



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

# Lärarens lärande

## i ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv

**Cecilia Pollack och Emma Räftegård**

---

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2010
Handledare:	Agneta Simeonsdotter
Examinator:	Marianne Lundgren
Rapport nr:	VT10-2611-17 Specped

# Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2010
Handledare:	Agneta Simeonsdotter
Examinator:	Marianne Lundgren
Rapport nr:	VT10-2611-17 Specped
Nyckelord:	Utvecklingsarbete, Åtgärdsprogram, Livsvärldsfenomenologin

---

**Syfte:** Syftet med studien är att beskriva och analysera hur lärarens lärande tar sig uttryck på en skola. Det lärande som studien inriktar sig på är det som sker i organiserade former. Studien fokuserar lärarens lärande i relation till upplevelser av sitt uppdrag, de svårigheter som eventuellt uppkommer i den professionella livsvärlden samt tillgängliga arbetsredskap så som skrivna åtgärdsprogram. Detta sker genom att undersöka:

- i utsagor lärarens upplevelse av sitt uppdrag i relation till en skola för alla
- i utsagor lärarens upplevelse av svårigheter i sitt vardagsarbete
- i utsagor lärarens upplevelser, erfarenhet och önskemål av lärande och utveckling på skolan
- i utsagor lärarens upplevelser av upprättande och genomförande av åtgärdsprogram
- genom dokumentanalys av åtgärdsprogram, på vilket sätt den pedagogiska dokumentationen används på skolan

**Teori och metod:** I studien har vi använt oss av en livsvärldsfenomenologisk ansats för att beskriva lärarens professionella livsvärld. Lärarens erfarenheter formar lärarens sätt att se på sitt uppdrag vilket tar sig uttryck i agerande, val av stödåtgärder, planering, arbetssätt och samarbetsförmåga. Fokus i studien är lärarens erfarenheter och upplevelser av den aktuella skolans utvecklingsarbete och arbete kring åtgärdsprogram samt att analysera de skrivna dokumenten. Metodologiskt är studien kvalitativ. I den analyserande fasen har hermeneutiken används som verktyg. Vi har genom fyra samtal samt fyra uppföljningssamtal berört lärarnas upplevelser och erfarenheter av skolans dåtida, aktuella och framtida utvecklingsarbete. Detta har lett till att vi i samtalen har talat om lärarens upplevelser av sitt uppdrag, upplevelser av svårigheter som uppkommer i vardagsarbetet samt hur lärarens olika samverkansprocesser tar sig uttryck. Av intresse har även varit att belysa hur läraren använder sig utav åtgärdsprogrammen och vilken upplevelse de har av arbetet kring detta dokument. En viktig fråga har därför varit hur läraren ser på möjligheterna kring huruvida åtgärdsprogrammet kan vara ett verktyg för att skapa ett utvecklingsarbete. I samband med samtalen så har det varit viktigt att titta på dokument skrivna av olika lärare på den aktuella skolan i form av de åtgärder som lärarna har formulerat i åtgärdsprogrammet. I studien har därmed 68 åtgärdsprogram samlats in och analyserats. I dokumentanalysen så har syftet varit att studera möjliga stödåtgärder som används samt att studera huruvida valen av åtgärder eventuellt kan verka till att skapa utvecklingsarbete. Livsvärlden har gett oss en insikt i att det i vår studie blev relevant att använda flera metoder för att komma åt det vi sökte. Därutav valet av både det talade och det skrivna ordet.

**Resultat:** Vi tycker oss utifrån studiens resultat och analys kunna utläsa att det finns ett samband mellan lärarens upplevelse av sitt uppdrag och upplevelsen av ett behov av att utveckla och lära. Vi tycker oss dessutom kunna utläsa, utifrån studiens resultat och analys, att lärarens förståelse av sitt uppdrag får konsekvenser för hur man upptäcker problem och vilka lösningar man väljer att tillämpa. Vidare visar studiens resultat på att det finns ett samband mellan lärarens kunskap om åtgärdsprogrammets användningsområde och förmågan att utnyttja det som ett redskap i skolans utvecklingsarbete. För att ett gynnsamt utvecklingsarbete skall komma till stånd så bör det grunda sig i utvecklingen av olika samverkansprocesser. Genom att ta tillvara på olika professioners kompetens som finns på den aktuella skolan, så kan lärarna därigenom få större möjlighet till att utvecklas i sin roll som lärare. Studien visar även på betydelsen av att utvecklingsarbetet är organiserat.

## **Förord**

Vi har i denna studie valt att fördela huvudansvaret för några av studiens områden då vi är två ansvariga. Emma Räftegård har haft ett övergripande ansvar för samtalen, medan Cecilia Pollack har haft övergripande ansvar för åtgärdsprogrammen. Vi har genomfört fyra samtal var. Ett gemensamt ansvar har tagits för studiens teoretiska och metodologiska utgångspunkt. Vi har båda varit delaktiga i resultat, analys och diskussion.

Vi vill rikta ett stort tack till vår handledare, Agneta Simeonsdotter, för ett gott samarbete och god stöttning genom hela arbetets gång. Dessutom vill vi tacka de lärare som valde att ställa upp i denna studie. Det är tack vare er som vi har kunnat genomföra vår studie.

Göteborg den 26 maj 2010

Cecilia Pollack & Emma Räftegård

## Innehållsförteckning

<b>Inledning .....</b>	<b>2</b>
Syfte.....	3
Val av forskningsansats .....	3
<b>Med livsvärlden som grund .....</b>	<b>3</b>
Ontologiska utgångspunkter .....	3
Lärarens professionella livsvärld.....	6
Åtgärdsprogram som ett redskap .....	6
<b>Tidigare forskning.....</b>	<b>8</b>
En skola för alla.....	8
Skolutveckling – lärares lärande .....	9
Tre forskare om skolors utvecklingsarbete.....	10
<b>Metod.....</b>	<b>13</b>
Samtalet som metod .....	14
Urval och genomförande .....	14
Analys och tolkning.....	16
Hermeneutiken.....	17
Dokumentanalys .....	21
Urval och genomförande .....	21
Etik .....	22
Studiens tillförlitlighet.....	23
Svårigheter .....	25
<b>Resultat.....</b>	<b>25</b>
Inledning.....	25
Samtalen .....	26
Johan .....	26
Åtgärdsprogram.....	28
Lisa.....	28
Åtgärdsprogram.....	29
Sara .....	30
Åtgärdsprogram.....	31
Per .....	32
Åtgärdsprogram.....	34
Åtgärdsprogrammen som skrivna utsagor.....	35
Analys av resultatet .....	36
Samtalen.....	36
Åtgärdsprogrammen som skrivna utsagor .....	40
<b>Diskussion .....</b>	<b>40</b>
Metoddiskussion.....	41
Resultat- och analysdiskussion.....	42
Specialpedagogiska implikationer.....	47
<b>Referenser .....</b>	<b>48</b>

## Bilaga 1, 2, 3

## Inledning

Att skapa ”en skola för alla” kan för läraren upplevas som en omöjlig uppgift. Ändå är det skolans skyldighet att se, uppmärksamma och möta alla elever utifrån var och ens olika förutsättningar och erfarenheter. Detta för att de skall kunna nå så långt som möjligt i sin utveckling och sitt lärande (Skolverket, 2008a). Verksamheten bör också skapa en miljö som förmedlar en känsla av delaktighet och gemenskap. I teorin är detta självklart, men hur blir det synligt i praktiken i en skola där många elever riskerar att inte nå målen (Skolverket, 2008b). Vad är det som gör att detta kan upplevas som omöjligt? Vad har läraren för upplevelse, erfarenhet och önskemål när det gäller att utvecklas i sin roll som lärare i strävan att kunna möta alla elever?

Ett led i att läraren får möjlighet att utvecklas i sin roll är att skolan skapar olika tillfällen till utvecklingsarbete som i sin tur kan skapa ett lärande hos läraren. Utvecklingsarbetet handlar om en process vilken bör leda till en förbättring för elevers och lärares bästa (Berg 2003). Det är avhängt den aktuella kontexten så till vida att skolan i sin komplexitet är beroende av olika traditioner som skapar dess kultur. Det finns dessutom olika krav och förväntningar på skolan så som krav på måluppfyllelse, förväntningar från föräldrar och samhälle, samt en strävan att utveckla goda samhällsmedborgare. Som ett resultat av detta kan det därför finnas många olika komponenter som styr utvecklingsarbetets riktning. Vi anser dock att om utvecklingsarbetet skall kunna påverka skolans arbete långsiktigt och bli gynnsamt för både lärare och elever, så bör det utgå från lärarnas vardagliga arbete. Lärarens upplevelse av utveckling och lärande på skolan blir följaktligen utgångspunkten för denna studie. Det blir här av intresse att genom lärarna och tillgängliga arbetsredskap beskriva lärarnas lärande på den aktuella skolan. I sammanhanget menar vi att ett betydelsefullt redskap är åtgärdsprogrammet, eftersom åtgärdsprogrammet skall beskriva vad och hur läraren organiserar sitt arbete för att möta elevers behov. Åtgärdsprogrammet kan vara ett redskap och en hjälp i att fokusera lärarens lärande för att därigenom gynna elevens möjlighet till att utvecklas och lära. Skolverket (2008a s. 6) menar att åtgärdsprogrammet har en central roll i skolans arbete genom att vara just ett redskap för personalen när det gäller planering och utveckling av den pedagogiska verksamheten kring den enskilde eleven. Med andra ord borde läraren ha möjlighet att i åtgärdsprogrammet visa på olika led till utveckling på skolan för elevers bästa. I studien genomförs fyra samtal och fyra uppföljningssamtal. Dessutom utförs en dokumentanalys av 68 åtgärdsprogram skrivna på skolan. Samtalen och dokumenten analyseras i ljuset av lärarens lärande. För att fånga lärarens lärande används flera metoder i studien. Därutöver valet av både det talade och det skrivna ordet.

Vi som är ansvariga för studien har båda varit aktiva inom grundskolan i flera år där åldrarna på eleverna har sträckt sig från 8 – 16 år och då med tyngdpunkten på de senare åren. En av oss har därutöver under ett halvår undervisat elever för senare år i grundsärskolan. Båda är i grunden ämneslärare i svenska/engelska respektive matematik/naturorienterade ämnen. Som en del i våra uppdrag så har både varit ansvariga för elever i form av mentorskap. I skrivandets stund läser vi till specialpedagoger på halvtid. Vi har under denna tid på våra respektive skolor fått möjlighet att anta uppdrag som går hand i hand med den specialpedagogiska utbildningen. De har bestått utav handledningsuppdrag och uppdrag i form av att utveckla pedagogisk dokumentation kring elevers utveckling och lärande. Att studera på halvtid har även gett oss möjligheten att utveckla oss i vår roll som lärare och påverkat vår syn och upplevelse av skolan som verksamhet. Vår förhoppning är att i våra kommande roller som specialpedagoger få möjligheten att verka för processer i utvecklingsarbeten som skapar gynnsamma förutsättningar för både elever och lärare.

## Syfte

Syftet med studien är att beskriva och analysera hur lärarens lärande tar sig uttryck på en skola. Det lärande som studien inriktar sig på är det som sker i organiserade former. Studien fokuserar lärarens lärande i relation till upplevelser av sitt uppdrag, de svårigheter som eventuellt uppkommer i den professionella livsvärlden samt tillgängliga arbetsredskap så som skrivna åtgärdsprogram. Detta sker genom att undersöka:

- i utsagor lärarens upplevelse av sitt uppdrag i relation till en skola för alla
- i utsagor lärarens upplevelse av svårigheter i sitt vardagsarbete
- i utsagor lärarens upplevelser, erfarenhet och önskemål av lärande och utveckling på skolan
- i utsagor lärarens upplevelser av upprättande och genomförande av åtgärdsprogram
- genom dokumentanalys av åtgärdsprogram, på vilket sätt den pedagogiska dokumentationen används på skolan

## Val av forskningsansats

Den viktigaste uppgiften som en specialpedagog har i sitt uppdrag är att sträva efter att varje elev skall få utvecklas och lära så långt som möjligt. Detta är ett led i att skapa en skola för alla. På så vis innefattar det specialpedagogiska fältet just att utveckla skolan som verksamhet genom att skapa olika utvecklingsarbeten. Då läraren inom skolan är en viktig del i skapandet av en skola för alla så ser vi det som betydelsefullt att titta närmare på de upplevelser som finns. Vi menar att dessa upplevelser är av betydelse för att hitta indikationer på hur vi ständigt inom verksamheten kan utvecklas och lära för att möta alla elever. Den livsvärldsfenomenologiska ansatsen stämmer väl överens med detta sätt att se på olika förbättringsarbeten då det är av vikt att utgå från just de verksamma och deras livsvärldar. Tidigare forskning, Berg (2003), Blossing (2008) & Scherp (2008), visar på att ett kvalitativt skolutvecklingsarbete bör utgå ifrån vardagsarbetet och de verksamma lärarna. Vi kan därmed se en tydlig koppling till att vi genom livsvärldsfenomenologin får möjlighet till att närma oss denna verklighet. Dessutom så ser vi det som angeläget att utvidga kunskapen om detta område och då genom att anta nya sätt att studera möjligheter för skolutveckling. Som det ser ut just nu så finns det inom denna ansats inte så mycket forskat om skolutveckling (Starrin och Svensson, 1994). Genom att anta en ny ansats så kan detta med andra ord generera ny kunskap.

## Med livsvärlden som grund

### Ontologiska utgångspunkter

Vårt sätt att se på världen kan ta sig olika uttryck då vi gör olika ontologiska och epistemologiska antaganden. Den ontologiska ansats som är aktuell i detta sammanhang är ”den livsvärldsfenomenologiska” som tar sin utgångspunkt i Husserls fenomenologiska rörelse. Fenomenologin menar Berndtsson (2001) är en filosofi som är nära förknippat med erfarenheten och då i form av att antingen ha eller få en erfarenhet av något. Hon menar att

erfarenheten ”kännetecknas av att inte enbart vara en upplevelse, utan av att vara en upplevelse *av* något. Alla erfarenheter kännetecknas av att vara ett ’medvetande *om* något’” (s.12). Vad som även bör belysas i sammanhanget är att erfarenheten även är förknippat med att erfara något såsom *fenomen*. Med fenomen avses ”’sakerna’ så som de visar sig för någon” (s.12). Ordet fenomen kommer från grekiskan och betyder just *det som visar sig*. Det är enligt det fenomenologiska synsättet betydelsefullt att *gå tillbaka till sakerna själva*. Med andra ord att vända sig mot sakerna och att vara följsam. Att vända sig mot sakerna är att vända sig mot ett subjekt. Bengtsson (2005) påpekar att det som visar sig kräver att det finns något som det kan visa sig för. Med andra ord är sakerna aldrig saker i sig själva. Vidare menar Bengtsson (2005) att subjektet är alltid riktat mot något annat än sig självt. Det centrala i fenomenologin är att de saker vi studerar är inte objektiva föremål eller händelser utan just fenomen. Fenomen erfars av människor:

Fenomen kan alltså inte förstås som rena objekt, ting i sig. Inte heller kan de uppfattas som rent subjektiva föreställningar och tankekonstruktioner. De är objekt i världen, uppfattade av subjekt i världen. (Nielsen, 2005, s. 17)

Berndtsson (2001) benämner detta intentionalitet, upplevelse av något, och tillägger att detta även är knutet till mening. Med andra ord har sakerna en mening och det är genom erfarenheten som sakerna och dess mening framkommer. Detta medför att fenomenologin betonar vikten av att såsom ansats grunda sig i och ge rättvisa åt människors erfarenheter. Det som ligger i fokus för denna studie är just lärarens erfarenheter av hur den aktuella skolans utvecklingsarbete upplevs. Lärarens erfarenheter formar lärarens sätt att se på sitt uppdrag vilket tar sig uttryck i agerande, val av stödåtgärder, planering, arbetssätt och samarbetsförmåga.

Nielsen (2005) skriver att Husserl ansåg att vetenskapen avlägsnade sig från och tillslut också förlorade kontakten med människornas levda värld. Som ett resultat av detta myntade Husserl begreppet *livsvärld* som för honom i första hand grundade sig i ett epistemologiskt antagande. Genom att fokusera just livsvärlden så utvecklade Husserl, enligt Starrin och Svensson (1994), ett nytt sätt att ta sig an och genom olika metoder utforska den för människor i relation subjektiva världen. Starrin och Svensson (1994) anser att Husserl ”ville helt enkelt börja om från början och därför handlar fenomenologin om den basala frågan: Vad är livsvärlden?” (s.93). Vidare ansåg Husserl att all vetenskap bör grunda sig på och därigenom vara medveten om den subjektiva livsvärlden. Skulle det vara på så vis att vetenskapen inte tog detta i beaktande så fanns det inte menade Husserl ”ett verkligt empiriskt underlag, den blev bara hängande och fritt svävande i luftrummet ’ovanför’ livsvärlden” (s.93). Själva begreppet i sig, menar Berndtsson (2001), visar på just relationen mellan livet och världen. Världen är med andra ord den plats där människan lever sitt liv och där olika erfarenheter skapas. Genom att människan existera i världen är den på så vis potentiellt tillgänglig och kan därför erfaras.

Heidegger har vidareutvecklat Husserls begrepp livsvärlden och väljer istället att använda uttrycket, *vara-i-världen*. Han drar därmed en parallell mellan existensen och världen. Heidegger betonar existensen i världen på så vis att det är omöjligt att gå utanför den vilket även medför att människan både påverkar och påverkas av det världsliga livet (Bengtsson, 2005). Vidare menar Heidegger att existensen går före essensen då människan genom att existera lägger grunden för hur denna existens ser ut (Nielsen, 2005). Det går dock inte att skilja på *existens*, att något är, och *essen*, vad något är, utan att något viktig förbises. Nielsen väljer att ta upp i sammanhanget Heideggers syn på människans existens i världen och framhåller att människor:

är inkastade i en värld som redan är meningsfull, som funnits före oss och har givits mening av människor som föregått oss eller som delar vår samtid. Det medför att världen aldrig visar sig för oss på ett ursprungligt sätt, vi har inte direkt tillgång till sakerna, utan de förmedlas till oss av den historiska period och den sociala omgivning vi lever i, på det språk vi växer upp med (Nielsen, 2005, s. 18).

Merleau-Ponty är i sitt arbete influerad av både Husserl och Heidegger. Han kallar livsvärlden för *vara-till-världen*. Med det fokuserar han både förståelsen av existensen men också det som ligger bakom existensen. I centrum för Merleau-Pontys arbete finns *den levda kroppen* (Nielsen, 2005). Det finns även ett nära samband mellan vår kropp och den värld som vi lever och erfar. Därmed är vi såsom subjekt, ett med världen. Detta utgör livsvärlden. Även Berndtsson (2001) påvisar Merleau-Pontys fokus på kroppen och menar att han ser ”subjektet främst som ett *kroppssubjekt*” (s.17). Vidare framkommer det i Merleau-Pontys arbete att kroppssubjektet befinner sig i världen tillsammans med andra kroppssubjekt. Det föreligger således ett samspel mellan olika subjekt. Men människan har inte bara tillgång till det rumsliga utan har även en kännedom av tid. Detta medför en tillgång till förgången tid, samtid och framtid. Berndtsson (2001) menar att både tid och rum är betydelsefulla i det att de framträder som fenomen. Rummet, tiden och världen är därför sammanbundna vilket medför att det i:

de saker som finns runt omkring oss finns ’lämningar’ från en tidigare värld som har gjort avtryck och sedimenterats i olika objekt. På detta sätt kan vi få kunskap om tidigare tider, inte enbart via folks berättelse och nedskrivna texter, utan också via att tolka kulturella objekt (s. 24).

Det som kännetecknar *livsvärlden* är, enligt Bengtsson (personlig kommunikation, 11 november, 2009), dess komplexitet. Tingen existerar aldrig såsom enskilda utan alltid tillsammans med andra ting. Det är först när det bildar ett sammanhang som det skapas mening. Både det materiella och det mentala blir viktigt. Livsvärlden kan ses som ett ömsesidigt beroende mellan värld och liv. Livet är vad det är genom att leva i världen. Världen är öppen och oavslutad. Detsamma kan sägas om det mänskliga subjektet. Vi är med andra ord aldrig densamma från att vi föds till att vi dör. Nielsen (2005) menar vidare att livsvärlden:

är den värld där vi lever våra dagliga liv, den värld vi känner till och i vilken vi arbetar och vilar, umgås med andra eller drar oss undan för oss själva, där vi gör våra erfarenheter, känner, tänker och handlar. Samtidigt är livsvärlden den värld som fanns före oss, innan var och en av oss bekantade oss med den, liksom den kommer att finnas efter oss. Den är en historisk värld och överskrider därmed vår tillvaro (s. 22).

I fokus ligger även subjektets alldeles särskilda handlingar och dess erfaranade av världen. Människan är i allra högsta grad en del av världen. Vi kan därför inte reduceras till att vara enbart fysiska deltagare i världen. I mötet med världen har vi med oss inte bara vår egen förförståelse utan också andras.

Inom livsvärldsfenomenologin används uttrycket *intersubjektivitet*. Vi formas av de människor som finns runt omkring oss och det samhälle som vi lever i. Allting som finns i världen visar på andra människors förmåga att använda sakerna och till andras kunskaper. Vi kan inte se på människan som ett enskilt subjekt utan människan är alltid en del av sitt sociala nätverk. Världen är därför delad av alla och det medför en förståelse för varandra. (Nielsen, 2005)



## Lärarens professionella livsvärld

I studiens livsvärldsfenomenologiska ansats är lärarens livsvärld i fokus. Det blir dock främst av intresse att begränsa beskrivningarna till att koncentreras till läraren i sin yrkesroll. Studien kommer att beskriva denna värld som *lärarens professionella livsvärld*. I lärarens professionella livsvärld står uppdraget i centrum. Vad som ingår i lärarens uppdrag är komplext och tar sig olika uttryck. Uppdragets innehåll påverkas dels av olika centrala och lokala styrdokument som läroplaner, kursplaner, allmänna råd, lokala arbetsplaner och handlingsplaner och dels på hur den enskilde läraren förstår och därefter utför sitt uppdrag. Viktigt i studiens sammanhang är hur läraren tolkar och omsätter uppdraget i sin vardag. Den professionella livsvärlden tar sig uttryck i den levda kroppen och präglas följaktligen av de tidigare kunskaper, erfarenheter, förutsättningar samt de upplevelser läraren har på sitt uppdrag. Alla människor lär på olika sätt, i olika former och i olika sammanhang. Berndtsson (2009) skriver att; "Lärandet tar sin utgångspunkt i den levda kroppen i ett intersubjektivt sammanhang där livsvärldar i olika avseenden delas med andra människor" (s. 255). Forskaren menar vidare att det är just i den vardagliga livsvärlden som utveckling av lärandet sker. I sammanhanget blir det därmed av betydelse att i studien beskriva lärarens professionella livsvärld för att fånga detta lärande. Lärandet kan även inom livsvärldsfenomenologin beskrivas med begreppet *horisont* (Berndtsson, 2009). Den värld vi erfar är underförstått en horisont enligt Husserl. Varje horisont representeras av en erfarenhet. När nya erfarenheter skapas genereras nya horisonter. Därmed sker en horisontförflyttning. När nya perspektiv antas förändras även horisonten (Berndtsson, 2001). Horisonten är i allra högsta grad förknippad med den levda kroppen och hör på så vis samman med människan och dess lärande (Berndtsson, 2009).

