av intresse att jämföra denna diskurs med Rosenqvists (2007) uppfattning om det kategoriska perspektivet. Författaren skuldbelägger, som tidigare redogjorts för, detta perspektiv för att ha skapat ett kvantitativt tänkande i undervisningen. Han menar att man därmed uppmanar elever att göra mer av samma sak till följd av kravet för måloppfyllelse.

Slutligen ämnar vi diskutera den *egenskapsdiskurs* som gjort sig gällande i resultatet av denna undersökning. Då det klart och tydligt framgår av Skolverkets allmänna råd (2008), att pedagogisk dokumentation inte ska spegla elevers personliga egenskaper, skuldbelägger vi de tre skolornas mallar i detta sammanhang. Det faktum att egenskapsdiskursen är så tydlig är alltså inte underligt. Däremot anser vi att det är beklagligt, med tanke på vilken betydelse det kan få för den enskilda individens identitetsuppfattning (Andreasson, 2007 & Asp-Onsjö, 2006). Då resultatet av vår studie mestadels visat tecken på en positiv egenskapsdiskurs, är vi i detta fall inte oroliga för de negativa konsekvenser den kan medföra för individens kommande lärande. I de fall elevers negativa egenskaper blir synliggjorda i åtgärdsprogram, löper dock denna egenskapsdiskurs stor risk att negativt påverka elevens identitetsuppfattning, eftersom den ofta följer med eleven i återkommande dokumentation genom skoltiden (Andreasson & Asplund Carlsson, 2009). Detta gör att eleven gång på gång blir påmind om sina inte alltid självklart positiva egenskaper. Detta i sin tur, är något som vi är övertygade om, riskerar att medföra att eleven utvecklar en negativ identitetsuppfattning, vilket naturligtvis får negativa konsekvenser för individens lärande.

Som tidigare redogjorts för, visar även Isakssons, Lindqvists och Bergströms (2007) studie att elevers svårigheter och tillkortakommanden inte sällan kopplas samman med deras personligheter. Samma undersökning åskådliggör också att det i många fall upprättas åtgärdsprogram utan föräldrars delaktighet, eller ens vetskap. Inom ramen för vår studie har det inte framkommit huruvida föräldrar alltid deltagit i upprättandet av programmet eller inte. Det faktum att den egenskapsdiskurs vi identifierat mestadels är positiv, gör dock att vår tro om att föräldrar och elever deltagit i upprättandet stärks. Vi ställer oss dock frågande till hur denna diskurs skulle se ut i vissa elevers åtgärdsprogram om så inte skulle vara fallet och hur detta i sin tur skulle påverka individens framtida lärande.

6.7 Sammanfattning av diskussion

Till att börja med anser vi att de **mallar** som legat till grund för de i studien analyserade åtgärdsprogrammen till stor del riskerar att påverka språkbruket i programmets text. Vi tror att de *listor*, som visat sig vanligt förekommande, riskerar att generera en bild av eleven som inte innefattar hela individens kontext, vilket strider mot den helhetssyn av elever som förespråkas av våra nationella styrdokument. Det faktum att pedagogerna, till följd av mallarnas utformande, tvingas att skriva fram elevens starka sidor, gör att det blir fokus på eleven och inte alltid till de svårigheter som är kopplade till måluppfyllelsen. Det är positivt dock att samtliga mallar innehåller utrymme för att skriva ner åtgärder utifrån de tre nivåerna (grupp, skol och individ). Slutligen har vi diskuterat det dilemma som utvärdering, uppföljning och underskrifter av dokumenten kan innebära.

Beträffande den idealelev som framkommer i **beskrivningarna** i åtgärdsprogrammen har vi ifrågasatt alla elevers rätt till kunskap. Vi har även diskuterat risken med bidragandet till en bristande *delaktighet* hos eleven till följd av detta. I detta sammanhang är vi kritiska till sättet, på vilket skolans fostransmål bidrar till förutsättning för kunskapsmässigt lärande. Slutligen har vi lyft problemet med den avsaknad av relevans till behov, mål och åtgärder som beskrivningarna av många elevers starka sidor innebär.