Skolverket som uppdragsgivare för skolan beskriver inte i detalj hur uppdraget skall genomföras utan ger indikationer på vad som förväntas av skolan. När det gäller lärarens lärande framgår i skolverkets (2008a, 2008b) skrivelser att det i lärarens uppdrag ingår att läraren ständigt utvärderar och har därmed skyldighet att ständigt förändra och utvärdera sin undervisning. Detta för att skapa möjlighet och förutsättningar för alla elever att utvecklas och lära så långt som möjligt. Det finns följaktligen förväntningar på läraren att han/hon i sitt uppdrag strävar efter att utvecklas och lära i sin professionalitet. I skolans uppdrag ligger just ett ansvar att skapa förutsättningar för alla elever utifrån var och ens behov och möjligheter (Skolverket 2008b). Detta leder dessutom till att det ytterst handlar om att hela skolan kontinuerligt förbättrar sin verksamhet. Med andra ord bör lärarens lärande ske i form utav gemensamma satsningar på att skapa utvecklingsarbete på skolan som helhet. Således är det relevant i denna studie att titta närmare på lärarens lärande i denna mer organiserade form.

## Åtgärdsprogram som ett redskap

Enligt skolverkets allmänna råd (2008a) framgår att åtgärdsprogrammen skall vara ett pedagogiskt hjälpmedel i arbetet kring en elev som betraktas är i behov av särskilda stödåtgärder. Åtgärdsprogrammet skall tydliggöra och samordna de insatser som vidtas för att möta upp elevens behov. Enligt de allmänna råden (2008a) är det elevens möte med den pedagogiska verksamheten och de insatser som sker som skall samordnas, dokumenteras, och utvärderas för att på bästa sätt tillsammans med eleven och dess vårdnadshavare hitta gynnsamma tillvägagångssätt. För att den pedagogiska verksamheten på så vis skall kunna anpassas efter den enskilda elevens behov så måste en kontinuerlig utvärdering av verksamheten ske. Utvärderingen bör därefter leda till att utveckla lärarnas kunskap om och hur skolan som helhet skall kunna möta upp dessa behov. Med andra ord är det av vikt att den enskilda läraren och läraren i dess sammanhang ges möjlighet till att skapa eget lärande och

egen utveckling på skolan. Skolverket skriver följaktligen att "Åtgärdsprogrammet har en central roll i skolans arbete med särskilt stöd genom att vara redskapet för personalen när det gäller planering och utveckling av den pedagogiska verksamheten kring den enskilde eleven" (Skolverket 2008a, s 6). Skolverket (2008a; 2008b) betonar vikten av samverkan på skolan och uttrycker sammanfattningsvis följande:

Kunskaper om goda lärandemiljöer kan sökas t.ex. i forskning och erfarenhetsutbyte med andra skolor, men kan även skapas genom diskussioner och utvärderingsinsatser i den egna verksamheten. För ett kontinuerligt lärande förutsätts en regelbunden uppföljning och utvärdering på grupp- och skolnivå samt i kommunen även på central nivå. Skolan gör ständigt nya erfarenheter av vad som bidrar till gynnsamma förutsättningar så att alla elever utvecklas i riktning mot de nationella målen. Med utvärdering av åtgärdsprogram som stöd för gemensamma samtal och reflektioner kan skolan skapa en kunskapsbank för att stödja lärarnas och hela personalens professionella utveckling. Åtgärder som visat sig framgångsrika i vissa sammanhang kan göras till utgångspunkt för personalens gemensamma tillvägagångssätt. (Skolverket 2008a, s. 9)

I studiens livsvärldsfenomenologiska ansats kan därför åtgärdsprogrammet betraktas enligt följande utsaga; "Objekt får också en särskild betydelse i ett livsvärldssammanhang då saker och ting på olika sätt är 'till hands' för oss för att vi på bästa sätt skall kunna handla i och bruka vår värld" (Berndtsson, 2009, s. 253). Åtgärdsprogrammet kan därför för läraren i sin professionella livsvärld ses som ett redskap för skolan att utveckla kunskap och kompetens i att möta alla elevers olika behov.

Det finns en tendens att de åtgärder som skrivs i åtgärdsprogrammen ofta är utformade så att förändringar läggs på eleven (Asp-Onsjö 2008). Den bild som litteraturen (Asp-Onsjö 2006, 2008) visar är att skolor ofta letar efter orsaken till elevens svårigheter hos individen, att man har en övertro till diagnoser, att man fokuserar brister och fel istället för kompetenser. Detta är följaktligen i motsats till avsikten kring åtgärdsprogram. Orsaken till detta utfall menar Asp-Onsjö (2006) ligger i att när åtgärdsprogrammen instiftades i skolförordningen fanns inget utrymme för lärarna att få fortbildning i sin nya uppgift. Lärarna förväntades att hantera det nya uppdraget utan möjlighet till samtal och diskussion. Asp-Onsjö (2006) skriver vidare att åtgärdsprogrammen ställer krav på ett kritiskt förhållningssätt hos lärarna som borde ha getts möjlighet att tillsammans få utveckla.

I Asp-Onsjös (2006) studie framgår att i de fall där åtgärdsprogrammen har skapats i dialog mellan olika kompetenser har utfallet varit mest tillfredsställande och åtgärdsprogrammet har kunnat betraktas som ett redskap. Dialogen kan bidra till att höja kompetensen i arbetslaget, menar Asp-Onsjö (2006), eftersom det då har varit en öppenhet för olika tankar och åsikter. Dessutom är det av fördel när ett gemensamt ansvar tas kring de insatser och åtgärder som sätts in. Asp-Onsjö (2006) menar att när åtgärdsprogrammet skapas i samverkan samt att innehållet i dokumentet är tydligt och används i praktiken så finns det möjligheter för ett gynnsamt arbete. I förarbetet skapas förutsättningarna för de viktiga pedagogiska diskussionerna som är en viktig utgångspunkt för att utfallet i åtgärdsprogrammet skall kunna gynna elevens fortsatta utveckling och lärande. Sammanfattningsvis kan sägas att åtgärdsprogrammet bör utvecklas i samverkan mellan olika kompetenser. Det måste finnas en tydlig medvetenhet om hur det kan utarbetas för att skapa åtgärder på olika nivåer. Under dessa förutsättningar ökar möjligheterna för att åtgärdsprogrammet kan fungera som ett redskap i verksamheten.

I sammanhanget är det av vikt att betona att studien betraktar åtgärdsprogrammet och lärarnas professionella livsvärld som att de är i ömsesidigt beroende av varandra. Som nämnts tidigare finns ett intersubjektivt synsätt inom livsvärldsfenomenologin, vilket menas att människan

formas av de människor som finns runt omkring (Bengtson 2005). Perspektivet medför i studien att åtgärdsprogrammet är ett fenomen som hänvisar till andra människors förmåga och kunskaper att använda dem. Med andra ord är läraren i skrivandet av åtgärdsprogram präglad av sina erfarenheter, andra lärare och sina upplevelser av begränsningar eller frihet i sin professionella livsvärld. I studien beaktas således de skrivna åtgärderna för sig men även tillsammans med lärarens tankar om möjligheter, svårigheter och begränsningar inför skrivandet.

## Tidigare forskning

### En skola för alla

Sedan slutet av 1800-talet har det funnits en kamp att försöka bevara målsättningen om *en skola för alla*. Utvecklingsprocessen har även gett upphov till ett behov av att på olika sätt försöka motivera en uppdelning av elever. Uppdelningen har genom historien sett olika ut men det har ofta lett till att elever har avskilts och blivit specialbehandlade (Emanuelsson 2006). Dessa elever har ofta benämnts som onormala, avvikande eller annorlunda. År 1970 betonas vikten av att lägga fokus på inlärningsmiljön och inte elevers brister. Hela elevens situation skulle beaktas. I den nya läroplanen för det obligatoriska skolväsendet läggs ansvaret för elever i särskilda behov på hela skolan och inte enbart på specialundervisningen (Lpo -94, 1998). Den specialpedagogiska undervisningen skulle inriktas mot att förebygga och motverka att svårigheter uppstod (Groth 2007).

*”En skola för alla’ är ett mål att sträva mot – ett mål, som har en ideologisk och en moralisk grund”* (Emanuelsson 2006, s. 47). Emanuelsson (2006) menar att i ett demokratiskt samhälle skall alla medborgare ges möjlighet till lika utveckling och lärande utifrån varje individs behov och förutsättningar. Det innebär att om samhället tar tillvara på den mångfald av möjligheter och förutsättningar som varje individ har, så utvecklas ett samhälle med gemenskap och kvalitet (Emanuelsson 2006).

Ahlberg (1999) skriver att definitionen på en skola för alla, handlar om i vilken kontext begreppet används. I ett sammanhang där det talas om en demokratisk skola framhåller forskare att frågan då handlar om likvärdighet. Eftersom skolan sedan en tid tillbaka är decentraliserad kommer dock frågan om likvärdighet variera beroende på olika tolkningar. Ahlberg (1999) skriver vidare att det därmed i slutändan kommer att vara en fråga om olikhet. Som ett led i denna diskussion menar hon att det i slutändan blir avhängt i vilken utsträckning en skola kan hantera och förhålla sig till olikheter.

I samband med visionen om en skola för alla, börjar man tala om begreppet *inkludering*. Nilholm (2006) menar att inkludering är nära sammankopplat med ideal och idéer om demokrati. Inkludering handlar om att skolan skall utgå från och anpassa sin verksamhet efter varje elevs förutsättningar och behov. Nilholm (2006), menar att en förskjutning av begrepp har skett från *integrering* till inkludering. Skillnaden ligger i att man tidigare talade om att integrera funktionshindrade elever i vanliga klasser, ofta med åtgärder för att anpassa eleven till gruppen. Bristen förväntas ligga hos individen. I en inkluderande organisation ökar man verksamhetens förmåga att möta en mångfald av elever, ta till vara på olikheter och se det som en tillgång. Det bygger på att eleverna har rätt till delaktighet utifrån sin egen förmåga,

rätt till att påverka sin utbildning och känna sig delaktiga i det sociala livet. Flera forskare (Groth 2007, Nilholm 2006, Ahlberg 2007 m.fl.) är överens om denna definition och anser att en inkludering bör eftersträvas i så många sammanhang som möjligt.

Utmaningen i en skola för alla har ifrågasatts i officiella sammanhang sedan 1940-talet och har utsatts för hårdkritik i svensk utbildningspolitik (Emanuelsson, 2006). Emanuelsson (2006) menar att 1990-talets diskussion om en tydligare kunskapskontroll, mer differentierade betyg och att tidigt sätta in resurser i form av specialundervisning i mindre grupper, visar att talet om en skola för alla är på väg bort. Betyg och prov som är menade att mäta ett visst mått av kunskap vid en viss tidpunkt för alla elever, visar på likhet med urvalen som gjordes till realskolan på 1930-talet (Emanuelsson, 2006).

## **Skolutveckling – lärares lärande**

Betydelsen av begreppet skolutveckling är beroende av vilken inriktning eller vilket perspektiv som läggs till eller lyfts fram. Det finns med andra ord en rad olika tolkningar av och synsätt på vad skolutveckling egentligen är. Det kan i många hänseenden vara svårt att kombinera och förena olika synsätt då de grundar sig på olika antaganden. Denna svårighet utgörs även av att fokus ligger på olika delar av den enskilda skolans verksamhet. Det finns ändå vissa företeelser som de olika inriktningarna har gemensamt. Vad många betonar, när det kommer till synen på skolutveckling såsom fenomen, är att den definieras av en startpunkt. Men när det handlar om att det skulle finnas en slutpunkt så är de flesta ense om att en sådan inte bör finnas. Skolutvecklingen inom den enskilda skolan är därmed en ständigt pågående process vilken aldrig tar slut. Den skall vara en självklar del av det pågående arbetet precis som lektioner och konferenser. Det kan i sammanhanget vara bra att fästa uppmärksamheten på att det finns en viss skillnad mellan begreppet skolutveckling och begreppen projektarbete och försöksverksamhet. De senare är begränsade i tid och rum, medan skolutveckling snarare handlar om ett i verksamheten ständigt pågående arbete. (Berg & Scherp, red., 2003)

”Att – medvetet eller omedvetet – välja synsätt innebär att processens fortsatta färdväg stakas ut, med det medför också att andra möjliga färdvägar väljs bort” (Berg & Scherp, red. 2003, s. 16). Detta innebär också att det för en enskild skola skapas skolutveckling utifrån det synsätt som råder. Vad som också kan vara viktigt att betona är just komplexiteten när det gäller synsätt och i vilken omfattning de tillåts dominera. Risken finns att det inom den enskilda skolan finns ett behov av att definiera vilket synsätt som är det enda rätta. Detta i sin tur kan leda till att konkurrens och svårigheter uppkommer när det kommer till att skapa en för alla betydelsefull skolutveckling. (Berg & Scherp, red. 2003)

Skolutveckling är med andra ord en ständigt pågående process inom skolan som organisation. Den omfattar alla aktörer och är mer eller mindre organiserad. För att denna utvecklingsprocess skall vara gynnsam krävs kontinuitet, prioriteringar, struktur samt en inställning om att lärandet är livslångt. I denna studie är fokus, som nämnts tidigare, på det mer organiserade lärandet där lärarens upplevelser och erfarenheter av sitt lärande samt hur lärarnas utsagor i form av det skrivna och talade ordet om åtgärdsprogrammets användning blir centralt.

De tre forskarnas perspektiv på just fenomenet skolutveckling som är aktuella i denna studie konkurrerar inte på något sätt och ordningen som de kommer i nedan är inte på något vis hierarkisk. Viktigt är också att påpeka att till följd av att välja ut just dessa tre forskare och de

synsätt som präglar vart och ens arbete, så har andra valts bort. Avvägningen att just dessa perspektiv är de i sammanhanget mest passande är svår och det kan mycket väl finnas andra som skapar större tydlighet och struktur i kombination med just livsvärldsansatsen. Anledningen till att just dessa tre är aktuella beror på att de är tydliga när det kommer till betydelsen av att ta den egna lärarens livsvärld i beaktande i skapandet av skolutveckling.

## Tre forskare om skolors utvecklingsarbete

Berg (2003) skriver att skolutveckling uppstår ofta ur tillstånd som kännetecknas av någon form av kris. Det blir då mest naturligt att ifrågasätta invanda mönster och rutiner i vardagsarbetet. Starten för ett skolutvecklingsarbete bör då identifieras i skolans specifika skolkultur, enligt Berg (2003). Skolkulturer är ständigt närvarande och styr vardagsarbetet. Hur skolan organiserar sitt arbete, hur lärare tolkar sitt uppdrag och förverkligar sina uppgifter är några komponenter som kännetecknas av skolans kultur. Metoden för att upptäcka en enskild skolas möjligheter till skolutvecklingsområden är att göra en kulturanalys och en dokumentanalys. *Kulturanalysen* är ett verktyg för att visa på rådande processer som styr det dagliga arbetet. För att få syn på dessa processer föreslår Berg (2003) två datainsamlingsmetoder nämligen ostrukturerade intervjuer eller brevskrivande. Intervjuerna och brevet utgår från en allmän uttryckt frågeställning, där skolans aktörer får beskriva hur de upplever sitt vardagsarbete på skolan. Utsagorna analyseras och möjliga utvecklingsarbeten kan identifieras. Poängen är att skolutvecklingsprocessen bör ha sin förankring i vardagsarbetet och inte i något som bestäms uppifrån och som läggs på lärarna. Vardagsarbetet som lärarna utför är i alla högsta grad en del av deras livsvärld, vilket är studiens utgångspunkt. Lärares livsvärldar blir här avgörande för att upptäcka den rådande kulturen eftersom Berg (2003) talar om hur lärare tolkar sitt uppdrag utifrån den rådande kulturen vilket får konsekvenser för de val, prioriteringar och stödåtgärder man väljer. I sammanhanget kan paralleller dras till Heidiggers uttalanden om att vara-i-världen, vilket innebär just samspelet mellan tolkning och förståelse (Bengtsson 2005). Världen, eller i detta fall skolkulturen, blir till genom individernas förståelse och förståelsen blir till genom kulturen.

Berg (2003) beskriver skolan som en statlig institution som ger uppdrag och skolor förväntas ta eget ansvar för att omsätta och verkställa uppdraget. Innehållet i uppdraget ger indikationer på vad uppdragsgivaren (institutionen) förväntar sig av organisationen (skolan). Innehållet beskriver inte i detalj hur uppdraget skall genomföras. Berg (2003) nämner olika styrkällor som påverkar hur skolan organiserar den dagliga verksamheten. *Styrning av och i skolan* är den maktutövning som staten ger i uppdrag till verksamhetsansvarig att utföra. *Styrning av skolan* är de formella uppdragen, till exempel beskrivningar av mål, intentioner och förpliktelser. *Styrning i skolan* är de informella uppdragen som ligger i traditionellt bundna förväntningar på skolan så som klassisk bildning, kulturarv, sortering och förvaring – den Svenska skolplikten. *Dokumentanalys* är en metod för att analysera olika centrala och lokala styrdokument som läroplaner, kursplaner, allmänna råd, lokala arbetsplaner och handlingsplaner. Med andra ord de politiska beslut som ligger till grund för det uppdrag som institutionen ger organisationerna i uppdrag att utföra. Metoden kan användas för att jämföra olika dokument för att synliggöra uppdraget och analysera det i ljuset av de utsagor som lärarna bidragit med genom intervjuer eller brev. (Berg, 2003)

Dagens skolpolitik med krav på en mål- och resultatstyrd skola ger utrymme för ett stort *frirum*. Genom dokumentanalys och kulturanalys synliggörs skolans *frirum*. Skolutveckling sker i upptäckandet av de yttre och inre gränserna och i nästa steg erövra det *frirum* som

gynnar elevers lärande och utveckling. Enligt Berg (2003) ger en kulturanalys och dokumentanalys indikationer om verksamhetens outnyttjade frirum. Genom ökad förståelse och kunskap för de yttre och inre ramar som styr skolan kan detta frirum erövrats för elevers bästa. Det som avgör vad som är elevers bästa är en del i lärarens profession. Överväganden som görs i vardagsarbetet grundas i vad som är skolans uppdrag, skolans kultur och lokala förutsättningar. (Berg, 2003)

I skapandet av en skola för alla står lärarens lärande i fokus. Blossing (2008) väljer att definiera begreppet skolförbättring snarare än skolutveckling. Han menar att just termen förbättring tydliggör just att arbetet rör förbättringen av en verksamhet mot ett bestämt mål. Förbättringsarbetet har som fokus att utveckla och förbättra vissa delar av verksamheten vilka skapar svårigheter. Exakt vilka delar som arbetet inriktar sig på beror på de inre behov och upplevelser som finns hos de verksamma på den enskilda skolan. Således är det lärarnas livsvärldar som skall präglade det aktuella förbättringsarbetet. Forskaren väljer att exemplifiera just förbättringen av lärarens undervisningssituationer som i sin tur skall utvecklas till att komma fler elever till godo. Med andra ord menar Blossing (2003b) att skolförbättring kan ”stå för kampen för den likvärdiga skolan” (s. 97).

En lärares livsvärld präglas inte bara av vad som sker i nuet, utan även av den historia som har skapat den nuvarande verksamheten. Detta innebär att allt förmedlas till läraren genom den sociala omgivningen och dess historia. Verksamheten så som det ter sig för läraren, grundar sig på tidigare normer, språk, uppfattningar, förväntningar, krav och erfarenheter. När det är dags att påbörja ett utvecklingsarbete menar Blossing (2008) att det är betydelsefullt att ta hänsyn till den utvecklingshistoria som den enskilda skolan har. Den enskilda skolans historia präglar det arbetssociala livet på en skola. Detta kan med en annan term uttryckas skolkultur. Blossing (2003a) menar att ”mönstren i det arbetsociala livet – skolkulturen – har stor betydelse för vilka insatser man skall välja att göra på en skola när arbetsorganisationen eller undervisningen skall förbättras” (s. 69). Detta förutsätter att det finns en klar bild av hur denna skolkultur ser ut. Att utföra en kartläggning av skolkulturen innebär att olika delar av verksamheten granskas (Blossing 2008). Exempel på sådana är, elevernas måluppfyllelse, organiseringen av undervisningen och samarbetet mellan lärarna. Denna kartläggning kan även innefatta vilka upplevda behov som finns bland lärarna när det kommer till att utveckla verksamheten. Härmed kommer således lärarens livsvärld in som en viktig del och grund i det kommande förbättringsarbetet.

Blossing (2003b) framhåller att det ”är med en självkritisk hållning och tillsammans med andra kollegor läraren har möjlighet att skapa en skola för alla elever” (s. 97). Det är när olika livsvärldar interagerar som den enskilda lärarens livsvärld möjliggör en horisontförflyttning. Detta har även att göra med den enskilda skolans arbetssociala liv, skolkulturen:

På ett närmast paradoxalt sätt tycks skolförbättringsforskningen kommit fram till en punkt där en skola för alla elever förutsätter en skola för alla lärare. Lärare behöver frigöra sig från det sociala och kulturella förstryck som säger att man ska klara av att planera, genomföra och utveckla den pedagogiska verksamheten helt på egen hand. Vidare behöver de, vill jag hävda, frigöra sig från det förtryck som inte vill släppa fram den pedagogiska och didaktiska praktiken som viktigt på ett sätt så att den ges självklar plats i såväl arbetslagets vardag som kompetensutveckling. Den pedagogiska verksamheten är alldeles för mångfasetterad och komplex för att på egen hand vara möjlig att greppa (Blossing 2003b, s. 125).

Arbetslaget kan i sammanhanget ses som en språngbräda till lärande och utveckling för att skapa en skola för alla. I arbetslaget kan det skapas ett samarbete vilket gynnar lärarens förmåga till att utveckla ett professionellt kunnande. Arbetslaget kan ge läraren möjlighet att utveckla idéer för att förbättra undervisningen samt skapa olika forum där erfarenheter och

idéer skapas och utvecklas. Vidare kan alla lärare i arbetslaget få hjälp med de dilemman och svårigheter som uppstår i yrket genom gemensam reflektion och analys. Den sociala gemenskap som lärarna befinner sig i formar olika förväntningar och krav vilka i sin tur påverkar lärarens profession. Blossing (2008) menar därmed att arbetslaget genom olika samtal skapar olika normer när det kommer till arbetet med eleverna. Som vidareutveckling av detta framhåller Blossing (2008):

Genom att det blir det ställe där man fritt och öppet kan reagera både på eget och andras arbete och lyfta sina idéer, finns här själva drivmedlet till utvecklingsprocessen. De krav man kan ställa på varandra hjälper självklart också till att få utvecklingen av yrkeskunnandet att accelerera (s. 94).

Vidare kan denna tanke överföras på sammanhanget, svårigheter i yrkesrollen. Det kan finnas många stressfaktorer för läraren då lärarrollen kan upplevas som oerhört komplex. Många lärare upplever en stor frustration när det gäller angelägenheter som att ha förmåga att tillgodose alla elevers behov. Blossing (2008) väljer att ta upp detta och menar att "skolan bottenar förstås i alldeles äkta upplevelser av hur det kan vara att arbeta i skolan" (s. 91). Han lyfter fram att skolan som organisation består av vissa kännetecken som i längden kan ge lärarna en uppgiven känsla vilken tar sig form i olika upplevelser av att, "om det bara funnits ... så skulle det ...". Exempel på sådana kännetecken kan vara upplevelser av att resurserna inte är tillräckliga, att eleverna inte är i skolan på frivillig basis, att organisationen präglas av oklara mål och målkonflikter samt att det finns en ständig upplevelse av överbelastning. För att undvika att hamna i ett *om-bara-syndrom* så är det av vikt att läraren genom olika metoder försöker att förändra genom att, som Blossing (2008) uttrycker det, "verka i den egna situationen" (s. 92). Med detta betonar han vikten av att som lärare i sin yrkesutveckling skapa samverkan, eller för att använda uttrycket ovan, att lärarens livsvärld interagerar med andra lärares livsvärldar i olika nätverk:

I dessa nätverk talar de med varandra om de pedagogiska och didaktiska dilemman man kan hamna i som lärare. Här får de värdefulla inspel till den egna reflektionen från andra lärare som berättar om sina erfarenheter. Här inspireras de till vidgade vyer kring läraruppdraget, vilket får dem att pröva nya didaktiska grepp tillsammans med sina elever (...) De utgör en källa till pedagogisk och didaktisk förnyelse för de lärare som har tillgång till dem (s. 92).

Blossing (2008) påpekar även att de nätverk vilka är skapade av lärarna kan för många vara en förutsättning för att hantera de krav som läraryrket ställer på var och en. Vad som är viktigt i sammanhanget är att dessa nätverk som skapas av lärarna inte då blir slutna sällskap utan snarare en utgångspunkt för ett arbete för att skapa kollektivt lärande och utveckling på den enskilda skolan.

Skolutveckling enligt Scherp (2003) handlar om att skapa processer för lärandet i vardagsarbetet. De problem som läraren upplever i sitt dagliga arbete, så som i undervisningssituationen, är utgångspunkten för utvecklingsarbetet. Dessa upplevelser är i sin tur präglade av lärarens livsvärld. En ökad kunskap om vardagens dilemman förbättrar möjligheterna till att hitta konstruktiva och gynnsamma lösningar. Scherp (2003) skriver att verksamhetens kvalitet beror på vilken förståelse man har av problemet och hur man förstår sitt uppdrag. Vidare skriver forskaren att när läraren når en förändrad förståelse av sitt uppdrag eller får nya lärdomar om hur uppdraget kan förverkligas, kan en utveckling ske. Utveckling och lärande sker i mötet med olika perspektiv, det vill säga när skolplaner, kursplaner och allmänna råd möter lärares och elevers erfarenhetsvärld (Scherp 2003).

Kunskap skapas enligt Scherp (2003) genom att upptäcka mönster. Därigenom kan lärarna sätta ord på det som de ser och upplever för att slutligen försöka få en förståelse för hur och

varför saker och ting händer och sker. Inom skolan handlar det om att se och upptäcka det som finns under ytan i det vardagliga arbetet. Det viktiga är att kunskapen därefter leder till att hitta nya vägar och strategier för det fortsatta arbetet. Snarare bör forum för detta utvecklingsarbete utgå från den vardagliga verksamheten där samverkan mellan olika aktörer sker (Scherp, 2008).

Det finns en risk med menar Scherp (2008) om utvecklingsarbetet sker genom styrningsformer, eftersom det då tenderar att delas upp i flera delmål där tillslut huvudmålet inte blir synligt. Vidare skriver forskaren att:

Förståelse är beroende av relationen mellan delar och helhet och hur dessa påverkar varandra. Val av strategier som riktar in sig på att förändra delar av skolverksamheten, utan att ta hänsyn till helheten, förefaller ha svårt att åstadkomma varaktiga förändringar och skapa en flexibilitet inför olika påverkanskrafter (Scherp 2008, s. 8).

Eftersom Scherp (2003) betonar vikten av att utvecklingsarbetet är förståelseinriktat blir följden att arbetet bör vara kontinuerligt och ske i de samverkande processer som finns i vardagssituationen. Centralt blir hur både lärare och skolledare på den aktuella skolan upplever de dilemman och problem som uppstår i det dagliga arbetet.

## Metod

Metodologiskt är det lämpligt att den livsvärldsfenomenologiska ansatsen är kvalitativ. Starrin och Svensson (1994) menar att begreppet kvalitet är förknippat med just beskaffenhet, vilket medför att alla empiriska fenomen är kvalitativa och att "undersöka beskaffenheten hos ett fenomen bör därför (...) vara fokus för den kvalitativa analysen" (s. 21). Vad som därtill blir syftet med en kvalitativ metod är att påvisa ännu inte kända företeelser, egenskaper och innebörder. Då den livsvärldsfenomenologiska utgångspunkten talar för en komplexitet så är det till fördel att använda sig av olika metoder i forskningsarbetet. Det är av stor vikt att, som ansvariga för studien, vara öppna och följsamma gentemot det som studeras. Inom livsvärldsfenomenologin finns inget krav på färdiga metoder när det kommer till hur materialet skall samlas in och bearbetas. Det som krävs är att området som skall studeras bestämmer vilka metoder som är lämpliga. I studien används därmed två olika angreppssätt för att rama in studiens syfte, nämligen samtal och dokumentanalys. Åtta samtal har utförts genom att fyra lärare har deltagit i först ett samtal och därefter ett uppföljningssamtal. Under det första samtalet har studiens ansvariga haft ett antal fokusfrågor (Bilaga 2) till hjälp medan lärarna i uppföljningssamtalet har fått samtala och diskutera kring den tolkning och sammanställning som skett av det första samtalet. När det gäller åtgärdsprogrammen har 68 dokument samlats in skrivna av olika lärare på skolan. Antalet åtgärdsprogram skulle vara omfattande för att på så vis ge en tydligare bild av hela skolans hanterande av dokumentet. Studiens ansvariga efterfrågade därmed alla åtgärdsprogram skrivna det senaste året. Rektor tillhandahöll dokumenten och stod därför för urvalet. Dokumenten har sammanställts och analyserats med hjälp av hermeneutiken.

Skolan som studien äger rum på är en kommunal grundskola för år 4-9 i en medelstor stad belägen i västra Sverige. Antalet verksamma lärare är 45 och elevantalet består av cirka 350. På skolan finns en skolledare och fyra arbetslag. Arbetslagen består av lärare, speciallärare och elevassistenter. På skolan finns ett elevhälsoteam bestående av skolledningen, kurator, skolpsykolog, skolsköterska och specialpedagog. Skolan har valt att profilera sitt trygghetsarbete utifrån vad de benämner hörnstenar; *Trivsel*, *Samarbete*, *Ansvar*. Detta ska



genomsyra allt arbete. Det var av vikt att inte någon av studiens ansvariga arbetade på skolan när det gäller urvalet. Urvalet av skola har skett genom att studiens ansvariga skickat ut en förfrågan till skolans rektor om att delta. Det är inte relevant för studien vilken skola som deltar då fokus är just lärarens lärande. Därmed har ett slumpmässigt urval av skola skett.

Nedan beskrivs först samtalet som metod och genomförandet av studiens samtal. Vidare behandlas hermeneutiken som analys och tolkningsmetod. Därefter kommer en beskrivning av hur dokumentanalysen av de insamlade åtgärdsprogrammen har genomförts.

## **Samtalet som metod**

För att ta del av lärarens livsvärld används i denna studie samtalet eller vad Kvale och Brinkman (2009) väljer att kalla det, den halvstrukturerade livsvärldsintervjun. De båda författarna anser att denna metod har som avsikt att söka beskrivningar av livsvärlden för att på så vis skapa möjlighet att tolka fenomenets mening. Med andra ord innebär samtalet ett försök att förstå världen ur lärarens synvinkel, att förstå meningen i upplevelsen samt fenomenet som det upplevs. Viktigt är dock att påpeka just ordvalets betydelse i detta sammanhang. Istället för att använda intervjun som en utpräglad strukturell metod där intervjuaren ställer frågor och den intervjuade svarar, så tenderar denna studie snarare att skapa mer av ett samtal. Detta samtal är på så vis en konversation med inslag av frågor (Bilaga 2) mellan studiens ansvarige och den lärare som berättar. På samma vis anser Kvale och Brinkman (2009) att forskningsintervjun ”bygger på vardagslivets samtal och är ett professionellt samtal; den är en intervju där kunskap konstrueras i inter-aktionen mellan intervjuaren och den intervjuade” (s. 18). Att forma ett samtal snarare än en strukturell intervju, är mer lämpligt i detta sammanhang då det finns en vilja att få en så god insikt i lärarens professionella livsvärld som möjligt. Det är dock en omöjlig uppgift att tillfullo förstå och ta del av den andres livsvärld. Vad samtalet däremot kan resultera i är att frambringa en nyanserad bild av hur läraren upplever sitt eget lärande, i samband med att skapa en skola för alla. Vad som är viktigt att ha i åtanke är att denna bild är presenterad utav läraren ifråga i ett sammanhang där det finns tillfälle till att välja sina ord. Detta innebär att läraren får tillfälle till att välja fokus och på vilket sätt upplevelserna skall förmedlas. Ändå tillför denna bild oerhört mycket till studien då meningen är just att visa på lärarens upplevelse och erfarenhet. Kvale och Brinkman (2009) väljer att betona detta med fokus på just fenomenologin och menar att det finns i kvalitativa studier ”ett intresse av att förstå sociala fenomen utifrån aktörernas egna perspektiv och beskriva världen som den upplevs av dem enligt antagandet att den relevanta verkligheten är vad människor uppfattar att den är” (s. 42). Meningen med samtalen blir med andra ord, att få inblick i lärarnas professionella livsvärld så långt som det är möjligt. Kvale och Brinkman (2009) påpekar också att syftet med en kvalitativ metod är att få en förståelse av den vardagsvärld i vilken läraren befinner sig. Även Thomsson (2009) framhåller fördelen med att just använda samtalet som ett sätt att begripa vad läraren beskriver av den förståelse och upplevelse som finns och vad det i sin tur kan ha för grund, syfte och betydelse.

## **Urval och genomförande**

Att läraren vid samtalet får tillfälle till att resonera kring erfarenheter och upplevelser utav det egna lärandet i ett skolsammanhang kan med andra ord ge en inblick i den enskildes professionella livsvärld. Genom att därutöver utföra ytterligare samtal med fler lärare, kan ge kunskap om hur det ser ut i ett större sammanhang:

Syftet med en intervjustudie kan också vara att göra detaljerade beskrivningar av ett fenomen eller en händelse som någon kan berätta om (...) Man kan få välja att göra flera intervjuer och baka samman de beskrivningar man får så att de inte beskriver ett speciellt fall, utan snarare ger många detaljerade beskrivningar av mer generella eller typiska upplevelser, eller av olika slags upplevelser och erfarenheter (Thomsson, 2009, s. 28).

I samband med detta påpekar Thomsson (2009) att intervjuer kan användas för att visa på ”olika personers upplevelser eller tolkningar av en och samma sak. En organisation eller ett fenomen kan beskrivas genom att olika aktörer får träda fram” (s. 29).

I studien har fyra lärare valt att delta efter att ett informationsbrev (Bilaga 3) har skickats ut via skolledningen. Lärarna är två manliga och två kvinnliga lärare av olika åldrar samt tillhör olika arbetslag. I studien ägde samtalen rum i den aktuella skolans lokaler. Anledningen till detta var att lärarna skulle känna sig hemma och därmed bli mer bekväma. För att skapa ett öppet samtal är det av vikt att läraren känner sig så hemmastadd som möjligt. För att påverka av stress skulle bli så liten som möjligt var det betydelsefullt att samtalet också skedde på en tid vald utav läraren. Via ett informationsbrevet framgick bland annat samtalets längd och dess innehåll. Detta var ytterligare ett led i att få läraren att känna kontroll och därmed lugn.

Det förhållningssätt som skulle präglade samtalet var noga planerat innan. Detta då det enligt Thomsson (2009) är av vikt att som ansvarig för samtalet, visa på en god lyhördhet och intresse. Hon menar att lyhördhet kan vara nyckeln till att fördjupa ett samtal:

För att intervjun skall ge något annat än ytliga beskrivningar krävs ett visst mått av integritetskänsligt rotande från intervjuarens sida. Ingen deltagare får tvingas att berätta mer än hon eller han själv verkligen vill, men man måste komma ihåg att viljan att berätta uppstår i mötet med intervjuaren. Är intervjuaren lyhörd och välvilligt inställd, bör intervjun upplevas som en situation där intervjudeltagaren vill berätta om sådant som kan leda kunskapen om det givna ämnet framåt (s. 102).

Att ta hänsyn till vad för likheter respektive olikheter som präglar ansvarig samtalsledare och läraren är betydelsefullt. Särskilt i en studie där intentionen är att ta del av en annan persons livsvärld. Att vara medveten om olikheter och likheter vad gäller kön, etnicitet, ålder, yrke kan underlätta när det kommer till exempelvis maktens påverkan på samtalen och dess resultat. Finns denna medvetenhet med, så är konsekvensen den att det sätt på vilket samtalet utförs förändras. Detta kan i sin tur skapa en förtrolighet och djupare samt öppnare samtal. Till detta hör även språket. Språket bör anpassas till lärarens förståelse av ämne och fokus. Det språk som talas skall för båda parter kännas naturligt och bekant. I sammanhanget kan det vara väsentligt att beakta den vana som läraren har i att delta i liknande samtal. Ansvarig samtalsledare kan underlätta genom att även i detta vara lyhörd och om det finns behov, vara tydligare i sitt sätt att föra samtalet för att på så vis förenkla för läraren (Thomsson, 2009).

En medveten tanke och noga genomtänkt metodologi skall med andra ord präglade samtalet från dess start ända till slutet. Detta medförde att varje samtal inleddes med att skapa trygghet genom att småprata för att därigenom höra efter om samtalets syfte och innehåll är begripligt för läraren. Alla samtal spelades in med lärarnas godkännande. Inspelningen pågick genom hela samtalet bortsett från i den inledande och avslutande fasen. Detta för att göra skillnad på och sätta fokus på den mest relevanta delen av samtalet. Därefter transkriberas varje samtal för att på så vis finnas tillgängligt vilket ger analysen större tillförlitlighet. Det underlättar i analyskedet att kunna återgå till vad som sagts och på så vis hindra, i den mån det är möjligt, att som tolkare tillföra egna tankar och uttalanden. Tolkingen är trots detta i stort beroende av den som tolkar vilket ytterligare pekar på betydelsen av att ständigt kunna återgå till det som sagts under samtalen. Vid lyssnandet på de olika samtalen fördes anteckningar för att

däriigenom även få med tonfall och övrig information som inte uttalas. Vidare kan det vara av vikt för det kommande analys- och tolkningsarbetet, att även skriva ner det som sägs och det som förmedlas utav läraren på annat vis än genom uttalade ord. (Thomsson, 2009) Det som uteblir kan enligt Thomsson (2009) ses som en del i kunskapssökandet och bör därför tas hänsyn till:

För att understryka budskapet och göra det tydligare kommer också en viss överföring ske på vad som brukar kallas relationsnivå. Den som berättar ger hela tiden ledtrådar till det budskap hon eller han vill förmedla. Saker understryks och förklaras med hjälp av kroppsspråk, skratt, röstlägen och föremål (s. 118).

I samtalssituationen kan många upplevelser och beskrivningar förmedlas genom det som läraren berättar. I studien erbjöds läraren ett uppföljningssamtal vilket alla valde att delta i. Inför uppföljningssamtalet fick läraren skickat till sig delar av den utskrivna studien för att på så vis kunna påverka innehållet och öka riktigheten i tolkningen. Genom detta får läraren större makt över det som beskrivs i studien. I en studie med ett livsvärldsperspektiv kan ett uppföljningssamtal vara nödvändigt eftersom endast ett samtal kan resultera i att till stor del forskarens tolkning framkommer. Detta kan innebära att det som framkommit i studiens snarare speglar forskarens livsvärld än lärarens. Det kan därför vara betydelsefullt att vid ett uppföljningssamtal bredda och fördjupa det som framkommit i sammanställnings- och tolkningsarbetet. Inför uppföljningssamtalet fick lärarna ta del av delar av tolkningar i form av resultatsammanställningar av det första samtalet som berörde den enskilde läraren. Uppföljningssamtalet spelades inte in utan genomfördes som ett samtal med utgångspunkt i materialet som deltagarna tagit del av. Vid detta tillfälle gav studiens ansvarige läraren möjlighet att styra samtalet genom att ställa frågor och i vissa fall ändra delar av resultatet. Därmed fick studiens ansvarige möjlighet till ytterligare förståelse för och inblick i lärarens livsvärld genom att läraren fick förtydliga sin utsaga.

Kvale och Brinkman (2009) betonar sammanfattningsvis samtalets fokus då de menar att ämnet som fokuseras är intervjupersonens livsvärld och dess relation till den. Meningen finns i centrala teman i intervjupersonens livsvärld där intervjuaren tar hänsyn till och tolkar betydelsen i och på vilket sätt som utsagan förmedlas. Syftet är att söka kvalitativ kunskap där det som eftersöks är beskrivningar av olika delar av den intervjuades livsvärld i kombination med vissa speciella situationer och handlingar. Vad som är av stor vikt i sammanhanget är att ”intervjuaren visar öppenhet för nya och oväntade fenomen i stället för att komma med färdiga kategorier och tolkningsscheman” (Kvale & Brinkman, 2009, s. 43-44).

## **Analys och tolkning**

Thomsson (2009) talar om att analys och tolkning sker i två olika faser. Den ena är den textnära analysen vilken utgår från lyssnandet och läsandet av de utsagor som skett under samtalet. I denna analys är reflektionen det som utvecklar processen och förståelsen av ett fenomen. I studien är det därför oerhört viktigt att speciellt i analysen och tolkningen av samtalet och uppföljningssamtalet, försöka i så stor mån som möjligt enbart fokusera det som på olika sätt förmedlas utav läraren. Detta på grund av att det är genom förmedlandet av upplevelser och erfarenheter som lärarens livsvärld framträder. Det kan även i denna process vara av värde att fokusera vissa delar som är av mer betydelse och relevans för studien. Den andra fasen i arbetet är att reflektera över de resultat, med andra ord det som tycks framkomma i den första fasen. Detta skall i sista skedet relateras till teorier, förståelse och tidigare forskning som studien inriktar sig på. Det är dock viktigt att vara medveten om att det

som framkommer i analysen enbart är tolkningar vilka är ensidiga och i vissa fall motsägelsefulla och komplexa.

I denna studie lämpar sig hermeneutiken väl som en analysmetod då denna dessutom harmoniserar med det livsvärldsfenomenologiska synsättet. Vidare passar hermeneutiken i högsta grad in då den är mycket användbar när det kommer till att tolka just texter och utsagor, ”inom hermeneutiken arbetar man med tolkning av texter. Ett utvidgat textbegrepp inom hermeneutiken kan omfatta både det skrivna och talade yttranden” (Forsmark, 2009, s. 217). Hermeneutiken är en lära som är inriktad på tolkning och förståelse. Tolkningen kan vara användbar då det kommer till att förstå mänskliga upplevelser eller de uttrycksformer som på något sätt återspeglar dem (Forsmark, 2009; Starrin och Svensson, 1994). Denna metod kräver en mer omfattande genomgång för att skapa en förståelse för hur denna metod kan användas i sammanhanget samt vad den kan ge för resultat.

## Hermeneutiken

Ödman (2007) väljer att granska själva begreppet hermeneutik och menar att inledningen av ordet ursprungligen är förknippat med namnet på gudarnas budbärare Hermes. Enligt den grekiska mytologin kunde människorna förstå innebörden av gudarnas bud genom Hermens tolkning. Detta kan sättas i samband med att forskaren idag med stöd i hermeneutiken, kan betrakta en text eller en mänsklig utsaga som ett bud om ett fenomen som kan tolkas för att därigenom bli begripligt. Det är således genom tolkning som förståelse av ett fenomen kan skapas. Redan Aristoteles påtalade betydelsen av tolkningen och dess väsentligaste funktion ”den att förmedla kunskap som gör det möjliga att förstå en tidigare ofattbar verklighet” (Ödman, 2007, s.75).