De **mål** vi analyserat har, i stort sett, helt och hållet saknat *manifest intertextualitet*, vilket är problematiskt, då detta strider mot våra styrdokument. Positivt är dock att vi kunnat se viss manifest intertextualitet i form av koppling till lokala kursplaner i de kortsiktiga målen. Vidare har vi sett ett problem med den *intertextuella kedja* som finns bland målen i åtgärdsprogrammen, vilka gör att det blir en tydlig individfokusering i åtgärdsprogrammen. Detta speglar också tyvärr det kategoriska perspektivets fokusering på eleven.

Bland **åtgärderna** har vi diskuterat problemet med att eleven blir fokus för vad som skall åtgärdas, i enlighet med det kategoriska perspektivet. Vi anser att det är olyckligt att man inte, från skolans sida, ser till hela den miljö som individen är en del av, när man skriver fram åtgärder. Det faktum att åtgärderna till så stor del bidrar till en segregering under visning tycker vi är anmärkningsvärt, med tanke på vad som sägs i våra styrdokument. Detta vittnar om en mycket traditionellt rådande kunskapsyn, som riskerar att hota inkluderingsrätten i skolan.

Avslutningsvis har vi diskuterat konsekvenserna av de **diskurser** vi funnit i de analyserade åtgärdsprogrammen. Vi finner det vara förvånande och förlegat att Piagets *stadieteori* fortfarande har så stor dominans i våra skolor, vilket vi även tycker bevisar att det medicinsko-psykologiska perspektivet tyvärr fortfarande har ett starkt fäste inom pedagogiken. Vidare har vi diskuterat det misslyckande vi tyckt oss kunna se av målet om en skola för alla, något som vi anser kunna skuldbelägga den exkluderande diskursen för. Vi har också diskuterat det kvantitativa tänkande som verkar råda i undervisningen och dess koppling till det *kategoriska perspektivet*. Detta är något som genomsyrar den summativa måldiskursen som identifierats i studien. Dock finner vi det vara positivt att denna diskurs överensstämmer så väl med styrdokumentet i den mål och resultatstyrda skola vi har. Slutligen, beträffande egenskapsdiskursen, är vi glada att den är så positiv i merparten av våra analyserade åtgärdsprogram. Vi har dock framfört kritik mot denna diskurs, som skulle kunna påverka individens identitetsuppfattning negativt. Skulle så vara fallet, finns det stor risk att denna diskurs, tillsammans med delar av vad vi tidigare lyft till diskussion, skulle kunna påverka individens lärande på ett negativt sätt.

6.8 Angelägen forskning inom området

Vi vill avslutningsvis lyfta fram olika typer av forskning som vi uppfattar som intressant och angelägen för utveckling av området. Större delen av den forskning inom det specialpedagogiska området gällande åtgärdsprogram som finns är gjord, före 2008. En förändring och ett förtydligande ägde rum beträffande upprättandet av åtgärdsprogram efter denna tidpunkt. Utifrån de allmänna råd som finns (Skolverket, 2008) vill vi här peka på angelägen forskning relaterad till dessa råd. Vi skulle, som vi tidigare i denna studie kort berört, finna det mycket intressant att utifrån ett flertal skolor eller t.o.m. kommuner, bedriva en jämförande studie. En sådan studie skulle kunna ge information för utveckling av likvärdigheten i åtgärdsprogrammets utformning, både vad gäller dess mallar och innehåll. Syftet skulle även riktas mot hur utformandet av de mallar skolan använder gått till. Mallen för åtgärdsprogrammen påverkar, som vi sett i denna studie, text och framskrivning i programmen. Ur ett maktperspektiv skulle vi därför finna det intressant att studera vad som ligger till grund för och var i verksamheten beslut om åtgärdsprogrammets utformning fattas.