Heidegger var den som sammanförde hermeneutiken med det existentiella och menade att människan genom sin existens ständigt tolkar för att på så vis skapa en förståelse. Förståelsen hör med andra ord samman med vårt vara-i-världen. Världen blir till genom människans förståelse på samma vis som att förståelsen blir till genom världen. Olika fenomen blir synliga för människan genom samspelet mellan tolkning och förståelse. I denna process och genom människans existens såsom en historisk varelse, är således all tolkning beroende av en tidigare förståelse kallad, förförståelse. Tolkningen är också påverkad av i vilken kontext den uppkommer så till vida att människan alltid befinner sig i en bestämd tid, i ett bestämt rum och i ett historiskt sammanhang (Ödman, 2007).

I ett kvalitativt forskningsarbete med livsvärlden som grund ter sig hermeneutiken passande på så vis att den fokuserar just olika utsagor, texter, handlingar såsom företeelser utifrån sitt sammanhang. Utifrån att ställa frågor kan studiens ansvariga få kunskap om betydelsen av och meningen med dessa företeelser. Därigenom skapas förståelse av olika fenomen såsom skolans utvecklingsarbete, vilka upplevelser lärarna har av detta och hur arbetet kring åtgärdsprogram ser ut. Starrin och Svensson (1994) menar att:

Hermeneutik som vetenskaplig metod inom vetenskaper som psykologi, pedagogik, och sociologi kännetecknas av sitt studieobjekt, av innebörden i de frågor som ställs och av arten av den kunskap som söks. Studieobjektet utgörs av unika mänskliga handlingar och företeelser sedda i sina sammanhang. Frågorna gäller innebörder och intentioner. Den kunskap som söks är kunskapen om hur *innebörder och intentioner* hos unika människor och företeelser sedda i sina sammanhang av tid, rum och mening kan förstås. Det handlar om att synliggöra hur det ter sig för enskilda unika människor att existera under sina villkor eller att klargöra innebörden i unika mänskliga förhållanden och sammanhang (s. 73).

Studiens ansvariga kan med andra ord få kunskap om människors upplevelser på dess unika villkor genom en hermeneutisk tolkning. Starrin och Svensson (1994) betonar just kunskapen om det unika och menar att den hermeneutiska forskningens mål är att skapa förståelse av de enskilda handlingarna och de unika företeelserna, både sett utifrån sig självt men även i relation till dess kontext. Därför kan det vara till fördel att inte bunta ihop och kategorisera utan titta på var och en för sig utifrån de sammanhang i vilka de existerar. Att betona det unika är att påtala vikten av den enskilda upplevelsen. Det är därför av intresse att i studiens olika delar studera den unika lärarens upplevelse av den aktuella skolans utvecklingsarbete och då utifrån kontext, samt att i analyserandet av de åtgärdsprogram titta på varje dokumentens enskilda betydelse och då i relation till lärares lärande. Företeelserna, så som uttalade upplevelser och uttryckta stödinsatser i åtgärdsprogram, analyseras i denna studie utifrån kontexten vilket i sin tur sammankopplas med utvecklingsarbetet på den aktuella skolan.

Målet med tolkningen är en "så fullständig förståelse av det unika studieobjektet som det är möjligt att uppnå" (Starrin och Svensson, 1994, s. 78). För att som forskare kunna nå detta mål och skapa en så god förståelse som möjligt, så krävs en viss process där forskaren rör sig i olika dimensioner i sin tolkning. Ödman (2007) delar in dessa dimensioner i tre *huvuddimensioner*. Inledningsvis bör forskaren i den första dimensionen röra sig mellan det som har skett historiskt och det som kommer att ske, förfluten tid och framtid. I den andra fokuseras olika analys- och abstraktionsnivåer, vilket kommer att utvecklas nedan. I den tredje dimensionen bör den verklighet betraktas vilken antingen texten eller utsagan hänvisar till eller ger uttryck för. Genom att dessa dimensioner växelverkar så kan en god tolkning inträda.

I den andra dimensionen påtalar Ödman (2007) betydelsen av att som forskare röra sig på olika analys- och abstraktionsnivåer. Alla texter och utsagor består av delar av en helhet, på samma vis som helheten i sig själv, består av olika delar. Att som forskare röra sig på olika analys- och abstraktionsnivåer innebär därför att texterna och utsagorna både kan tolkas utifrån fokus på helheten och på delarna. Att begreppet *och* används och inte begreppet *eller*, betyder i detta sammanhang att forskaren i sin analys enligt hermeneutiken skall ta hänsyn till både helheten och delarna. Betydelsen av delarna kan bli begripliga då de sätts i samband med helhet på samma vis som helheten blir begriplig genom delarna (Alvesson och Sköldberg 2008). Detta sätt att se på tolkningsprocessen är grundläggande inom hermeneutiken och har på så vis fått en benämning; *den hermeneutiska cirkeln*. I Kvale och Brinkmanns (2008) genomgång av detta framgår processtanken tydligt:

Det första rättesnöret gäller den ständiga process bakåt och framåt mellan delarna och helheten som följer av *den hermeneutiska cirkeln*. Utifrån en ofta vag och intuitiv uppfattning om texten som helhet tolkas de enskilda delarna, och utifrån dessa tolkningar relateras delarna i sin tur till helheten och så vidare (s. 226).

De båda författarna väljer även att ge uttrycket ytterligare en dimension och menar att cirkeln kan betraktas såsom en spiral som fokuserar möjligheten att som forskare få en djupare förståelse av meningen. Även Ödman (2007) talar om cirkeln såsom en spiral då han menar att forskarens tolkning snarare utvecklas i en riktning mot en ökad precisering och därmed en mer fullständig förståelse av ett fenomen.

Även Heidegger har fokuserat *den hermeneutiska cirkeln* i sitt arbete med tolkning och förståelse av olika fenomen. I samband med detta väljer Heidegger att betona just frågan såsom viktig i tolkningen. Då forskaren ställer olika frågor för att genom dessa skapa en förståelse av ett fenomen så bör olika aspekter tas i beaktande. Han menar att det är viktigt att ta hänsyn i frågeprocessen till "både det frågan handlar om, frågan och det som man söker

genom frågan” (Starrin och Svensson, 1994, s. 82). Gadamer betonar även han, enligt Ödman (2007) vikten av frågan och dess princip. Forskaren bör ställa öppna frågor i sitt utförande av en tolkning vilket kan ge två olika resultat. Först formas forskaren och tolkningen av de svar som framkommer. Enligt Gadamer sätter forskaren sin ”existens i vågskålen” (106). För det andra gäller det för forskaren att ge utrymme till att söka de frågor som texten och utsagan i sin tur ställer. Allt som studeras bär på frågor som det gäller för forskaren att finna. Att skapa förståelse av ett fenomen innebär enligt detta synsätt, att förstå de frågor som den ställer till forskaren.

Att tolka med hjälp av *den hermeneutiska cirkeln* innebär även att forskaren har en medvetenhet om de olika moment som denna kräver. Tolkningen består av två huvudmoment, ett inomtextligt och ett utomtextligt. I det inomtextliga så fokuserar forskaren textens eller samtalets inre struktur utifrån helhet och delar såsom har diskuterat ovan. Då det inomtextliga oftast kan resultera i en alltför snäv tolkning så bör även det som ligger utanför texten och samtalet, det så kallade utomtextliga tas i beaktande. Detta medför även att som forskare ta med i tolkningen även det som inte står skrivet eller uttalas. Alla texter och uttalanden bär med andra ord vittne om ett vara-i-världen, en viss verklighetsuppfattning. Dessutom bör även forskaren använda i sin tolkning olika kunskaper om den sociala och kulturella kontext som texten och utsagan är en del av (Ödman, 2007).

För att utveckla begreppet *den hermeneutiska cirkeln* så menar Ödman (2007) att det dialektiska förhållandet mellan del och helhet är en del av att bilda kunskap, medan förförståelsens inverkan på tolkningen och därmed förståelsen är en annan. Starrin och Svensson (1994) tar upp begreppet förförståelse, vilket även har berörts ovan och då i samband med Heideggers existentiella fokus. De påtalar att människan i alla situationer tolkar. Detta medför att allt som människan upplever tolkas som något. Ödman (2007) talar även han om detta och menar att människan i sitt tolkande tyder olika tecken. Tecknen i sin tur kommer att betyda något och kan därmed betraktas som en viss företeelse. De företeelser som människan ständigt möter i vardagen är genom förförståelsen begripliga och kräver därför ingen direkt tolkning. De företeelser som människan däremot möter mer sällan, kräver ett visst tolkande. I denna tolkningsprocess krävs det ett positionstagande så till vida att allt betraktas utifrån ett bestämt perspektiv och tolkas därmed som något. Att inta ett perspektiv innebär alltid en fara då varje företeelse kunde utifrån ett annat betyda något helt annat:

Det finns så att säga alltid en tolkning i allt meningsfullt tänkande; ”fakta” är alltid perspektivberoende. Redan vid första mötet med det som skall tolkas har vi en föreställning om vad det betyder; vi har en förförståelse. Det är denna förförståelse som sedan ständigt förändras i tolkningsprocessen. Genom att explicitgöra förförståelsen gör man utgångspunkten för tolkningen tydlig. På så sätt undanhåller forskaren inte läsaren sitt perspektiv. Ytterst bygger detta på att forskningen skall vara tillgänglig för kritisk granskning (Starrin och Svensson, 1994 s. 165).

Starrin och Svensson (1994) betonar i detta sammanhang vikten av att som forskare vara väl medveten om denna svårighet både i den egna tolkningen men även i förmedlandet av på vilka grunder olika tolkningar genomförs och hur dessa tolkningar kontrolleras. Med andra ord skall forskaren delge vilket förförståelse som ligger till grund för tolkandet:

Jag kan inte frigöra mig från mina förväntningar och farhågor, åsikter och fördomar, känslor och värderingar. Men om jag medvetandegör dem så långt jag förmår, kan jag aktivt pröva om mina tolkningar påverkats av dem och söka andra möjliga tolkningar (s. 83).

Något som hör samman med förförståelsen är även begreppet intentionalitet. Intentionalitet är något mer än en medveten avsikt vi har. Vi kan vara omedvetna om den men den kommer

ändå på ett eller annat sätt att avspeglas i vårt handlande eller i våra upplevelser. Förståelsen, förförståelsen och intentionaliteten är alla beroende av varandra och samverkar därför. Då ny förståelse skapas genom tolkning förändrar detta även forskarens inriktning och fokus vilket påverkar kommande analys. I och med detta så utvecklas det därmed en ny förförståelse vilket leder till nya utgångspunkter. Intentionaliteten som i många fall påverkar till att skapa någon slags struktur och klarhet i arbetet, medverkar därför till att forskaren hela tiden omtolkar sin förståelse av verkligheten vilket ger ett förändrat synsätt och djupare förståelse (Ödman, 2007).

Hur kan då forskaren veta om den förståelse som framkommit genom tolkningen är rimlig? Det finns två kontrollmoment för att genom dessa se riktigheten i tolkningen. Ödman (2007) benämner de båda kontrollmomenten; den inre logiken (tolkningssystemet) och den yttre kontrollen (tolkningsobjektet). Den inre logiken, med andra ord tolkningssystemet, kontrollerar om det finns ett logiskt sammanhang där delarna hänger samman med helheten och helheten stämmer överens med delarna. När det gäller den yttre kontrollen, tolkningsobjektet, så är det betydelsefullt att tolkningen kontrolleras mot det större område och sammanhang som texten eller utsagan är en del av. Även Starrin och Svensson (1994) påtalar denna yttre kontroll då de menar att tolkningen skall ha en förankring i en text eller i verkligheten. Detta kan också hänga samman med vilka principer eller så kallade kriterier en tolkning fokuserar (Ödman, 2007). Det finns tre viktiga punkter i samband med detta: att bygga upp ett tolkningssystem där de olika delarna samverkar, att de olika tolkningarna stämmer överens med tolkningsobjektet samt att dessa förmedlas på ett tydligt sätt. Att tolkningssystemet på ett tydligt sätt stämmer överens med tolkningsobjektet är hermeneutikens validitetsfråga. Att betydelsen således är giltig för den företeelse som studeras eller skänker mening.

Starrin och Svensson (1994) tar detta ett steg längre då de även betonar vikten av att ompröva tolkningen och den förståelse som framkommit. Studiens ansvariga kan med andra ord undersöka om det som tolkats fram har bäring i andra texter och utsagor inom samma område. Vidare kan de för att minska den egna livsvärldens påverkan på tolkningen tänka sig in i att den egna tolkningen är felaktig och därigenom pröva andra antaganden. Detta kan i sin tur bereda plats för andra tolkningar. Med andra ord finns:

det delar av det empiriska underlaget som inte stämmer med tolkningen, kan tvivel resas om tolkningen. Det kanske finns en alternativ tolkning som kan ge ett sammanhang åt mer av data. Resonemanget kan illustreras av liknelsen med ett pussel. Varje bit i pusslet måste stämma för att den riktiga bilden av hela pusslet skall framträda (Starrin och Svensson, 1994, s. 184).

Sammanfattningsvis ökar sannolikheten i en tolkning då forskarens arbete rent praktiskt går ”ut på att plocka isär och samman i nya kombinationer och att betvivla allt och ta intet för givet (Starrin och Svensson, 1994, s. 95).

Det finns ytterligare svårigheter med tolkning. En svårighet är forskarens mer eller mindre omedvetna val av fokus. Detta kan ändå sägas vara vad tolkning av olika fenomen i själva verket handlar om, det gäller bara att som forskare vara medveten om detta:

Vi kan tänka oss situationer där önskan om att underordna en mängd olika omständigheter i samma helhet leder till att man bortser från vissa omständigheter för att de inte passa in i helheten. Man kan faktiskt säga att tolkningar praktiskt taget alltid innehåller detta problem. Enligt min mening finns här ett problem utan lösning: tolkningar förutsätter ju ett spel mellan del och helhet. Detta leder till en spänning mellan kraven på konsistens och empirisk förankring. Medvetenhet om tolkningars ofullkomlighet och ett gott

omdöme krävs därför när man bedömer arbeten. Det handlar i vilket fall som helst om en optimering; att nå så långt som möjligt, med hänsyn tagen till båda kriterier (Starrin och Svensson, 1994, s. 184-185).

## **Dokumentanalys**

I studien antas ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv på lärarens lärande i sin professionella livsvärld. Perspektivet inbegriper därmed att studera åtgärdsprogrammen som ett fenomen, vilket vill säga att dokumentet visar sig för läraren och får mening genom lärarens erfarenheter. Således ses inte åtgärdsprogrammet som ett objekt i sig utan som ett dokument som används och formas av läraren i sin professionella livsvärld. Synsättet kräver därmed att studien ger rättvisa åt lärarens erfarenheter och kommer därför tolkas och bearbetas dels som skrivna utsagor men också i relation till lärarens upplevelse av åtgärdsprogrammets användningsområde, vilket sker genom dels textanalys och dels genom samtal med fyra lärare.

I en livsvärldsfenomenologisk ansats visar sig världen aldrig på ett okonstlat sätt vilket medför att vi inte har en direkt tillgång till sakerna. Allt förmedlas till oss i den historiska period och det sociala sammanhanget vi lever i (Bengtsson 2005). Ett förskrivet dokument så som en mall till ett åtgärdsprogram kommer med andra ord inte att tolkas och hanteras lika av alla lärare på en skola eftersom fenomenet, eller mallen i detta fall, visar sig för subjektet på skilda sätt i deras livsvärldar. Åtgärdsprogrammet kommer att visa sig för de som ska författa programmet och vara helt avhängt den kultur och det sammanhang som läraren eller lärarna och eleverna lever i. De val av stödinsatser som eleven bedöms är i behov av är starkt förknippat till den sociala omgivningen och det utrymme som läraren upplever vara tillgängligt för dem. Inom livsvärldsfenomenologin skriver Nielsen (2005) om att alla har en frihet. Denna frihet i form av val är dock begränsad av situationen som består i både samhälliga och egna antaganden. Tid och rum har betydelse i ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv på så vis att det påverkar hur fenomenet framträder (Nielsen 2005). I studien används samtalet som en metod för att närma sig lärarens upplevelse och erfarenheter av hur åtgärdsprogrammet används i nuläget och vad som ger förutsättningar för läraren att välja olika stödåtgärder. Dessutom kan samtalet ge en bild av huruvida åtgärdsprogrammet används som ett redskap för att utveckla verksamheten. Med andra ord kan det visa på lärande och utveckling för den enskilde läraren. För att bringa klarhet i hur skolan som helhet använder åtgärdsprogrammen genom att analysera vilka stödåtgärder och insatser som används blir det dock viktigt att i studien samla in så många åtgärdsprogram som möjligt, skrivna av olika lärare på skolan.

## **Urval och genomförande**

I studien har följaktligen 68 åtgärdsprogram samlats in från alla fyra arbetslagen på den aktuella skolan och tillhandahållits genom rektorns medgivande. Studiens ansvariga efterfrågade alla skrivna åtgärdsprogram från det senaste året. Rektor har tilldelat studiens ansvariga åtgärdsprogrammen och har därmed gjort ett urval. Samtliga åtgärdsprogram är därefter avidentifierade från såväl berörd elev som författare av dokumentet.

När det kommer till att tolka åtgärdsprogrammen så som skrivna utsagor lämpar sig den hermeneutiska cirkeln. Den ”bör uppfattas som en bild för hur tänkandet, förståelse och tolkning fungerar” (Ödman, 2007, s. 100). I den hermeneutiska cirkeln är delen och helheten beroende av varandra för att en förståelse kan uppkomma. Detta medför att delen får förståelse av helheten och helheten förstås av delarna. Alla insamlade åtgärdsprogram har således först behandlas var och ett för sig för att sedan ses i relation till varandra, tillbaka till



delen samt åter till helheten och så vidare. I bearbetning har följaktligen en rörelse mellan del och helhet skett till dess att utsagorna har betraktas som fria från inre motsättningar (Kvale & Brinkman, 2009). I denna rörelse mellan del och helhet har alla formulerade insatser och stödåtgärder sorterats i utifrån skolans utförda mall för åtgärdsprogram. I mallen för åtgärdsprogrammet finns rubrikerna: *Långsiktiga mål*, *Kortsiktiga mål*, *Åtgärder på skol-, grupp- och individnivå* samt *Tid för uppföljning och utvärdering* (Bilaga 1). Dokumentet innehåller utrymme för att fastställa ansvar för respektive åtgärd. Till dokumentet finns ett stödmaterial för utförandet. Stödmaterialiet innehåller riktlinjer för tänkbara varianter av åtgärder på skol- grupp- respektive individnivå i form av frågeställningar till pedagogen och potentiella exempel. I beskrivningen står att åtgärdsprogrammen skall innehålla kortsiktiga utvärderingsbara mål (Skolverket 2008a). Mallens utformning är uppdaterad hösten 2009.

Relevant för denna studie är dock endast de åtgärder som valts att skrivas in i dokumenten. En livsvärldsfenomenologisk ansats och hermeneutikens tolkningslära ryms inom ramen för en kvalitativ analysmetod. En kvalitativ analysmetod karakteriseras just av att målsättning är att "identifiera och bestämma ännu icke kända eller otillfredsställande kända företeelser, egenskaper och innebörder med avseende på a) variation b) strukturer och c) processer" (Starrin & Svensson 1994, s 23). I bearbetningsprocessen har således alla åtgärder inom respektive nivå inbördes analyserats och jämförts. Därefter har alla tre nivåer betraktas som delar i förhållande till en helhet bestående av alla tre nivåer. Arbetet kan liknas med det som Ödman (2007) beskriver som att lägga ett pussel. Olika delar ger tolkaren olika bilder. Helheten framkommer först när sista pusselbiten är lagd.

I arbetet med att tolka åtgärdsprogrammets utsagor av insatser och åtgärder blev hermeneutiken användbar genom att den skapade en förståelse för texten och främjade en dialog mellan tolkaren och texten. I dialogen uppstod förståelse genom att det inte enbart blev tolkaren som ställde frågor till texten utan texten ställde frågor till tolkaren (Ödman, 2007). Tillslut framkom tydliga likheter och mönster i hur åtgärderna och insatserna var formulerade. I likheterna som uppkom kunde utsagorna bringa klarhet i hur de kan förhålla sig till varandra. Vidare blev det tydligt vilka olika val av åtgärder och insatser som framstod som möjliga för och valda av läraren på respektive nivå.

## **Etik**

En studie kräver många olika etiska överväganden. Det är betydelsefullt att som forskare vara noga med att det moraliska ställningstagandet ligger till grund i allt som uträttas (Kvale & Brinkman 2009). Då studien i synnerhet berör människor på olika sätt så är ett etiskt genomtänkt förfaringsätt av mycket stor vikt.

Enligt vetenskapsrådets regler ([www.vr.se](http://www.vr.se)) kring etik bör en studie ta hänsyn till fyra krav. De nämns som informationskravet, samtyckekravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. När det gäller informationskravet så har studiens deltagare fått ett informationsbrev (Bilaga 3) som har gått ut till samtliga lärare på den aktuella skolan. I brevet framkom studiens syfte, inriktning, genomförande, samt vilka förväntningar som fanns på deltagarna. Dessutom betonades deltagarnas frivillighet och att de närsomhelst under studiens gång hade möjlighet att avbryta sitt deltagande. Det framkom även hur resultat skulle komma att användas och presenteras. Informationsbrevet innehöll en kort bakgrundsbeskrivning gällande studiens uppkomst samt vilka som är ansvariga. Kravet på samtycke har i denna studie behandlats genom att förfrågan om deltagande har gått ut till samtliga lärare på den aktuella skolan. Eftersom alla deltagare är av vuxen ålder faller det sig naturligt att det är upp

till varje deltagare att besluta om medverkan. Med andra ord har inga påtryckningar skett vare sig från studiens ansvariga eller från skolledningen. Information har gått ut om att deltagarna självständigt har kunnat bestämma om tid och plats vilket även har nämnts tidigare. Alla deltagare har blivit väl informerade om att de uppgifter som kommer studien till del är avidentifierade och att ingen information som inte är överenskommet kommer att redovisas i studien. Detta enligt kravet på konfidentialitet. Enligt nyttjandekravet så är det viktigt att all information som behandlats i studien används endast för studiens ändamål. Det innebär i detta fall att allt insamlat material så som åtgärdsprogram, inspelningar samt transkriberade dokument endast har funnits till hands för studiens ansvariga. I studiens avslutande skede kommer allt material att förstöras. Alla fyra krav tas hänsyn till för att skydda deltagarnas och den aktuella skolans integritet.

Då studien har som fokus lärares olika livsvärldar så är det av stor betydelse att studiens ansvariga är uppmärksamma på att ingen känslig information kommer fram. Eftersom fokus i denna studie är att behandla lärarens upplevelse och erfarenheter av sin professionella livsvärld så blir det viktigt att studiens ansvariga medvetet ifrågasätter den information som kommer fram för att på så vis skydda lärarens integritet. Det är betydelsefullt att i beskrivandet av läraren inte på något sätt verka utelämnande. Här har stor hänsyn tagits till anonymiteten dels i form av att inga privata eller känsliga frågor har ställts i samtalen samt att läraren fick möjlighet till ett uppföljningssamtal. Inför uppföljningssamtalet hade samtliga fått ta del av delar av det skrivna materialet samt därutöver avgöra och diskutera med studiens ansvariga om vad som skulle publiceras.

När det gäller insamlandet av åtgärdsprogrammen gjordes ett medvetet etiskt ställningstagande genom bedömningen att åtgärdsprogrammen är skrivna av olika lärare på skolan. Studiens ansvariga är därmed inte medvetna om vem som har upprättat åtgärdsprogrammen eller vilken elev som det handlar om. Detta för att kunna göra en mer generell beskrivning av den aktuella skolans hantering av dokumentationen och för att ytterligare skydda deltagarnas integritet. Genom rektor har medgivande givits till att studiens ansvariga har fått ta del av 68 åtgärdsprogram skrivna på skolan.

Kvale och Brinkmann (2009) betonar värdet av att den kunskap som skapas genererar något gott och användbart. Därmed är studiens ansvarigas intention just att genom hela processen medvetet tänka i denna riktning.

## **Studiens tillförlitlighet**

För att studien skall vara trovärdig och leda till kvalitativ kunskap bör det tas i beaktande några grundläggande uttryck såsom validitet och reliabilitet. När det gäller begreppet *reliabilitet* så avser detta uttryck just själva metoden och huruvida den är kvalitativ. Det handlar om studiens tillförlitlighet. Stukát (2005) väljer att jämföra detta begrepp med just ett mätinstrument och reliabiliteten som en fråga om hur ”bra mitt mätinstrument är på att mäta” (s. 125). När det kommer till denna studie som är kvalitativ i sin metod så är det betydelsefullt i detta sammanhang att se till hur väl de tolkningar som framkommer ur samtalen stämmer med lärarnas upplevelse. För att öka studiens reliabilitet så har lärarna i denna studie fått möjlighet att gå igenom de resultatbeskrivningar som genomförts utifrån samtalen. Därefter har ett uppföljningssamtal genomförts som ett led i detta. Vidare när det kommer till val av åtgärdsprogram och detta i relation till studiens syfte att se till skolan som helhet, samlades åtgärdsprogram in från alla arbetslag på skolan. Det var även väsentligt att antalet dokument som tolkats inte var alltför få utan så pass många att de kan, genom att många olika lärares

dokumentation framkommer, ge en representativ bild av skolan. Det är dock viktigt att ändå ta med i beräkning att denna representation till stor del är beroende av andra faktorer. Dessa kan vara frågan om huruvida antalet faktiskt är tillräckligt eller omfattningen av tolkningens påverkan och därmed inverkan på det som framkommer.

Det är också av avgörande betydelse för resultatet i en studie om det genom hela arbetets gång finns en medvetenhet om vad det är som skall undersökas och huruvida denna medvetenhet verkar till att lägga fokus på det som skall undersökas. Kvale och Brinkman (2009) väljer att använda sig utav begreppet *validitet* i frågan om studiens trovärdighet. De båda författarna menar att begreppet *validitet* inrymmer ett tillvägagångssätt där det är betydelsefullt om fokus ligger på det som studien menar att fokusera på. Även Thomsson (2009) definierar begreppet *validitet* och uttrycker att det är en fråga om den aktuella studien ”verkligen studerar de fenomen som man givit sig ut för att studera” (s. 31). I denna studie ligger fokus på lärarens upplevelse av sitt eget lärande i en skola för alla. Lärandet sker dagligen i alla möten men studien inriktar sig på det lärande som sker i organiserad form. För att studien skall visa på valid kunskap så är det av stor betydelse om detta framkommer och då även i ett större sammanhang, med andra ord skolan som helhet. Kunskap skapas genom hela studiens process och det är följaktligen eftersträvansvärt att den är ”giltig, hållbar och välgrundad” (Thomsson, 2009, s. 31). Därför måste studien präglas av ett förhållningssätt där validering skall finnas med genom hela forskningsprocessen, menar Kvale och Brinkman (2009). Därmed har de båda forskarna valt att dela in denna process i sju olika stadier vilka alla innefattar en medveten metod utifrån just validering. Varje stadium är inriktat på processens olika moment såsom planering, intervjuer, analys, validering och rapportering. Med andra ord betonas inte den enskilda kontrollen av en tillförlitlig arbetsgång utan ett kontinuerligt upprepande av att genom hela processen fokusera just huruvida tillvägagångssättet är adekvat och lämpligt. Det är således av vikt att ständigt vara noga med att kontrollera, ifrågasätta och teoretiskt tolka det som framkommer i studien. Då studien har livsvärldar i centrum så är det väsentligt att ständigt reflektera över hur väl varje moment såsom planering, samtal, analys lyckas fånga det som skall fångas. Detta är självklart oerhört svårt vilket gör just frågan om validering än viktigare. Det är dessutom i detta sammanhang av stor vikt att ständigt på olika sätt pröva de olika tolkningar och slutsatser som dras (Starring och Svensson, 1994).

Betydelsefullt är att ställa sig frågan om prioritering, tillvägagångssätt och antaganden har relevans för syftet med forskningen. I detta sammanhang har det varit av betydelse att studiens fyra deltagare tillhör olika arbetslag. Detta på grund av att få en jämn fördelning som möjligt då syftet med studien är att visa på skolan som helhet. Likaså var valet att samla in åtgärdsprogram från hela skolan viktigt.

Förutom att ta hänsyn till studiens reliabilitet och validitet så kan det vara viktigt att se till vem studiens resultat kan komma till godo. I en kvalitativ forskning är det viktigt att ifrågasätta resultatets *generaliserbarhet* och då i fråga om urval. Detta då en kvalitativ studie närmare är förknippat med just den aktuella kontexten. Då urvalet är betydligt mindre än vid exempelvis en kvantitativ forskning så säger resultatet mer om det sammanhang där studien ägt rum. Viktigt kan dock vara att ändå förmedla en kunskap om det lilla sammanhanget som ett led i att förändra eller påverka andra sammanhang eller till och med helheten. Lärarens uppdrag är komplext vilket leder till att de exempel som lyfts fram kan berika kompetensen och professionaliteten i yrket. Att dessutom visa på relationen lärarens upplevelse av det egna lärandet i en verksamhet kan medverka till att visa på vilka faktorer som inverkar på just förmågan att skapa en skola för alla. Detta är inte enbart förknippat med lärandet i en mindre skala utan lärandet på en skola som helhet.

## Svårigheter

De flesta svårigheter uppstod i frågor som rör olika etiska överväganden. Vi vill ändå här ytterligare betona vad som mer har varit en stor utmaning genom hela studiens arbete. Eftersom studiens inriktning är just att ta del av lärares livsvärldar så har det uppstått olika svårigheter i förståelse- och tolkningsarbetet. Detta har berörts tidigare under stycket som rör hermeneutiken men vi ser ett behov att utveckla detta ytterligare. Att ge en rättvis beskrivning av en livsvärld är näst intill omöjligt men ändå en stor utmaning. Därmed blir det viktigt att det finns en medvetenhet genom hela studien kring detta dilemma. Vidare bör studiens ansvariga dessutom vara medvetna om att de egna livsvärldarna påverkar hela processen. Bengtsson (2005) betonar värdet av att forskaren tar just i beaktande att allt är förenat i livsvärldar. Även Carlsson (2009) framhåller detta:

En livsvärldsansats innebär emellertid att de deltagandes livsvärldar tolkas av forskaren, som i sin tur gör detta genom sin livsvärld. Forskarens förståelse kan bli en belastning och leda honom/henne att dra slutsatser som inte har tillräcklig grund i empirin. Att beskriva sin livsvärld, vilket referenterna uppmanas att göra, är också svårt att göra explicit. Det är därför omöjligt att komma fram till någon definitiv sanning. (s. 247)

I detta sammanhang kan det vara en fördel att vara två ansvariga för studien när det kommer just till att tolka, förstå och beskriva. Vi har därför valt att på olika sätt jämföra de olika tolkningar som framkommit för att nyansera de egna livsvärldarnas påverkan. Stukat (2005) omtalar detta och menar att om ”flera personer ser samma sak blir resultatet mer trovärdigt” (s. 129). Ytterligare ett led i detta är, vilket nämnts tidigare, att alla deltagande lärare har fått ta del av delar av studiens material, samt erbjuds ett uppföljningssamtal.

## Resultat

### Inledning

I följande text kommer resultatet i studien att presenteras. I första delen redovisas varje person utifrån det första samtalet och uppföljningssamtalet som respektive lärare har deltagit i. Som nämnts tidigare är det i denna studie enbart av vikt att beskriva lärarens professionella livsvärld vilket gör att nedanstående presentation inte beskriver något om läraren så som person i form av yrkestillhörighet, ålder, tidigare yrkeserfarenheter samt kön. Det kan dock vara av intresse att veta att deltagarna består av två manliga och två kvinnliga lärare. Lärarnas namn är i beskrivningarna fiktiva men namnets tillhörande kön stämmer överens med respektive lärare. Varje deltagare är beskriven utifrån de upplevelser och erfarenheter som han/hon har tilldelat studien. Detta sker i två avsnitt, där de först handlar om hur läraren formulerat sina tankar kring sitt uppdrag och hur han/hon ser på möjligheten till egen utveckling och lärande i förhållande till skolans organiserade skolutvecklingsarbete. Därefter tas i beaktande varje lärares upplevelse av tidigare, nuvarande samt dess önskan om kommande utvecklingsarbete i framtiden. Vidare är lärarens beskrivning av deras uttalanden om upplevelser och användandet av åtgärdsprogrammen redovisat. I den andra delen av resultatbeskrivningen är de 68 åtgärdsprogram i form av skrivna dokument som samlats in sammanställda. Under rubriken, Analys av resultat, analyseras först samtalen och därefter de skrivna åtgärdsprogrammen.

# Samtalen

## Johan

Johan ser som sitt främsta uppdrag att skapa goda samhällsmedborgare, att göra dem redo för att gå vidare till gymnasiet. Därför betonar Johan betydelsen av att arbeta utifrån varje elevs förutsättningar och behov. Han ser detta som ett sätt att kunna nå fler elever i sin undervisning. För Johan är de grundläggande att skapa trygghet för eleverna för att på så vis få dem mer eller mindre självgående i sitt lärande. Denna trygghet är även förknippad med en känsla hos eleven att kunna lyckas. Därmed är Johans strävan att i möjligaste mån, arbeta med individuell planering. Det vill säga att alla elever arbetar med uppgifter anpassade efter var och en. Detta är ett led i att skapa en skola för alla, upplever Johan:

Hmm...hur jag ser på mitt uppdrag (...) ja, herregud, jag försöker att skapa någon form utav samhällsmedborgare...kanske, jag tror det, inte så mycket lära ut ett stoff utan mer att göra eleverna...eller...ungdomarna redo för livet på nåt sätt...tror ja (...) ja vill ha ett klassrum där alla känner sig välkomna och där alla får utvecklas i sin egen takt på något sätt.

Att skapa en skola för alla ser Johan både som en utmanande och omöjlig uppgift. Han menar att vid tillfällena då han inte är alltför stressad så får han tid till att reflektera över hur han skall göra och arbeta för att varje elev får möjlighet lyckas. Denna enligt Johan, oerhört svåra utmaning innebär att få med alla elever och inte tappa någon på vägen. Det finns dock tillfällena då Johan upplever detta helt omöjligt och uttrycker det som att han försöker få in all elever i samma fyrkantiga hål.

Att elever hamnar i svårigheter anser Johan är beroende av lärarens förmåga till att tillgodose elevernas behov. Han ser inte eleven som bärare av problemet men tycker ändå att eleven till viss del är ansvarig för sitt eget lärande. Det är ändå lärarens uppgift att hjälpa och stötta eleven till att ta detta ansvar. Han uttrycker detta och menar att, ”så att det till viss del hänger på eleven också...i största möjliga mån så...i största möjliga del så e det läraren som behöver förändra sig...eller förändra sitt sätt att vara...eller...sitt sätt att undervisa”. I samband med detta anser Johan att han just nu inte får så mycket hjälp att skapa denna förändring.

När det kommer till Johans upplevelser av tidigare möjligheter att utveckla det egna lärandet så uttrycker han att detta har varit åsidosatt genom att det skett mestadels i form av kompetensutvecklingsdagar. Han har inledningsvis i samtalet svårt att minnas vad dessa dagar egentligen haft för syfte och innehåll. Dessutom är han av uppfattningen att dessa dagar inte har varit relevanta för den egna utvecklingen och de behov han haft vid de tillfällena. Kompetensutvecklingsdagarna har nästan enbart bestått av föreläsningar utan uppföljning, återkoppling eller work-shop. Johan saknar en kontinuitet då det förväntas att dagen i sig är tillräcklig. Han väljer i sammanhanget att betona betydelsen av att som lärare få tillfälle till att vidareutveckla eller tillämpa kunskapen som erhållits i praktiken. Detta tenderar i att det han lärt sig försvinner bara efter en kort tid:

när det står en å bara föreläser å sen så går man därifrån å så händer inget mer det blir ingen återkoppling på nått sätt eller ingen workshop eller nånting där man kan tillämpa det eller prata om det eller utveckla det på nått sätt (...) det känns så ja...att man gör en utvecklingsda eller nånting sånt där...å sen så har man den å sen så försvinner den bara...då e den klar sen.

Han avslutar denna del av samtalet med att uttrycka ”det kanske inte e så, men jag upplever det så”.

I dagsläget upplever Johan att det mesta lärandet sker i lag- och ämneskonferenser. Han ser dem som oerhört utvecklande vilket i sin tur påverkar hans eget lärande. Lagkonferenserna innebär en möjlighet för Johan att sitta och tala och få fram lösningar på olika problem som uppstår i arbetet med elever. Det finns tillfälle till att tala om elever som har svårigheter och därigenom stötta varandra genom olika praktiska lösningar. Lagkonferenserna är en gång per vecka. Därutöver finns ämneskonferenserna i vilka han också kan få tillfälle till att samtala om hur han som lärare hjälper elever genom att utveckla verksamheten för att så många som möjligt skall nå målen. Dessa samtal berör även hur Johan bedömer elever. Johan ser diskussionen som viktig även om det i praktiken inte alltid leder till någon förändring:

nämen det kan mycket väl va så att vi pratar...på en lagkonferens så pratar vi om en elev som...har...svårigheter med nåt speciellt...spelar ingen roll...ifall det e lärande elle ifall det är sociala problem eller nåt, å då kanske vi löser det på det sättet...eh det kanske e så att ja personligen inte känner mig i toppform eh...då får man alltid nån...gör så här eller såhär...tänk på detta å detta...så ja tycker att arbetslaget på något sätt hjälper till även om det inte är i samma ämnen så. Å sen när det gäller ämneskonferenser å sånt så pratar vi ganska mycket om hur vi bedömer...hur vi försöker hjälpa elever som ah...som behöver hjälp helt enkelt å hur ska vi utveckla verksamheten för att så många som möjligt ska nå målen...å så vidare...sen så är det inte alltid som det blir som vi vill...men vi ändå diskuterar så...å det e ett steg i det hela.

Ett större utvecklingsarbete som pågår just nu har benämningen BFL - Bedömning För Lärande. Johan är en av flera blivande gruppledare som driver detta förändringsarbete. Syftet med detta utvecklingsarbete är att eleverna skall bli mer medvetna om vilka kunskaper som skall utvecklas och hur det bedöms. Ytterligare ett led i detta är att lärarna skall skapa mer strukturell undervisning. Johan skall därmed skapa ett utvecklande och lärande samtal i en grupp av lärare. Detta samtal skall förändra lärarnas arbetssätt och tydliggöra lärandeprocessen för eleverna för att på så vis nå fler elever. Utvecklingsarbetet har hittills pågått i ett år och har enbart berört samtalsledarna.

Trots att Johan upplever det viktigt att diskutera med kollegor så känner han att lärararbetet tenderar till att likna ensamarbete snarare av lagarbete. Detta är en konsekvens av, enligt Johan, för lite tid till att träffas. Det finns ändå ett visst samarbete med några av kollegerna. En slags hjälp som Johan har tillgång till är skolans speciallärare. Han tycker att den personen kan hjälpa honom att öppna ögonen, eftersom det är lätt att låsa sig ibland.

Johan upplever ett behov utav en mer kontinuerlig kompetensutveckling där han får möjlighet att tillsammans med sina kollegor få samtala och utvecklas. I samtalet framgår att Johan önskar att han tillsammans med arbetslaget skulle ha större förmåga att hjälpa elever som är i behov. I samband med detta påpekar han även en vilja att få tillfälle till fler praktiska övningstillfällen och moment där han som lärare kan gå ut och pröva det som det pedagogiska samtalet kretsat runt. Ytterligare behov som Johan upplever att han har i sitt eget lärande är att utvecklas inom det egna ämnet och då förmågan att planera, bedöma och betygsätta. Som det är just nu upplever Johan att han ser betygen som ett sätt att sätta stämplor på eleverna. Önskan från Johan är att genom att samtala om betyg och bedömning få en mer positiv syn på bedömning som gynnar elevernas utveckling. Som ytterligare väg att skapa förändring i undervisningen ser Johan möjligheter med att utveckla ett närmare samarbete med en ämneskollega. Detta skulle vara både lärorikt samt en möjlighet att nå fler elever.

Han har tidigare talat för att utveckla lärarnas förmåga att hantera konflikter för att genom detta lättare kunna hjälpa elever som lätt hamnar i konflikt. Denna önskan om att utveckla ett

förändrat arbetssätt i konflikthantering har Johan tillsammans med skollädaingen gjort vissa försök att genomföra, men det har av någon anledning fått stå tillbaka.

## **Åtgärdsprogram**

De åtgärdsprogram som skrivs idag utav elevens ansvariga mentor upplever Johan som innehållslösa och ett spel för galleriet. Åtgärdsprogrammet är ett dokument för att hålla ryggen fri, enligt Johan:

ja alltså min personliga reflektion till det...de e bara att vi gör ett dokument för att ha ryggen fri mot skolverket (...) känns...så känns det eh...för de...dom e ganska tandlösa, innehållslösa men man hinner inte me att göra de...alltså.

Han anser att det tas fram snarare för skolverkets skull än för elevens. Att Johan upplever situationen på så vis beror på att han befinner sig i en situation där han stundtals upplever stress och tidsbrist. I dagsläget skriver Johan enbart in det som han tycker sig kunna förändra kortsiktigt och inom skolans ram. Detta medför att de åtgärder som skapas inte tas fram förutsättningslöst. Åtgärdsprogrammen resulterar följaktligen i att de åtgärder som skrivs fram är begränsade till arbetslaget. Vad skolan i helhet kan göra för att hjälpa eleven finns därför inte beskrivet i de åtgärdsprogram som Johan skriver. Johan påpekar på vikten av att lärarens roll för att skapa åtgärder och menar så att de i största möjliga del är läraren som behöver förändra sitt arbetssätt. Detta upplever han framkommer inte i åtgärdsprogrammen som han skriver idag. Johan efterfrågar dock elevens ansvar i åtgärdsprogrammen. Johan ser inte åtgärdsprogrammen som ett redskap för att skapa skolutveckling. De åtgärder som skall beskrivas i på skolnivå lämnar därför Johan tomt. Anledningen till det är att Johan anser att i sammanhanget där hela skolan berörs eller behöver förbättra något är allt för tidskrävande, eftersom det innebär att Johan måste blanda in rektor och andra aktörer utanför sitt arbetslag.

## **Lisa**

Lisa ser som sitt främsta uppdrag att få eleverna att utveckla ny kunskap samt att nå målen i de ämnen som hon undervisar i. Detta för att på så vis skapa möjligheter till att gå vidare till gymnasiet. Hon påpekar även viken av att eleverna är trygga och att de är medvetna om de förväntningar och krav som ställs på dem. Förutsättningen för detta är en god relation. De svårigheter som Lisa uttrycker är, i likhet med andra kollegor, att hjälpa eleverna och tillgodose de behov som eleverna har. Detta uttrycker hon genom orden:

...det kan jag känna mig ganska ensam me det problemet...men ja e inte ensam eller det e många lärare som e i den situationen (...) att de kan bli svårt att möta...eh dom i sina behov....

I samband med detta nämner Lisa den stora skillnaden som finns på elevernas tidigare kunskaper. Att som lärare skapa en klassrumssituation där alla elever arbetar utifrån egna förutsättningar med andra ord ett individuellt arbetssätt upplever Lisa oerhört svårt och resurskrävande. Ett sätt att möta dessa svårigheter är, enligt henne, att som lärare vara tydlig och arbeta nära eleverna. Med andra ord innebär detta att Lisa har en önskan om att det fanns möjlighet att arbeta extra med de elever som har svårt att följa med i undervisningen. Elevernas olika kunskapsnivå innebär för Lisa att hon känner att hon borde tillhandahålla olika material till eleverna vilket hon upplever att det inte finns tillräckligt tid till. Det resulterar i att undervisningen läggs på samma nivå för alla i gruppen vilket ger att en del elever inte har möjlighet att tillgodose sig undervisningen. Det är oerhört frustrerande, menar Lisa, att elever inte kan få undervisning på sin nivå på grund av tidsbrist och resursbrist. Enligt Lisa uppstår olika svårigheter när eleverna brister i förkunskap.

När det kommer till Lisas eget lärande i att utvecklas som lärare i en skola för alla så upplever hon att det är begränsat med utbildning som fokuserar på individanpassad undervisning. Hon känner inte att hon fått tillgång till kontinuerlig hjälp med att hantera de elever som inte kan tillgodose sig undervisningen. Lisa menar att på grund av tidspress hamnar därmed en del elever mellan stolarna. Den utbildning som Lisa har deltagit i har berört skriftliga omdömen, pedagogisk planering samt betyg och bedömning. Denna utbildning har ägt rum på vissa dagar i form av fortbildningsdagar. Lisa uttrycker följande:

vi har fått utbildning nu ganska mycket...eller fått information om skriftliga omdömen...åtgärdsprogram...ähm...pedagogisk planering...allt detta...ja...målrelaterat (...) men (...) hur man möter elever? ...ah...nä ja vet inte...