Dessutom efterlyser vi studier med syfte att undersöka åtgärdsprogrammets påverkan av den enskilde individens skolgång och livsvärld. Hur uppfattar eleven sin skolgång och har åtgärdsprogrammet påverkat den samme? Hur ser personen på sin skolgång före, respektive, efter upprättandet av åtgärdsprogrammet? Påverkar, och i så fall hur, de föreslagna åtgärder som finns i åtgärdsprogrammet utbildningen? Påverkar åtgärdsprogrammet i stort självbilden och självuppfattningen för den enskilde? Genom att studera hur åtgärdsprogrammen och texten i dem påverkar och har påverkat individens utveckling, skulle en utvärdering av åtgärdsprogram i skolan ta form. Vi vet att åtgärdsprogrammet inte bara är ett dokument innehållande text om och för elever, utan att det även är ett dokument som påverkar individens utveckling.

Till sist vill vi göra en stringent koppling mot just denna studie. Vi vet att liknande studier tidigare gjorts, med liknande resultat. Vad som däremot är unikt för denna studie, är att de åtgärdsprogram som här analyserats varit upprättade efter att skolverkets skrift *Allmänna råd och kommentarer för arbete med åtgärdsprogram* utkom, våren 2008. Vi har här valt att genom den kritiska diskursanalysens instrument fördjupa oss i och granska åtgärdsprogram. I samband med utformandet av studiens syfte valde vi att göra begränsningar utifrån vald ansats. Det innebar att den sociala praktik, i vilka de granskade åtgärdsprogrammen är upprättade, inte har analyserats eller granskats. En granskning av sådant slag anser vi kunna vara lämplig att göra utifrån en kartläggning av verksamheten i form av en kulturanalys. Exempel på analysmetod för en sådan studie är Bergs (2003) kulturanalysmetod. En sådan analys skulle kunna ge information vad beträffar rådande lärarkultur och kunskapssyn. Resultatet av en sådan analys skulle kunna ligga till grund för kopplingar, dels mot skolans styrning och diskursordningar inom den och dels mot texten och diskurser funna i åtgärdsprogrammen.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm, & E. Björck-Åkesson, (red.). (2007) *Reflektioner kring specialpedagogik. Sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 66-83). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg (red.). (2009). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning* (s. 9-28). Lund: Studentlitteratur.
- Ainscow, A. (1998). Would it work in theory?: arguments for practitioner research and theorising in special needs field. I C. Clark, A. Dyson, & A. Millward, (eds.). (1998). *Theorising special education* (s. 7-21). London and New York: Routledge.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text: om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. (Göteborg studies in Educational Sciences 259). Göteborg: Acta Universitas, Gothenburgensis.
- Andreasson, I. & Asplund-Carlsson, M. (2009). *Elevdokumentation – om textpraktiker i skolans värld*. Stockholm: Liber.
- Andreasson, I. Ekström, P. & Lundgren, M. (2009). Skolans praktik – att styra mot idealet. I A. Ahlberg, (red.). (2009). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning* (s. 281-298). Lund: Studentlitteratur.
- Armstrong, D. Armstrong, F. & Barton, L. Ainscow, A. (1998). From theory to practice: special education and the social relations of academic production. I C. Clark, A. Dyson, & A. Millward, (eds.). (1998). *Theorising special education* (s. 32-43). London and New York: Routledge.
- Arvidsson, M. (1995). *Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter*. Göteborg: Acta Universitas, Gothenburgensis.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. (Göteborg studies in Educational Sciences 248). Göteborg: Acta Universitas, Gothenburgensis.
- Bailey, J. (1998). Medical and psychological models in special needs education. I C. Clark, A. Dyson, & A. Millward, (eds.). (1998). *Theorising special education* (s. 44-61). London and New York: Routledge.