Dessa fortbildningsdagar upplever Lisa som lösryckta tillfällen utan vidare möjlighet till återkoppling.

I nuläget får Lisa tillfälle att samtala med sina kollegor i ämnesgruppen. Vid dessa tillfällen utvecklar lärarna tillsammans ett sätt att bli mer konkreta med de krav och förväntningar som lärarna har på eleverna. Det innebär att de tillsammans utformar pedagogiska planeringar där bedömningen skall vara tydlig för eleverna. I samband med detta upplever Lisa att det är svårt att konkretisera innehållet för sig själv och eleverna. Hittills har Lisa tillsammans med denna grupp fått en heldag till sitt förfogande. Där utöver kommer ämnesgruppen att träffas med jämna mellanrum för att fortsätta detta arbete. Lisa upplever dock att det kan vara svårt att skapa tid till detta då det är mycket som skall rymmas inom uppdraget. När det gäller de svårigheter som Lisa upplever rörande förmågan att tillgodose alla elevers olika behov så finns det tillfällen med samtal med en kollega. Dessa samtal är inte planerade utan sker vid spontana tillfällen. Lisa upplever inte att hon tillsammans med arbetslaget har möjlighet eller tid att lösa dessa svårigheter under de möten som sker i arbetslaget varje vecka.

Lisa talar om ett framtida utvecklingsarbete som är på gång på skolan där lärarna får tillfälle till att utveckla sin förmåga att bedöma eleverna genom BFL - Bedömning För Lärande. Detta inbegriper också till att skapa nya möjligheter till att undervisa och göra eleverna mer delaktiga i sitt eget lärande. Lisa har hittills fått delta i några enstaka träffar. Utvecklingsarbetet kommer dock att bli mer konkret när hon tillsammans med sina kollegor deltagit vid ytterligare möten.

### **Åtgärdsprogram**

Åtgärdsprogrammen för Lisa är som det ser ut just nu enbart fina ord där innehållet inte får den effekt som önskas. Hon anser därför att åtgärdsprogrammen så som de ser ut i nuläget tenderar till att bli enbart ett formellt dokument. Med detta menar Lisa att det samarbete som lärarna har med eleverna i form av att stötta och motivera dem till att ta ansvar, upplever hon inte framgår i dokumenten. Lisa menar att utformningen av åtgärdsprogrammen endast beskriver vad skolan skall ta ansvar för när det gäller att tillgodose elevens behov. Hon efterfrågar därmed möjligheten till att skriva fram i åtgärdsprogrammen elevens ansvar i sin egen läroprocess:

nä...om man tänker att dom...det är så banalt det man ska skriva å eftersom man inte kan lägga nått ansvar på eleverna...det e klart att eleven har ett stort ansvar i sitt lärande men i åtgärdsprogram där e de bara vi som ska göra saker å det e inte ovanligt att eleverna som har väldigt svårt kanske...omotiverad för att det e så svårt... eller att kanske inte nått fungerande hem så dom e upptagna i sina tankar på en massa annat än skolan (...) Åtgärdsprogram där har man tagit bort liksom de samarbetet mellan eleven å



skolan...eller i de papper...ja tror ändå att vi gör samma jobb...att vi samarbetar med elever å att vi stöttar dom å motiverar dom till liksom att ta ansvar å så...men i själva pappret att vi ska...mm...liksom...formellt

De åtgärder som Lisa anser att hon har möjlighet att skriva är endast inom ramen av vad skolan kan erbjuda. Detta medför att de åtgärder som tas fram är enligt Lisa enstaka och likformiga. Hon känner sig begränsad eftersom det inte finns några resurser att erbjuda och tillgå. Lisa önskar att hon hade mer tillgång till en speciallärare. Som det ser ut nu så är eleverna utelämnade till sig själva, anser Lisa. Åtgärdsprogrammen blir för Lisa inget redskap för skolutveckling eftersom det är svårt att skriva fram mer i dokumentet än vad som finns möjligt att tillgå i dagsläget. Hon efterfrågar mer resurser i form av fler vuxna i klassrummet. Detta anser hon är nödvändigt för att bättre kunna möta alla elevers olika behov.

## Sara

Sara upplever att hennes uppdrag som lärare är roligt och utvecklande men samtidigt svårt att få eleverna att nå dit hon önskar. Uppdraget handlar om att arbeta och utvecklas tillsammans med eleverna, anser Sara:

Ja, Jag upplever det som viktigt och svårt att få eleverna att nå ditt som jag vill. (...) roligt...eh.. utvecklande. asså är det ju mycket att vi arbetar och utvecklas ihop som mitt uppdrag i gruppen ... och så klart i arbetslaget med men främst faktiskt bland eleverna att vi utvecklas tillsammans.

Uppdraget karakteriseras av att Sara skapar möjligheter och förutsättningar för att alla elever skall kunna nå målen. En viktig uppgift är att förmedla kunskap och skapa förståelse hos eleverna för att det är viktigt att lära sig. Sara menar att genom att motivera eleverna till att lära så ökar möjligheten för eleverna att nå så långt som möjligt utifrån varje elevs förutsättningar. Intentionen hos Sara är att skapa ett öppet klassrumsklimat där alla får arbeta utifrån sin potential. Dessutom är det viktigt att alla i klassrummet känner att de är bra på olika saker och att alla, både läraren och eleverna, hjälps åt.

Den största svårigheten i läraryrket upplever Sara är att få tiden att räcka till. Eftersom Sara anser att alla elever bör få arbeta med olika uppgifter på olika nivåer är det dels svårt att hinna med att hjälpa alla i klassrummet men också svårt att hinna med att ta fram lämpligt material till alla. ”De är att räcka till, tycker jag. Att få tiden att räcka till, både i klassrummet när det är lektion att man hinner med alla åh kunna plocka fram allt material man vill till alla individuellt”. Tillfällen finns då hon har möjlighet att dela upp gruppen så att de elever som behöver extra mycket vuxenstöd kan gå till en annan lärare och få hjälp. Då ökar chanserna för Sara att kunna ägna mer tid till de andra eleverna så att de får möjlighet till utmaning. Sara betonar vikten av att uppdraget handlar inte bara att eleverna skall nå målen utan att eleverna skall kunna nå långt över målen. Sara anser att det är näst intill omöjligt att hinna med att möta alla elevers olika behov på egen hand, dels de med svårigheter men också de elever som behöver extra utmaning.

Sara upplever att hon inte fått så många tillfällen till utbildning där hon känner att hon har utvecklat sin roll som lärare. Sara uttrycker att arbetslaget är och har varit den främsta källan till utveckling, ”ja har ju haft så himla bra arbetskamrater men man kanske skulle egentligen ta in andra människor utifrån, som kan handleda eller så, men det har inte varit så”. Det har inte getts några tillfällen på senare år att få gå på fortbildning inom områden som ger redskap till att hantera sitt uppdrag, menar Sara. De enstaka gånger där fortbildning skett har varit lösryckta föreläsningar utan tid avsatt för uppföljning i form av samtal och reflektion. Många föreläsningar är givande men Sara upplever att de saknar betydelse om inte arbetslaget

tillsammans har deltagit och därefter fått diskutera och omsätta det praktiskt till den verklighet de befinner sig i. Möjligheten att få hjälp och stöd, genom en fysisk person, för att utveckla sin kompetens i att möta elever i svårigheter i klassrummet upplever Sara att det inte finns möjlighet att få. Inget utrymme för handledning eller observationer har funnits vilket utsagan ovan beskriver.

De samtal som Sara har i arbetslaget är av största betydelse för att kunna hitta nya arbetsätt och strategier för att hantera och möta alla elevers olika behov. Arbetslaget är de forum som skapar möjligheter att tillsammans utveckla varandra, anser Sara:

För då de är så att de är så vi lär av varandra...när vi diskuterar och...så tror jag ju i klassrummet och så tror jag ju med laget för det ser jag ju. Någon kläcker någon idé och så kommer nästa med resten och de är så man jobbar fram och på så sätt blir det ju vårt sätt också och alla är med om det.

I nuläget pågår ett arbete kring att utföra pedagogiska planeringar. Rektor har introducerat arbetet i form av en genomgång och därefter förväntas lärarna att producera planeringar. Sara upplever att det arbetet är utvecklande och genererar till bra pedagogiska samtal i arbetslaget. Det kommer att gynna elevernas utveckling och lärande när pedagogerna blir mer tydliga med målen, menar Sara. Vidare nämner Sara ett pågående projekt som finns på skolan som har benämningen *Bedömning för lärande*. Detta projekt är ännu inte Sara deltagare i eftersom det är enbart några få lärare som än så länge utbildas till handledare. Sara är mycket positiv inför projektet då hon tror att det kommer att utveckla lärarna och ge eleverna mer inblick i hur, på vad samt varför bedömningen sker. Övriga pågående arbeten eller snarare diskussioner på skolan är innehållet i åtgärdsprogrammen, individuella utvecklingsplaner och skriftliga omdömen samt hur språket skall se ut i dessa. Dessa är tillfällen berikar den pedagogiska diskussionen, anser Sara.

Vidare beskriver Sara en önskan om att utnyttja kompetenserna på ett bättre sätt i arbetslaget. Med det menar hon att lärarna kunde frigöra tid genom att dela upp och fokusera på olika saker. Det leder till att läraren har större möjlighet att utveckla sin undervisning så att den blir mer effektiv och innehållsrik, menar Sara. I sammanhanget efterfrågar Sara minskad undervisningstid och mer tid till att planera och följa upp elevernas kunskaper. Hon beskriver dessutom en önskan om att kompetensen på hela skolan bättre tas tillvara. Sara önskar att det fanns avsatt tid till kontinuerlig utbildning, någon gång i månaden. Den fortbildningen skulle handla om egen utveckling inom sitt ämne i form av påfyllning av ny forskning. I sin utveckling att möta elever i svårigheter så upplever Sara att då krävs det att hela arbetslaget, eller helst hela skolan, tillsammans får möjlighet att delta i samma utbildning. Om inte alla lärarna hör samma sak menar Sara att det är intressant för stunden men får ingen effekt i det fortsatta arbetet, ”för det tycker jag är bra om hela arbetslaget kan gå på samma för då kan vi ju diskutera och jobba vidare med det än att bara en går på nått. Då rinner de ut”. Sara känner dessutom att hon skulle vilja ha en extra vuxen i klassrummet för att tillsammans kunna se och möta fler elever. Sara upplever även att hela skolan skulle behöva få hjälp, stöd och utbildning i att möta elever som har det mycket svårt socialt sett och då framför allt elever som bär på traumatiska upplevelser eller har föräldrar med svåra minnen från krig och liknande.

### **Åtgärdsprogram**

Sara berättar att i nuläget använder hon inte åtgärdsprogrammen fullt ut som hon önskar göra. Det finns inte tid till att kunna genomföra så täta kontakter med föräldrar som egentligen skulle behövas. Dessutom upplever Sara att hon skulle vilja ha mer tid tillsammans med varje

enskild elev för att följa upp kunskapsutvecklingen. Ett steg i den riktningen är att Sara på senaste tiden använder lektionstid varje vecka där eleverna arbetar med de saker som gemensamt konstaterats att eleven behöver träna mer på. Med hjälp av dessa tillfällen anser Sara att åtgärdsprogrammet har utvecklats till att vara ett redskap för henne och för eleverna. Lektionstillfället ger eleverna större inblick i sitt eget lärande, vilket är viktigt enligt Sara. När det gäller de åtgärder som Sara skriver fram i dokumenten känner hon att hon är begränsad i vad hon kan erbjuda eleverna för hjälp och stöd. Valet avgörs utifrån de resurser som finns att tillgå. I vissa fall upplever Sara att det krävs att hon får kämpa för att få tillgång till de stöd som måste till för att möta elevens behov. I vissa fall blir specialpedagogen inkopplad för att arbeta extra med någon elev eller ta fram material. Oftast känner Sara att de handlar om hur arbetslaget kan prioritera och strukturera arbetet:

så pratar jag med mina kollegor och då de är ju dom som har kunnat gå in nu och hjälpt mig och plocka ut mina elever för att dom har gjort rokad med sina arbetsuppgifter och prioriterar detta för det är viktigast för nu känner vi att vi måste prioritera det här för att det är viktigast med kunskaperna här.

Följaktligen får förarbetet till åtgärdsprogrammet stor betydelse, då Sara kan tillsammans med sina kollegor i laget fundera på möjliga alternativ. Inför en del åtgärdsprogram berättar Sara att hon måste göra en anmälan till skolans elevhälsoteam. Denna anmälan gör Sara för att kunna få gehör för de åtgärder som hon anser behövs för att kunna möta elevens behov. Sara uttrycker betydelsen av att lägga tid på åtgärdsprogrammen för att dokumentet skall vara användbart. I nuläget då Sara känner att hon är begränsad i valet av åtgärder att tillgå så anser hon inte att åtgärdsprogrammet är ett redskap för skolutveckling eftersom det i dokumenten inte framgår hur skolan i helhet kan förbättra förutsättningarna för eleverna att nå målen, menar Sara. Om åtgärdsprogrammets potential i framtiden uttrycker Sara:

...det är ju vårt, vi ska ju nå målpuffyllelse för att göra det så skriver vi åtgärdsprogram och om vi går och tjuvar om det och försöker få stöd och hjälp och inte får det. jo så det tror jag, det kan nog vara bra...

## Per

Per upplever att hans uppdrag består av flera olika delar. Bredden i uppdraget innebär dels att undervisa i alla tre ämnena och dels att vara mentor. Pers viktigaste uppgift tycker han består i att förmedla kunskap. Ibland känner Per att det blir mer av att leda eleverna som personer än att ägna sig åt undervisning. Trots att det viktigaste är att de tillgodoser sig kunskaper, enligt Per, så menar han att om det sociala inte fungerar för eleverna så krävs det att han som lärare börjar i den ändan. Per betonar vikten av att eleverna måste få känna sig trygga och att gruppen måste fungera socialt med varandra:

Det beror på. De är ifall det sociala inte fungerar så måste man ju börja med det för att sen kunna komma in på kunskaperna som ju ändå är de viktiga då ju (...) men sen så är ju dom andra sakerna måste man ju ta också då. Dom andra mer sociala grejerna, grupsaker och individgrupsaker och hur gruppen ska funka så att det ska bli så bra som möjligt och hur olika individer fungerar och påverkar gruppen.

För Per är det viktigt att skapa ett klassrumsklimat där eleverna kan känna att de vet vad som förväntas att de skall prestera under lektionstiden och att de får förståelse. Det är angeläget för Per att eleverna lär och utvecklas under lektionerna så att de inte är beroende av att möjligheten finns att arbeta hemma. För Per bör lektionerna vara strukturerade och tydliga där strävan är att skapa en dialog med eleverna. Eftersom Per undervisar i både teoretiska och praktiskestetiska ämnen är hans upplevelse att situationerna skiljer sig något åt. En del elever

har helt enkelt väldigt svårt för estetiska ämnen, menar Per. Optimalt anser Per är när han har möjlighet att dela in gruppen i olika delar så att chanserna ökar att nå och hjälpa fler elever.

Per känner att den största svårigheten i hans uppdrag är att hantera grupper som inte fungerar. När det kommer en eller flera elever i gruppen som inte klarar av en undervisningssituation eller att förhålla sig till sina klasskamrater. Det uppstår svårigheter när eleverna inte är intresserade av att lära sig på lektionerna, upplever Per. Beroende på att eleverna och att Per har olika dagar så är det olika svårt att nå dessa elever, berättar Per. Upplägget på hans dag får betydelse. De dagar där Per har möjlighet till egen tid och återhämtning så känner han stor skillnad i hans förmåga att möta eleverna. I sammanhanget betonar Per att det ingår i hans uppdrag att möta och hjälpa alla elever i klassrummet. I verkligheten finns alla elever med olika erfarenheter och möjligheter och inte bara de elever som är målmedvetna och ambitiösa, menar Per. I annat fall känner Per att det hade varit väldigt enkelt att vara lärare. Per anser dock att hans största engagemang finns för de elever som i likhet med honom är intresserad av ämnet och vill lära mer. Avslutningsvis beskriver Per att hans upplevelse är att om uppdraget innebär att alla elever skall nå minst godkänt så är det en omöjlig uppgift att genomföra, ”det beror på vilken ribba man lägger det på. Men alltså om uppdraget är att alla elever ska nå minst målet godkänt i matematik så känner jag att det är omöjligt. Det känner jag”.

Per har fått mycket fortbildning i sina ämnen och speciellt inom ett av dem. Per upplever dock inte att det funnits utrymme för kompetensutveckling i att utvecklas i sin roll som lärare i mötet med elever i svårigheter. Per berättar att det finns visioner på skolan som formuleras i skolans profil, TSA, vilket betyder *Trygghet, Samarbete* och *Ansvar*. Per menar dock att kvalitén i detta arbete är bristfällig eftersom Per upplever att det inte finns något gemensamt tillvägagångssätt bland lärarna hur de praktiskt arbetar mot målet, ”nä, jag tror inte att de funkar så här att alla lärare gör exakt samma saker här och nu går vi gemensamt framåt mot det här målet... det tror jag inte”. Det föregår inget samtal bland lärarna hur de kan gemensamt skapa förutsättningar för att trygghet, samarbete och ansvar skall råda mellan elever och mellan elever och lärare. Vidare tänker Per att dessa tre ord bör ju ändå finnas på alla skolor och är inget unikt för just den här skolan. Frågan är bara hur man konkret kan arbeta kring de frågorna.

Under ett par års tid har det pågått ett utvecklingsarbete som är ett samarbete med en extern grupp från kommunen. Utvecklingsarbetet har bland annat bidragit till flera möjligheter till att utvecklas i rollen som lärare inom det specifika ämnet och dessutom förbättrat samarbetet mellan lärarna. Per känner att det har tvingat honom till att utvärdera, utveckla samt följaktligen förbättra sin undervisning:

de är ju de jag menar med kompetensutvecklingen då att de är ju det har ju varit nästan en gång i månaden nästan mer tror jag som vi har varit tillsammans och lagt upp lektionsplaneringar och diskuterat idéer och så ... Så det har ju varit nått som har utvecklats och som har tvingat mig i alla fall till att utveckla delar av undervisningen så man liksom får prova nya saker.

Lärarna har fått möjlighet att diskutera och planera lektioner tillsammans, vilket Per upplever mycket positivt. I likhet med övriga respondenter nämner Per det pågående projektet, *BFL Bedömning för lärande*. Per är dock inte en av de lärarna som förväntas att vara gruppleddare när projektet kommer att beröra samtliga på skolan. Upplevelsen hos Per är att projektet är mycket positivt och hoppas på att det skall hjälpa honom och eleverna i kommunikationen kring deras utveckling och lärande.

I nuläget upplever Per att när han känner att han inte längre klarar av att hjälpa en elev så anmäler han det till elevhälsoteamet. Därefter sätts en åtgärd in i form av till exempel en assistent eller en förflyttning av eleven. Åtgärden diskuteras inte med Per och han upplever att han inte vet vare sig vad som ligger bakom beslutet eller vad tanken är för eleven framöver. Känslan hos Per är att ansvarsfördelningen är otydlig och att hans roll eller behov av stöd och hjälp inte efterfrågas.

I samtalet berättar Per om hur skolan tar hand om elever i svårigheter. Per saknar ett samarbete med skolans elevhälsoteam. Dialogen mellan lärarna och teamet upplever Per som bristfällig och tänker att skolan skulle förbättra sina möjligheter att nå fler elever om det hade fungerat bättre. Eftersom Per känner att hans uppdrag borde handla om att skapa förutsättningar för alla elever att tillgodose sig så mycket kunskap som möjligt borde ett elevhälsoteam som består av så mycket kompetens, kunna stötta lärarna när svårigheter uppkommer. Per anser att skolan har ett ansvar för att alla elever skall kunna lära och utvecklas. För att kunna leva upp till det måste kompetenserna bättre tas till vara:

jag känner att det som behövs är ett samlat grepp om alltihopa på nått sätt då (...) jag skulle vilja ha att vi ägnar alla sådana gemensamma kompetensutvecklingsdagar på att prata ihop oss här på skolan och hitta liksom de här olika strukturerna och länkarna mellan lärarna och elevhälsoteamet

I sammanhanget betonar Per att om han skall kunna ägna sig åt sitt uppdrag att skapa intressanta, utmanande och meningsfulla lektioner för alla elever krävs att han får stöttning med de elever som inte är intresserade av att delta på lektionerna. I annat fall riskeras att allt för mycket av Pers tid går åt till fel saker och det går ut över andra elever.

Per upplever att det inte finns någon anledning att diskutera vart i kommunikationen det brister utan att det viktiga är att alla på skolan börjar samtala kring hur de tillsammans kan hitta vägar för att nå och hjälpa fler elever. Alla gemensamma kompetensutvecklingsdagar borde användas till att diskutera möjligheter till att bättre ta till vara kompetens och resurser på skolan. Vidare berättar Per att det krävs tid och satsning för att ett sådant samtal skall kunna ta form och gynna alla, både elever och personal på skolan.

### **Åtgärdsprogram**

Per är så som mentor ansvarig för att utforma åtgärdsprogram. Därutöver förväntas han följa upp och sköta föräldrar kontakten för sina mentorselever. I Pers roll som ämneslärare så förväntas han att förmedla de åtgärder som skall och bör vidtas till elevens respektive mentor. Per upplever att åtgärdsprogrammen inte är ett levande redskap under hela läsåret utan att de är som mest aktuella när de skrivs. I sammanhanget nämner Per att beviset på det är att många lärare i likhet med honom har svårt att hålla alla åtgärdsprogram aktuella under arbetsperioden. Han känner sig begränsad i tillgången på resurser som är möjliga att sätta in. Det finns dock möjlighet att i vissa fall skapa mindre arbetsgrupper för eleverna i form av stöttning av speciallärare. Även den fysiska miljön begränsar hur Per skulle vilja hantera insatserna för dessa elever. Med andra ord är antalet grupper begränsat. I bästa fall finns det enligt Per driftiga föräldrar som hjälper till i de åtgärder som skapas. Genom att till exempel träna mer hemma. Per anser att han i möjligaste mån försöker skriva åtgärdsprogram där fokus är elevens kunskaper i olika ämnen snarare än sociala förmågor och färdigheter. Per efterfrågar än en gång samarbetet med skolans elevhälsoteam. I dessa fall upplever han att det finns behov av att genom observation kunna fördjupa kunskapen kring varför svårigheter uppstår. När det kommer till att skriva åtgärder förutsättningslöst känner Per att han inte kan skriva åtgärder som han inte är säker på att skolan kan genomföra. Däremot anser Per att de

möjligheter han har att påverka de åtgärder som bör sättas in är i kartlägningsarbetet. Det sker då genom en anmälan till elevhälsoteamet där han kan beskriva förutsättningslöst vad han anser krävs för att tillgodose elevens behov. Än en gång betonar Per vikten av ett fungerande samarbete med skolans elevhälsoteam där han som mentor är delaktig i besluten.