- Bayliss, P. (1998). Models of complexity: theory-driven intervention practices. I C. Clark, A. Dyson, & A. Millward, (eds.). (1998). *Theorising special education* (s. 61-78). London and New York: Routledge.
- Berg, Gunnar (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, G. & Boréus, K. (2005). *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Björck-Åkesson, E. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde med många dimensioner. I C. Nilholm, & E. Björck-Åkesson, (red.). (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik. Sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 85-99). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Black, P. & William, D. (1998). *Inside the black box. Raising Standards Through Classroom Assessment*. <http://naserv.did.gu.se/luna/lunabild/lunapdf/litteratur/blackbox.pdf>
- Booth, T. (1998). The poverty of special education: theories to the rescue? I C. Clark, A. Dyson, & A. Millward, (eds.). (1998). *Theorising special education* (s. 79-89). London and New York: Routledge.
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Clark, C. Dyson, A. & Millward, A. (1998). Theorising special education: time to move on? I C. Clark, A. Dyson, & A. Millward, (eds.). (1998). *Theorising special education* (s. 156-173). London and New York: Routledge.
- Emanuelsson, I. Persson, B. & Rosenquist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området - en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Emanuelsson, I. (2006). *Betyget godkänd i en skola för alla*. I Forsberg, E. & Wallin, E. (red.). *Skolans kontrollregim – ett kontraproduktivt system för styrning*. Stockholm: HLS Förlag
- Erdis, M. (2007). *Juridik för pedagoger*. Lund: Studentlitteratur.
- Foucault, M. (1987). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förlag.
- Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter elevers och speciallärares perspektiv*. Luleå: Luleå tekniska universitet, institutionen för utbildningsvetenskap, 2007:02.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma*. Stockholm: Liber.
- Heimdahl Mattson, E. (2006). *Mot en inkluderande skola?* Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Hellspong, L. (2001). *Metoder för brukstextanalys*. Lund Studentlitteratur.

- Hjörne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Ingestad, G. (2006). *Dokumenterat utanförskap. Om skolbarn som inte når målen*. Lund: Sociologiska institutionen, Lunds universitet.
- Isaksson, J., Lindqvist, R. & Bergström, E. (2007). School problems or individual shortcomings? A study of individual educational plans in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*. Vol.22. No 1, February 2007, s.75-91.
- Lahdenperä, P. (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Stockholm: HLS Förlag
- Lewis, J. (1998). Embracing the holistic/constructivist paradigm and sidestepping the post-modern challenge. I C. Clark, A. Dyson, & A. Millward, (eds.). (1998). *Theorising special education* (s. 90-105). London and New York: Routledge.
- Lgr 80. (1980). *1980 års läroplan för grundskolan*. Stockholm: Skolverket
- Lpo 94. (2009). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket. <http://www.skolverket.se/sb/>
- Nilholm, C (2007). Vad och vems är kunskapsobjektet? – Reflektioner över hur den specialpedagogiska praktiken kan och bör studeras. I C. Nilholm, & E. Björck-Åkesson (red.). (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik. Sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 100-113). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Persson, B. (2004). Specialpedagogik och dokumentation i en skola för alla. I *Utbildning och Demokrati 2004*, vol. 13, nr. 2, s. 97-113.
- Persson, B. (2007) Svensk specialpedagogik vid vägskäl eller vägs ände? I C. Nilholm, & E. Björck-Åkesson (red.). (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik. Sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 52-65). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Pijl, S. & Van den Bos, K (1998). Decision making in uncertainty. I C. Clark, A. Dyson, & A. Millward, (eds.). (1998). *Theorising special education* (s. 106-115). London and New York: Routledge.
- Rosenqvist, J (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm, & E. Björck-Åkesson (red.). (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik. Sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 36-51). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- SFS 1985:110. *Skollagen*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SFS 1994:1194. *Grundskoleförordningen*.
<http://www.notisum.se/rnp/SLS/fakta/a9941194.htm>

- SFS 2006:205. Svensk författningssamling. Förordning om ändring i grundskoleförordningen. (1994:1194) <http://www.notisum.se/rnp/sls/sfs/20060205.pdf>
- SFS 2008:845. Svensk författningssamling. Förordning om ändring i grundskoleförordningen. (1994:1194) <http://www.notisum.se/rnp/sls/sfs/20080845.pdf>
- Skidmore, D. (1996). Towards an Integrated Theoretical Framework for Research into Special Education Needs. *European J. of Special Needs Education*, 14(1).
- Skolverket (2001). *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2005). *Handikapp i skolan*. Rapport 270. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2008). *För arbete med åtgärdsprogram*. *Skolverkets Allmänna Råd*. Stockholm: Fritzes.
- Slee, R. (1998). The politics of theorising special education. I C. Clark, A. Dyson, & A. Millward, (eds.). (1998). *Theorising special education* (s. 126-136). London and New York: Routledge
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö*. Betänkande av Utredning av skolans inre arbete – SIA. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2002:121. *Skollag för kvalitet och likvärdighet: betänkande av 1999-års skollagskommitté*. Stockholm: Fritzes.
- Stangvik, G. (1998). Conflicting perspectives on learning disabilities. I C. Clark, A. Dyson, & A. Millward, (eds.). (1998). *Theorising special education* (s. 137-155). London and New York: Routledge.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Säljö, R. (2003). Föreställningar om lärande och tidsandan. I S. Selander, (red.). (2003). *Kobran, nallen och majjen – tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Myndigheten för skolutveckling. <http://www.did.uu.se/carolineliberg/documents/Kobrannallenomajjen03.pdf>
- Tideman, M. Rosenqvist, J. Lansheim, B. Ranagården, L & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen. Om att se olikheter som resurs i skolan*. Halmstad: Högskolan i Halmstad och Malmö högskola

Wingård, B. (2007). *Åtgärdsprogram – för vems skull?* Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.

Winther Jørgensen & Phillips (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskpsrådet.

Öhlmér, I. (2004). *Åtgärdsprogram – ett verktyg i skolans vardag*. Västerås: IÖ Respons.

Bilaga 1

Åtgärdsprogram fördelade på skola, skolår, antal åtgärder på skolnivå, gruppnivå, individnivå, ansvarsfördelning samt redovisning av frekvent förekommande framskrivningar.

Å = antal åtgärder

A = agent (skola) som ansvarig

O = objekt (eleven och dennes föräldrar) som ansvarig

E = exkluderande åtgärd

U = utvecklingspsykologisk orsaksbeskrivning

S = summativa resultat som mål

Eg = framskrivning av egenskaper

Skola	Elev	Skolår	Åtg. på skolnivå			Åtg. på gruppnivå			Åtg. på individnivå			Förekommande framskrivningar			
			Å	A	O	Å	A	O	Å	A	O	E	U	S	Eg
A	1	9	1	1		2	1		2	1	1	x		x	x
A	2	9	1	1		2	1		1	1	1	x	x	x	x
A	3	9	1	1		2	1		1	1	1	x		x	x
A	4	9	1	1		3			7	5	2	x		x	
A	5	9	1	1		2	1		1		1	x	x	x	
A	6	9	1	1		2			3	3		x		x	
A	7	9	1	1		1	1		1		1	x		x	
A	8	9	2	1		1	1		3	2	1	x	x	x	
A	9	9	1	1		1	1		2		2	x	x	x	
A	10	9	1	1					6	3	3	x		x	
A	11	9	1	1		1	1		3	2	1			x	x
A	12	9	2	2		2	2		5	2	3	x	x	x	x
A	13	9	1	1		1	1		2	2		x	x	x	
A	14	9	2	2		2	2		3	2	1	x		x	
B	1	9							2	2		x		x	x
B	2	9				1	1		1	1		x		x	x
B	3	8	1	1		3	3		2		2				x
B	4	9				1	1		1	1		x			x
B	5	8	1	1		3	3		1		1	x		x	x
B	6	8							1			x	x	x	x
C	1	8							4		4			x	
C	2	8				1	1	1	2		2			x	x
C	3	8	1	1		1		1	1		1			x	
C	4	8	1	1		1	1		4	3	2	x			x
C	5	8	1	1					1		1	x		x	
C	6	8	1	1		1	1	1	2		2	x		x	x
C	7	8							3					x	
C	8	8	1	1					1		1	x		x	x
C	9	8	1	1		1	1		3	1	2	x	x	x	x
C	10	8	1	1		1	1	1	1		1	x	x	x	x
			26	25		36	26	4	70	32	37	21	9	27	17