## **Åtgärdsprogrammen som skrivna utsagor**

Resultatet av de 68 åtgärdsprogrammen beskrivs nedan i given ordning efter dokumentens utformning, skol- grupp- samt individnivå. Åtgärdena i alla dokumenten innehåller beskrivningar hur arbetet skall fortskrida på de respektive nivåerna.

På *skolnivå* förekommer 14 varianter av beskrivningar. Vanligt förekommande insatser är att skolan erbjuder tillfällen till läxhjälp och olika former av gruppindelningar av eleverna. Här förekommer dels beskrivningar hur undervisningen organiseras i ett specifikt ämne men också hur arbetslagen fördelar sina resurser i form av tillgång till speciallärare och eller specialpedagog. I enstaka utsagor skrivs nivågrupperingar fram som en insats inom ämnena. I flera av åtgärdsprogrammen beskrivs möjligheten att få extra stöd av en fysisk person så som speciallärare eller specialpedagog. Denna resurs används oftast som ett tillfälle för eleven att träna mer tillsammans med speciallärarens kompetens i en mindre grupp skild från den vanliga klassen. När specialpedagogen är inkopplad i åtgärdsprogrammet så beskrivs formerna för denna insats i att eleven enskilt arbetar tillsammans med specialpedagogen eller att specialpedagogen tillhandahåller anpassat material till eleven.

I enstaka utsagor under skolnivå framkommer att en extra person är tillgänglig som stöd under det befintliga lektionstillfället. Andra val av stödinsatser som nämns under skolnivå är möjligheten till studiehandledning, språkstödjare samt hemspråksundervisning för eleven. Elevens val är beskrivet som ett tillfälle för eleven att ägna sig åt det ämne som eleven riskerar att ej nå målen i. I vilken form elevens val bedrivs framkommer dock inte. I ett av åtgärdsprogrammen kan utläsas att insatsen på skolnivå innebär ett varierat arbetssätt. Ett annat dokument betonar regelbunden information till elevens mentor och föräldrar som vald insats.

På *gruppnivå* kan utläsas flera olika varianter av beskrivningar av insatser som de planerar att genomföra. En av dessa varianter nämner hur undervisningssituationen kan se ut. Här framkommer att undervisningen innehåller möjligheter till språkträning och tid för högläsning respektive tystläsning. I sammanhanget nämns i ett av åtgärdsprogrammen att olika typer texter bör behandlas för att utveckla läsförmågan hos eleven. Vanligt förekommande formuleringar av insatser är i termer av att samtala, läsa, skriva, lyssna, muntliga redovisningar samt träna språket. Ett åtgärdsprogram nämner individanpassad undervisning. Närmare vad det innebär framkommer inte i detta dokument.

Den vanligast förekommande åtgärden under gruppnivå innehåller texten undervisning i liten grupp eller träna extra i liten grupp. I övervägande fall beskrivs dessa som mindre grupperingar skilda från den ordinarie undervisningen. Andra former av uttryckssätt visar på tillfällen för eleven att träna extra i mindre grupper med det som eleven förväntas att förbättra sina kunskaper i. Det framkommer i ett fåtal dokument att det finns möjlighet till en extra stödperson under lektionstiden i klassrummet. Vidare framkommer det i flera utsagor att en elevassistent är ett stöd för eleven i undervisningssituationen. I flera åtgärdsprogram under gruppnivå betonas placeringen i klassrummet. Ofta nämns i dessa utsagor att eleven förväntas

sitta långt fram i klassrummet för att lättare kunna koncentrera sig. I vissa fall placeras eleven i ett mindre grupprum eller på en vald plats som bedöms att eleven inte blir störd.

I de flesta åtgärdsprogrammen framkommer den mesta informationen under den sista rubriken som beskriver insatser som skall genomföras på *individnivå*. Formuleringar som beskriver vad eleven bör arbeta med är i de flesta dokument uppräknade som exempelvis: att läsa mer svårare eller enklare böcker, träna på hörförståelse respektive textförståelse, lyssna på nyheterna, genomföra muntliga och skriftliga redovisningar av arbeten samt anteckna på lektionerna. Några beskrivningar nämner att eleven skall delta i undervisningen eller att eleven förväntas vara mer aktiv på lektionerna. I några dokument under individnivå beskrivs åtgärder som att elevens arbetsinsats bör bli mer effektiv. Vissa utsagor berättar om att eleven bör arbeta med extra arbetsuppgifter hemma. Det kan vara att enskild undervisning skall bedrivas eller att det finns möjlighet till stöd av speciallärare. Åtgärder i samma anda talar om insatser i form av individuellt stöd när det behövs. Hur detta stöd kommer att se ut beskrivs inte. Eleven erbjuds även att få hjälp med att planera sina studier, att utveckla sin studieteknik samt att delta vid erbjudna tillfällen till läxhjälp. Extra lektionstillfällen är exempel på en annan insats som valts. Det beskrivs vidare att tid skall frigöras för eleven vid provtillfällen och att eleven får skriva prov i enskilt rum. I dokumenten framkommer också att eleven skall ha tillgång till anpassat arbetsmaterial i det aktuella ämnet.

## **Analys av resultatet**

### **Samtalen**

I studiens fyra samtal samt fyra uppföljningssamtal har lärarna formulerat sin upplevelse av uppdraget. I alla åtta samtalen uttrycker lärarna en upplevelse av att uppdraget är komplext. Detta rör främst när det kommer till uppdragets karaktär av att nå alla elever utifrån var och ens olika förutsättningar och behov. Intentionen för samtliga lärare är att skapa möjligheter för alla elever att nå så långt som möjligt i sin utveckling och sitt lärande. Vidden av uppdraget karakteriseras av att dels hantera en undervisningssituation där kunskapen står i fokus samtidigt som eleven i gruppen har olika erfarenheter och förutsättningar med sig in i klassrummet. Läraren upplever därmed att det krävs så mycket mer än att enbart undervisa, särskilt i de, fall där elevgrupperna upplevs otrygga och då det i vissa konstellationer av elever uppkommer svårigheter för eleverna att samverka. I strävan att nå alla elever upplever samtliga lärare att det krävs en undervisning som är individualiserad. En av lärarna upplever dock att detta på grund av tidsbrist är en omöjlig uppgift. De övriga strävar efter att så långt som möjligt individualisera men känner också att det är svårt att få tiden att räcka till. I alla samtalen framgår i stort att uppdraget i helhet uttrycks som en omöjlig uppgift om definitionen är att alla elever skall lyckas att minst nå målen.

I en närmare analys av samtalen framkommer det att när upplevelsen hos lärarna är att uppdraget att skapa en skola för alla är omöjligt, så leder detta till olika strategier att hantera detta. Med andra ord ger upplevelsen upphov till olika önskemål av förändring i sin professionella livsvärld. Dessa tar sig olika uttryck. Det kan ta sig uttryck i ett behov av att få hjälp och stöd i form av avlastning. En möjlig strategi kan därför vara att få tillgång till en fysisk person närvarande i undervisningssituationen. En annan metod är att kunna dela in eleverna i olika former av gruppkonstellationer. Detta i form av mindre grupperingar för de

elever som behöver extra mycket stöd och hjälp. Ytterligare ett redskap är att efterfråga hjälp från den kompetens som finns i skolans elevhälsoteam. Här upplever dock två av lärarna att kommunikationen med elevhälsoteamet är bristfällig.

En av lärarna tar i sammanhanget fram den enskilda förmågan som bristfällig när det kommer till att tillgodose elevens behov på skolan som helhet. Enligt detta synsätt så framgår det i samtalet att svårigheten egentligen bottenar sig i lärarens egen förmåga att möta elevernas olika behov. I detta sammanhang blir kopplingen mellan synen på svårigheter och det egna lärandet som tydligast. Läraren uttrycker genom denna uttalade upplevelse, behovet av att få möjlighet till egen utveckling och lärande när det kommer till att skapa gynnsamma situationer. Det finns också en önskan om att kunna ta till ett varierat arbetssätt och anpassat förhållningsätt i olika sammanhang.

Även i andra samtal med lärarna i studien så har fokus legat på lärarens egen utveckling och lärande som en metod att skapa en skola för alla. Tre utav lärarna påtalar ett behov i att utvecklas inom ämnet. I denna del av uppdraget som berör lärarens uppgift att ge eleverna fördjupad kunskap och förståelse inom det specifika ämnet så menar alla lärare att det krävs fler tillfällen till att få egen fördjupning för att utvecklas i det egna ämnet. Den kompetensutveckling som i nuläget bedrivs inom ämnena är att lärarna förväntas skriva pedagogiska planeringar. Dessa tillfällen upplever lärarna som mycket betydelsefulla då de får tillfälle till att diskutera innehållet i undervisningen, förtydliga målen samt bedömningskriterierna. Följaktligen upplever lärarna denna planering som ett redskap i sin undervisning då både krav och förväntningar på eleven förtydligas. Detta medför därmed en hjälp för lärarna att utföra sitt uppdrag, samt för eleven att få så syn på sin egen utveckling och sitt eget lärande. Vidare när det kommer till att skapa utveckling som berör lärarnas förmåga och kompetens så framkommer det i tre utav samtalen att det på skolan krävs att all personal får möjlighet till att tillsammans utveckla kompetensen i mötet med elever i svårigheter vilket kommer utvecklas ytterligare nedan.

Sammanfattningsvis framkommer det i studien ett samband mellan lärarens upplevelse av det egna uppdraget och uppfattningen om hur detta kan hanteras. Med andra ord är lärarens behov av att få utvecklas och skapa lärande nära förknippat med upplevelsen av uppdraget. Vår tolkning är att studien visar på följande tendens: om läraren i första hand ser förändringsbehov endast hos elevens, och inte i sitt arbetssätt eller förhållningssätt till eleven, för att säkerställa gynnsam utveckling och lärande, så resulterar detta i att lärarens upplevelse av att skapa egen utveckling och lärande minskar. Alla lärare i studien efterfrågar dock en förändring i relation till att hantera uppdraget.

I samtalen framkommer även lärarnas upplevelser av olika svårigheter som uppstår i vardagsarbetet. Kraven på att möta alla elevers behov upplever lärarna som en svårighet och då i relation till att hantera sitt professionella uppdrag. Det är inte bara en omöjlig uppgift utan en stor svårighet som läraren möter varje dag i klassrumssituationen. Detta tar sig uttryck i en frustration av att tiden aldrig upplevs räcka till. Andra dilemman som uppstår, berättar två lärare, är att förhålla sig till de elever som inte är studiemotiverade. För elevens del kan detta leda till frånvaro. Detta i sin tur gör att läraren känner att tid och kraft ägnas åt fel saker. Flera av lärarna menar att alltför många elever blir lidande på grund av att läraren tvingas lägga tid på annat istället för att utveckla och skapa lärande hos elever i olika sammanhang. En lärare nämner även elevernas bristfälliga förkunskaper som en svårighet då det kommer till att planera och genomföra sin undervisning.



I analysen av de åtta samtalen kan det urskiljas ett samband mellan samverkan och eget lärande. Samtliga lärare i studien nämner att ett samarbete mellan lärarkollegerna är positivt och nödvändigt. Det finns dock en skillnad i vilken omfattning läraren är beroende av och söker detta samarbete. Tre av lärarna menar att ett nära samarbete med kollegerna är en förutsättning för att kunna utföra sitt uppdrag. Lärarna menar här genom detta att den främsta källan till att lära och utveckla är genom samtalen med varandra:

För då de är så att de e så vi lär av varandra...när vi diskuterar och samtalar...så tror ja ju i klassrummet och så tror ja ju med arbetslaget för de ser ja ju...där känner ja att där har vi viktig pedagogisk tid för oss.

Genom att samtala med varandra ser lärarna att de tillsammans kan hjälpa och stötta för att på så vis skapa en förändring. Det är betydelsefullt att ta del av de erfarenheter och kunskaper som varje lärare besitter för att därigenom skapa det enskilda lärandet. På skolan sker detta enbart i vissa fall i organiserad form. Ett exempel på detta är det kommande utvecklingsarbetet, BFL - Bedömning För Lärande. Lärarna upplever att dessa tillfällen ger möjlighet till att utveckla konkreta redskap för att bättre kunna tillgodose alla elevers behov. Lärarna uttrycker att när de tillsammans utvecklar undervisningens innehåll och bedömningskriterier skapas större möjlighet till bättre samförstånd mellan elever och lärare. Uppfattningen hos lärarna är att detta i sin tur genererar att fler elever bli tryggare. För att förmågor och färdigheter skall utvecklas och kunskap skapas är det grundläggande, anser lärarna, att skapa trygghet både hos den enskilda eleven och i gruppen. Vidare så framgår det i samtalen att de pedagogiska planeringarna som lärarna förväntas verkställa i varje ämne har bidragit till att det pedagogiska samtalet kring undervisningens innehåll har fått en annan kvalitet. Dessa tillfällen har ökat lärarens möjlighet till att utveckla sin förmåga till att bedöma för en gynnsam utveckling och lärande hos eleverna. De båda tillfällena har således visat på behovet av att samarbeta är nära förknippat med lärarens upplevelse av möjlighet att hantera sitt uppdrag.

Lärarna beskriver att samtalen i arbetslaget är det mest centrala forumet till att tillsammans hitta olika strategier för att lösa och hantera vardagsarbetet. Här skapas det möjligheter för lärarna att utvecklas och lära mer i sin strävan att kunna möta fler elever och då främst de elever som befinner sig i olika svårigheter. Dock menar flera av lärarna att tiden alltid upplevs knapp för att möjliggöra en långsiktighet och ett fortsatt samtal kring förhållningssättet till elever i olika svårigheter. Flera av lärarna betonar vikten av att dessutom vidga samarbetet till att omfatta samtliga aktörer i skolan. För att kunna skapa en skola för alla krävs ett gemensamt ansvar och ett samstämmigt förhållningssätt på skolan, menar lärarna. Lärarna saknar samtalet rörande hur hela skolan kan agera för att förhindra att elever hamnar mellan stolarna. I sammanhanget framhåller flera lärare att gemensam kompetensutveckling, där stor del läggs på uppföljning och diskussion, är av stort värde för att ett långsiktigt lärande hos lärarna skall kunna skapas. I nuläget menar samtliga lärare att kompetensutvecklingen är allt för ofta lösryckta föreläsningar. Föreläsningarna är i stunden lärorika men saknar substans och möjlighet till förankring då det inte följs upp vidare diskussioner.

I tre samtal framgår det att det krävs att de svårigheter som uppstår hanteras på en nivå där alla professioner på skolan är delaktiga. De menar att det i ett större sammanhang handlar om ett uttalat behov av att gemensamt på hela skolan utforma strategier för att skapa bättre förutsättningar för alla elever. De menar att endast ett helhetsperspektiv kan på sikt skapa förbättringar. I samband med detta beskriver två av lärarna även en önskan om att utveckla ett närmare samarbete med elevhälsoteamet. Elevhälsoteamet består av olika kompetenser som lärarna upplever inte kommer dem tillgodo. Genom ett bättre utvecklat samarbete, menar lärarna, kan förståelse för de olika professionerna öka. Detta kan i sin tur leda till att skolan

bättre kan ta tillvara på den kompetens som finns. Vidare öppnar detta upp för att resurserna kan bli mer effektiva och bättre anpassade till eleven och hela det sammanhang som den befinner sig i. Genom ett närmare och öppnare samarbete med elevhälsoteamet upplever lärarna att det borde finnas möjlighet till att få hjälp i att utveckla sin förmåga till att kunna tillgodose fler elever i klassrummet. Vidare betonar lärarna betydelsen av en dialog kring hela eleven mellan all personal på skolan. Detta ökar kunskapen och förmågan hos läraren att skapa förutsättningar för att möta fler elever.

I samtliga av lärarnas utsagor framgår det att upplevelsen kring arbetet med åtgärdsprogram inte fungerar tillfredställande på skolan. En av lärarna berättar att åtgärdsprogrammen enbart skrivs på grund av skolverkets krav på att skolan skall upprätta åtgärdsprogram vid behov. Därmed menar läraren att dokumentet har spelat ut sin roll då det inte skrivs för elevens skull. Andra utsagor talar om att dokumentet enbart är formellt och består av fina ord där innehållet inte får någon effekt. Åtgärdsprogrammen upplevs heller inte som ett redskap för att förbättra förutsättningarna för elever i svårigheter. Vidare upplever en av lärarna att det är svårt att hålla åtgärdsprogrammen aktuella i vardagsarbetet. Dokumentet är som mest aktuellt i den begränsade tid då de utarbetas men inte i genomförandefasen av arbetet. Med andra ord visar resultatet på att lärarna upplever att de inte kan arbeta med åtgärdsprogrammen så som de önskar utan arbetet präglas snarare av ett krav på dokumentets existens. Det framkommer genom en lärares berättelse att åtgärdsprogrammen skrivs i syfte att hålla ryggen fri inför skolverket.

Alla lärare bedömer att det krävs tid till att kunna utföra och genomföra ett tillfredställande åtgärdsprogram. Här beskriver lärarna att den tid som behövs inte finns att tillgå. Denna upplevelse av tidsbrist är bland annat ett resultat av att det inte finns något utarbetat forum eller rutiner gällande de krav som ställs på samarbete och samverkan mellan de olika professionerna. Denna känsla tar sig även uttryck i själva förarbetet till skrivandet av åtgärdsprogrammen. Tre av lärarna betonar vikten av att kunna arbeta fram en gedigen kartläggning inför skrivandet av åtgärdsprogrammen. I nuläget upplever lärarna dock att det inte finns utrymme till att arbeta fram en gynnsam kartläggning. I sammanhanget efterfrågas en mer omfattande omstrukturering i arbetsfördelningen och ansvarstagandet i utarbetandet av åtgärdsprogram. I en analys av de åtta samtalen så finns det en samstämmighet bland lärarna i att de i nuläget upplever det viktiga förarbete som bristfälligt på skolan. Lärarna efterfrågar bättre rutiner och mer genomtänkta strategier för att kunna utarbeta ett kvalitativt åtgärdsprogram. Två av lärarna lyfter än en gång vikten av ett fungerande och nära samarbete med elevhälsoteamet. Den samlade kompetensen skulle ge bättre förutsättningar för att skapa en skola för alla menar vi i likhet med lärarna.

När det kommer till de åtgärder som lärarna skriver fram i åtgärdsprogrammen så upplever alla lärarna att de är begränsade till att skriva fram enbart det som skolan har att erbjuda. En av lärarna menar att de framtagna åtgärderna enbart är kortsiktiga. Åtgärderna är avhängt arbetslagets möjligheter att prioritera och organisera arbetet, menar en annan lärare. De val av insatser som en lärare upplever finns tillgängliga leder till att dokumenten blir likformiga eftersom åtgärderna är få. Tre av lärarna väljer att betona efterfrågan efter fler resurser att tillgå för att kunna möta alla elevers behov och olika förutsättningar. De efterfrågar ett visst ansvar från eleverna i åtgärdsprogrammet. Det framkommer därmed att åtgärderna i nuläget är styrda av tillgången på skolans resurser istället för att utgå från elevens behov och förutsättningar.

I de olika utsagorna så framkommer det att lärarna anser att åtgärdsprogrammen bör uttrycka vad skolan som helhet skall arbeta med för att på så vis tillgodose fler elevers behov. I sammanhanget uttrycker dock en av lärarna att den del där skolans åtgärder skall framkomma på skolnivå, lämnas tomt. Detta är beroende av lärarens upplevelse av möjlighet till förändring på denna nivå. En lärare menar att i största möjliga mån borde verksamheten på något sätt förändras men detta framgår inte i de åtgärdsprogram som skrivs i nuläget. Med andra ord visar resultatet på att åtgärdsprogrammen i nuläget inte används som ett redskap för att utveckla lärarnas förmåga att skapa en skola för alla.

## **Åtgärdsprogrammen som skrivna utsagor**

I en analys av de 68 dokument som har behandlats framkommer att insatserna på skolnivå respektive gruppnivå är begränsade till ett fåtal åtgärder. Åtgärdsprogrammen ger ingen signal om att undervisningen har utvärderats så att åtgärderna speglar någon form av förändring på skolnivå eller gruppnivå. Vidare har heller inte stödet på skolnivå utvärderats eftersom ingenting i dokumenten tyder på samlade insatser från skolan. Enda åtgärderna som talar för att insatserna har i någon form påverkat organisationen på skolan är när speciallärare eller specialpedagog är involverad. Det finns inget åtgärdsprogram skrivet som tyder på lärarens möjlighet till att få stöd och hjälp i sitt uppdrag. Tecken på det är att inget dokument talar om kompetensutveckling för lärarna eller möjlighet till att få handledning. Fokus tenderar att ligga på elevens individuella prestationer istället för att vidta åtgärder i den pedagogiska miljön för att bättre möta elevens behov. På alla tre nivåerna beskrivs insatser som främst riktas till den enskilde eleven även de insatser som utförs av specialpedagogen respektive specialläraren. I alla dokumenten är utsagorna kortfattade och likformiga. Liknande valda stödåtgärder står beskrivna i samtliga dokument.

I uteslutande alla åtgärdsprogram förekommer det att eleven deltar i någon form av gruppering. I flera av dessa utsagor beskrivs gruppen som en mindre grupp där tillfälle ges till att träna extra på specifika moment. Undervisningen i de mindre grupperna är skild från den ordinarie undervisningen. Detta visar på att den i vanliga fall undervisande läraren har blivit begränsad i sin delaktighet i elevens utveckling och lärande eftersom eleven är skild från undervisningsillfället. I vissa fall får eleven extra stöd och hjälp under den ordinarie lektionen i form av en elevassistent, språkstödare eller annan fysisk person där professionen inte är specificerad. I detta sammanhang beskrivs inget utvecklat arbetssätt mellan läraren och personen som förväntas ge extra stöd.

Under rubriken gruppnivå beskrivs delvis hur undervisningen kan organiseras. I ett åtgärdsprogram framkommer det till exempel att undervisningen skall innehålla ett varierat arbetssätt. Andra exempel på insatser som berör undervisningen som eleven kommer i kontakt med är olika möjligheter till tillfällen där specifika förmågor tränas i gruppen. I dokumenten anas en vilja i att försöka förändra sammanhanget, genom olika gruppindelningar, så att det bättre kan tillgodose elevens behov. Som tidigare nämnts är det dock fokus på vad eleven måste göra för att bättre passa in i den pedagogiska miljö som erbjuds istället för beskrivningar av utvecklingsmöjligheter på grupp- respektive organisationsnivå.

## **Diskussion**

Sammanfattningsvis har syftet med studien varit att beskriva och analysera hur lärarens lärande tar sig uttryck på en skola. Detta har vi gjort på så vis att vi har genomfört åtta samtal med fyra lärare. Samtalen har berört lärarnas upplevelser och erfarenheter av skolans dåtida

och aktuella utvecklingsarbete. Vi har även i samtalet med lärarna efterfrågat behov och önskingar om det framtida lärandet. Med andra ord har lärarna fått uttrycka önskemål som rör vad för skolutvecklingsarbete som skolan skulle kunna skapa. Detta har lett till att vi i samtalen har talat om lärarens upplevelse av sitt uppdrag. Vidare så har vi berört lärarens upplevelse vad gäller svårigheter som uppkommer i vardagsarbetet. Det har dessutom fallit sig naturligt att i samtalen fundera kring hur lärarens olika samverkansprocesser tar sig uttryck. Av intresse har även varit att belysa hur läraren använder sig utav åtgärdsprogrammen och vilken erfarenhet de har av arbetet kring detta dokument. En viktig fråga har därför varit hur läraren ser på möjligheterna kring huruvida åtgärdsprogrammet kan vara ett verktyg för att skapa ett utvecklingsarbete. I samband med samtalen så har det varit viktigt att titta på de skrivna dokumenten i form av de åtgärder som lärarna har formulerat i åtgärdsprogrammet. I dokumentanalysen så har syftet varit att även studera huruvida valen av åtgärder eventuellt kan verka till att skapa utvecklingsarbete.

## Metoddiskussion

Livsvärldsfenomenologin som vetenskaplig ansats har här varit en god hjälp för oss så till vida att den har gett oss en större medvetenhet av att vi aldrig fullt ut kan distansera oss från vår egen livsvärld utan att vi alltid är präglade av den. Det var därför av stor betydelse att vi inledningsvis i studiens process satte oss in i livsvärldsfenomenologin för att på så vis kunna inta detta perspektiv. Vi har hjälpt varandra med att påminna om att ha på dessa glasögon genom hela studiens gång. Livsvärlden har även gett oss en insikt i att det i vår studie blev relevant att använda flera metoder för att komma åt det vi sökte. Därutav valet av både det talade och det skrivna ordet.

När det kommer till samtalen så är de beroende av tid och rum. De var även starkt präglade av olika påverkansaspekter såsom stress, sinnesstämning och enskildhet. Då samtalen genomfördes i ett avskilt rum och gott om tid var avsatt ledde detta till att det blev lättare att gå in mer på djupet av olika upplevelser. Flera av deltagarna menade även vid uppföljningssamtalen att den sinnesstämning som de varit i vid första samtalet starkt påverkade utsagorna. Detta ledde till att uppföljningssamtalet fick en betydande roll. Vidare påverkade relationen mellan studiens ansvariga och läraren starkt samtalets prägel och hur pass väl varje fråga avhandlades. Detta gjorde att uppföljningssamtalet var lättare att genomföra då det kändes mer avslappnat. I detta samtal var upplevelsen den att läraren kändes mer bekväm i att tydliggöra olika upplevelser och erfarenheter. Att vi valde att använda samtalet som en metod för att försöka förstå lärarens upplevelse och erfarenhet innebar att det blev mer av en för stunden utsaga. Hade vi istället låtit läraren skriva ner tankar i form av dagboksanteckningar eller liknande så hade vi snarare fångat mer av den långvariga upplevelsen. Vi tog beslutet att enbart hålla oss till samtal då studien är tidsbestämd och flera av lärarna på den aktuella skolan upplevde en viss tidspress. För att bättre kunna greppa den långvariga processen valde vi istället ett andra samtal i form utav ett uppföljningssamtal.

Eftersom vi båda är verksamma lärare så har vi under flera tillfällen fått ifrågasätta varandras tolkning då vi har upplevt att vår förförståelse starkt präglar oss. Denna medvetenhet har varit viktig i tolkningsarbetet. När vi sökte efter ett verktyg som kunde hjälpa oss i vårt tolkningsarbete så föll sig hermeneutiken väl till pass. Detta då den till viss del har en tydlig metod vilket underlättar distanseringen. En svårighet när det gäller just tolkningsprocessen i studien var att analysera de olika åtgärdsprogrammen. Det var svårt att som tolkare bortse från den egna livsvärlden när det kommer till vad som framkommer i de olika åtgärdsprogrammen. Svårigheten låg i det som livsvärldsfenomenologin väljer att benämna

intentionalitet. Åtgärdsprogrammen kan inte ses som objekt utan då de är uppfattande av oss så blir de subjekt (Nielsen, 2005). De är i sin tur knutna till en mening och det är enligt Berndtsson (2001) genom erfarenheterna som meningen framkommer. Detta medförde att det var oerhört svårt att i tolkningsarbetet inte ta med alltför mycket av de tidigare erfarenheterna och kunskaperna som vi som tolkare har. Detta kan i sin tur riskera att tolkaren ger åtgärdsprogrammen och de åtgärder som framkommer, en betydelse som de inte har. Då skulle detta inte ge en rättvis tolkning. Då en åtgärd är formulerad i ett åtgärdsprogram så ger det oss som tolkare en bild utifrån vår referensram snarare än en tolkning utifrån de sammanhang som de aktuella dokumenten är skrivna i. Därför blev just kombinationen mellan samtal och dokumentanalys av alla åtgärdsprogram skrivna på skolan viktiga i vårt försök att närma oss den rådande verkligheten.

## **Resultat- och analysdiskussion**

Vi tycker oss utifrån studiens resultat och analys kunna utläsa att det finns ett samband mellan hur läraren erfar sitt uppdrag och upplevelsen av ett behov av att utveckla och lära. Alla lärare som deltagit i studien uttrycker en strävan av att vilja nå alla elever i klassrummet. I sammanhanget upplevs dock en frustration i en känsla av att inte räcka till. Vad som därefter skiljer de olika lärarna åt är att det finns olika sätt att förhålla sig till detta dilemma. Ett sätt att förhålla sig till detta innebär att de som lärare utvecklar en önskan om att själv utveckla sig för att på så vis hantera denna del av uppdraget bättre. Detta uttrycker flera av lärarna i form av att betona vikten av att ha ett arbetslag att få problematisera sin klassrumssituation med. I sammanhanget talar lärarna om den samverkan som Blossing (2008) trycker på, att det är tillsammans med andra som förutsättningar för alla elever kan skapas. Lärarna upplever att det är i sammanhang med andra kollegor som de utvecklas och lär nytt när det kommer till rollen som lärare. Som det ser ut just nu på skolan så finns det till viss del möjlighet till detta bland annat i arbetslagsmöten och på ämneskonferenser. Detta tycks dock ske i mer oorganiserade former utan någon direkt planering, uttänkt genomförande eller utvärdering. Även Asp-Onsjö (2006) betonar vikten av ett utvecklat samarbete mellan olika kompetenser. Hon menar att, för att skapa gynnsamma förutsättningar kring arbetet med åtgärdsprogram, är dialogen viktig och ofta avgörande för utfallet.

Samtliga lärare nämner att det förväntas att alla lärare i ämnesgrupper formulerar pedagogiska planeringar. Alla uttrycker arbetet som mycket meningsfullt eftersom de får möjlighet att bli mer tydliga kring undervisningens innehåll och bedömningsformer. Det framgår dock att just dessa tillfällen upplevs vara alltför få för att planeringarna skall kunna utformas. Dessutom borde det funnits mer tillgång till stöd i initieringen av detta arbete.

Denna kompetens som lärarna ser hos varandra när det gäller att utvecklas tillsammans tycker vi borde lyftas fram ytterligare och då som ett verktyg i att driva skolan mot att ständigt förbättras. Vi menar att tillfällen till möten bör värdesättas genom att organisera dessa i diskussioner och samtal. En möjlighet är att använda de kompetenser utöver arbetslaget som finns på skolan och det genom handledning av till exempel specialpedagogen. Enligt livsvärldsfenomenologin så befinner vi oss ständigt i ett nätverk med andra, i en intersubjektivitet (Nielsen, 2005). Om en organiserad utveckling och förändring sker inom detta nätverk skapas en mer gemensam förståelse vilken i sin tur kan leda till nya sätt att ta sig an sitt uppdrag. Enligt Scherp (2003) så är det av vikt att försöka utveckla en förståelse av lärarens uppdrag och dess komplexitet i form av att finna mönster och ta fram det som ligger under ytan. Detta kan ske i samverkan med andra och då i form av organiserade former och forum. I samtalen framgår även en önskan hos flera lärare att få bättre stöd och hjälp av

skolans elevhälsoteam. Här menar vi att det finns en ytterligare indikation på ett behov av att utveckla skolans samverkansprocesser. Genom ett tätare samarbete mellan arbetslagen och elevhälsoteamet kan kompetenserna bättre tas tillvara och möjligheter till utveckling och lärande bland personalen kan ta form.

Ett annat förhållningssätt till dilemmat att känna sig otillräcklig när det gäller att nå alla elever i klassrummet kan i enlighet med Blossing (2008) beskrivas som "om-bara-syndromet". Ett exempel på detta är när läraren uttrycker ett behov av att en lösning på detta är att det borde finns fler resurser att tillgå och då i form av fysiska personer i klassrummet. Lärarna menar här för att kunna skapa en undervisning för att nå alla elever så måste en förändring ske och då i form av att verksamheten behöver förändras. Sammanfattningsvis, så skriver Blossing (2008) att det finns flera sätt att förhålla sig till denna svårighet i uppdraget och det är att antingen söka konkreta organisatoriska lösningar eller söka olika möjligheter att utveckla sin undervisning på. En lärare beskriver att en sådan möjlighet har getts för några av ämneslärarna på skolan. Detta sker i form av att lärarna har fått i organiserad form diskutera och planera innehållet i undervisningen. Läraren menar att det har tvingat honom att utvärdera, utveckla och förbättra sin undervisning. En annan form av organiserat lärande som är på utveckling på skolan är det som lärarna benämner BFL – Bedömning För Lärande. Samtliga lärare ser detta som en möjlighet till att utvecklas i sin roll som lärare. Vi menar sammanfattningsvis att när lärare får möjlighet att i organiserad form utvecklas och lära tillsammans med andra så kan en förbättring av verksamheten ske.

Vi tycker oss även utifrån studiens resultat och analys kunna utläsa att lärarens förståelse av sitt uppdrag får konsekvenser för hur man upptäcker problem och vilka lösningar man väljer att tillämpa. Den professionella livsvärlden tar sig uttryck i den levda kroppen och präglas följaktligen av de tidigare kunskaper, erfarenheter, förutsättningar samt de synsätt läraren har på sitt uppdrag. Överväganden som görs i vardagsarbetet grundas dessutom i val av åtgärder och vilket förhållningssätt läraren har till elever och till kollegor. Detta i sin tur påverkar lärarens upplevelse av sitt eget lärande och vilka behov och önskemål som finns av att lära mer. Alla lärarna uttrycker i samtalen att de upplever olika svårigheter i klassrummet. De uppstår med andra ord olika problematiska situationer. Hur läraren i sin tur förhåller sig till dessa svårigheter kan se olika ut beroende på de faktorer vilka nämndes ovan. De olika lärarna uttalar med andra ord olika behov och önskemål av vad som behöver utvecklas och förändras. Några av lärarna menar att det för att förhindra att svårigheter uppstår finns ett behov av att utvecklas i sin roll som lärare. Detta kan ske på olika sätt men flera menar att det vore till stor hjälp att inom ämnet få möjlighet att lära nya metoder och få tillfälle till att gå ut och pröva nya sätt att undervisa. I och med detta kan vi se att det finns en önskan om att skapa ett organiserat lärande i detta sammanhang. Scherp (2003) betonar vikten av att just utgå från lärarens upplevelse av olika svårigheter som framkommer i vardagsarbetet. Han menar att detta är nära förknippat med lärarens förståelse av sitt uppdrag vilket diskuterades ovan. För att skapa en förändring vilken kan ge en ny förståelse så är det betydelsefullt att se olika mönster för att därefter förändra. Detta i sin tur påverkar hur läraren hanterar olika svårigheter.

Ytterligare sätt att förhålla sig till dessa svårigheter är att på olika sätt försöka hjälpa eleverna att ta ansvar för olika delar själva. Svårigheten ligger därför delvis i elevens förmågor och kunskaper och det är därför förändringen skall ske hos eleven. En metod är att bland annat att skapa tillfälle till att ge utökad tid till exempelvis läxhjälp eller träna mer hemma. Andra sätt att hjälpa eleverna är att skapa olika grupperingar för att på så vis öka möjligheten för eleverna att få utökad hjälp. Flera av lärarna menar vidare att det för att förhindra att

svårigheter uppstår bör finnas fokus på att utveckla trygga elever. Detta för att därigenom skapas större möjligheter till att lära och utveckla. Det är därför av stor betydelse för lärarna att skapa trygghet i klassrummet.

Alla lärare upptrycker en önskan om att skapa situationer i klassrummet där alla elever kan utvecklas och lära utifrån sina förutsättningar. De uttrycker därmed en önskan om att skapa en verksamhet som kan hantera olika elever. I en inkluderande verksamhet tar skolan sin utgångspunkt i mångfalden av elevers olika förutsättningar och erfarenheter och ser det som en rik tillgång i arbetet och att verksamheten förmedlar en känsla av delaktighet och gemenskap (Groth, 2007, Nilholm, 2006, Ahlberg, 2007). Erfarenheten hos lärarna är dock att detta är oerhört utmanande och i vissa fall omöjligt. Arbetet med skolutveckling bör resultera i en förbättring, och inte enbart en förändring, av vardagsarbetet för elevers bästa. Ett aktivt skolutvecklingsarbete kan identifiera specifika möjligheter som finns för att skapa inkluderande processer i en skola. Att skapa detta aktiva utvecklingsarbete och därigenom använda det frirum som Berg (2003) talar om så är det av vikt att ta hänsyn till den aktuella skolans traditioner och kultur. Ju bättre kunskap det finns om den rådande kulturen desto större chans att skapa ett gott utvecklingsarbete. Denna kultur är därför relaterat till tid och rum. Läraren i sin livsvärld är en del av denna tradition och kultur vilket Nielsen (2005) betonar då hon menar att livsvärlden är den tid som funnits även innan vi bekantades med den. Även Berndtsson (2001) påtalar att varje livsvärld är en del av tiden och då hela tidsperspektivet. Läraren är därför präglad av, samt har tillgång till en förfluten tid, en nutid och en tid som kan ses som en framtid. Vi har i studien valt att försöka ta del av olika livsvärldar vilket medförde att vi inte kan reducera upplevelsen till att handla bara om nutiden eller framtiden. Det var av stor vikt att även ta del av den tid som varit och som präglar varje lärares livsvärld. Varje lärare har med andra ord en upplevelse och erfarenhet av hur det sett ut på den aktuella skolan när det kommer till att skapa utvecklingsarbete. Vi tycker oss i studiens resultat och analys se en hos alla övergripande önskan om att skapa nytt lärande för att därigenom kunna hantera fler elever i klassrummet. Hur detta skulle se ut och i vilka former finns det i vissa fall en osäkerhet om. Vi ser utifrån de olika samtalen inga direkta indikationer på att den aktuella skolan har för lärarna medvetandegjort de rådande traditionerna eller den rådande skolkulturen. Lärarnas uttalanden visar till stor del ingen kunskap eller erfarenhet av detta. Frågan om vad lärarna upplever som svårt att hantera i sitt vardagsarbete har inte heller problematiserats. Med andra ord menar vi att det inte getts möjlighet till att lära känna sin kultur, lyfta fram svårigheter samt därefter fått diskutera och analysera skolsituationen utifrån det. De rådande processerna som styr det dagliga arbetet har inte lyfts fram i organiserade former (Berg, 2003). Det framkommer dock i ett av samtalen att en lärare tidigare har gjort en analys gällande skolas förmåga att hantera konflikter. Detta ledde till att det sedan en tid tillbaka fanns försök i att utveckla lärarnas förmåga och kunskap i konflikthantering. Annars framkommer det i samma samtal att de kompetensdagar som ägt rum inte har varit relevant för den egna utvecklingen och de behov som finns. I och med detta så tycker vi oss se att mycket av utvecklingsarbetet inte utgår ifrån den rådande skolkulturen. Vi kan därför se att det är av vikt att utöka kunskapen och medvetenheten om de rådande traditionerna och den rådande kultur som finns på skolan. Detta för att kunna anpassa utvecklingsarbetet efter de rådande behov som finns och därigenom öka möjligheten till att förändra och då inte bara förändra utan även förändra till något gott.

I de satsningar som görs i form av kompetensutvecklingar och de val av prioriteringar som sker så finns det en önskan hos lärarna om större kontinuitet. Lärarna menar här att ofta upplevs dessa dagar som lösryckta från sitt sammanhang och utan uppföljning. Även Scherp (2003) väljer att betona vikten av att skapa ett kontinuerligt skolutvecklingsarbete. Han talar

dessutom om betydelsen av att på hela skolan samverka för att skapa förutsättningar för att kunna utveckla och förbättra verksamheten. Lärarna efterfrågar även ett för hela skolan gemensamt utvecklingsarbete. Med andra ord så ser de en vinst i att i detta arbete ta med samtliga kompetenser på skolan för att på så vis skapa en större helhet i förbättringsprocesserna. Detta går hand i hand med vad vi tidigare tog upp gällande att skapa en mer gemensam förståelse. Detta då livsvärldarna interagerar och då alla lärare befinner sig i ett nätverk. Som vi även nämnt tidigare så betonar lärarna vid ett flertal gånger vikten av att få möjlighet till att utvecklas och lära i ett gemensamt sammanhang.

I studien tycker vi oss se att det finns en samstämmighet bland lärarna i upplevelsen av att arbetet kring åtgärdsprogrammen inte i nuläget används på ett tillfredsställande sätt. I samtliga samtal berättar lärarna att de känner sig begränsade både i utarbetandet och i genomförandet av åtgärdsprogrammen. Lärarna menar att det i nuläget inte fullt ut kan skriva åtgärdsprogram som kan tillgodose elevernas egentliga behov. Vi ser en parallell till att ingen lärare skriver åtgärder förutsättningslöst utan väljer de åtgärder som de uppfattar möjliga att genomföra inom skolans ram. Vi tycker oss se en tydlig koppling mellan lärarnas berättelser och de skrivna utsagorna. I analysen av de skrivna dokumenten styrks lärarnas upplevelse av begränsningar i arbetet. Dokumenten speglar utsagorna i form av att de framskrivna insatserna är reducerade till ett fåtal varianter. Vi menar att detta kan ses som ett uttryck för att åtgärdsprogrammen är konstruerade i en specifik kultur och i ett specifikt sammanhang. I en livsvärldsfenomenologisk ansats menar vi att åtgärdsprogrammen är ett fenomen som visar på de förmågor och kunskaper hos de som författat dokumenten. Med andra ord tycker vi oss se att lärarna är påverkade av sitt sammanhang när det gäller upplevelsen av tillgängliga stödåtgärder. Bengtsson (2005) skriver att i ett intersubjektivt synsätt formas människan av de sammanhang som de befinner sig i. En ökad kunskap om åtgärdsprogrammets betydelse och användningsområde kan utveckla förmågan att hantera detta dokument. Vi menar att det genom en som Berg (2003) kallar för dokumentanalys kan skapa förutsättningar till att hitta det outnyttjade frirummet. Detta tror vi kan öka kompetenserna, samverkansprocesserna samt tilltron till arbetet kring åtgärdsprogram som ett redskap för utvecklingsarbete.

Vi uppfattar tecken på att helhetsgreppet kring skolans hanterande av åtgärdsprogrammen är bristfälligt. Detta stärks i lärarnas faktiska uttalanden att arbetet inte fungerar. En ytterligare indikation på detta är i beskrivningarna av samverkan kring upprättandet av åtgärdsprogrammen. Främst två lärare i studien nämner ett flertal gånger en önskan av ett ökat samarbete med skolans elevhälsoteam. Vi vill betona vikten av denna dialog mellan olika kompetenser som Asp-Onsjö (2008) skriver är betydelsefull för ett gynnsamt utfall med arbetet kring elever i behov av särskilda åtgärder. Vidare menar vi att både de skrivna dokumenten och lärarnas uttalanden visar på att den kompetens som finns, inte fullt ut används. Större kunskaper om varandras kompetenser på skolan skulle skapa möjligheter att kunna möta fler elevers behov. I förarbetet till åtgärdsprogrammet skapas den viktiga pedagogiska diskussion som måste till för att kunna uppmärksamma de faktiska behov av hjälp och stöd som krävs. När stödåtgärder diskuteras i ett sammanhang där olika kompetenser är representerade ökar förmågan och möjligheten att kunna finna de insatser som utgår från den specifika eleven (Asp-Onsjö 2008). Här menar vi, i likhet med lärarna, att skolan bör utveckla en mer omfattande omstrukturering i arbetsfördelningen och ansvarstagandet i utarbetandet av åtgärdsprogram. Här ser vi en utmaning för specialpedagogen genom ett närmare samarbete med lärarna i form av handledning och observationer. I nuläget tycker vi oss se att specialpedagogens uppgifter främst är begränsade till att utreda och arbeta extra med enskilda elever.



Vi tycker oss se att skolan inte har rutiner för att skapa åtgärder på skolnivå. Lärarna nämner att de är beroende av sitt arbetslag för att hitta lösningar för att förändra verksamheten. Arbetslagets förmåga att hitta olika lösningsstrategier är dock begränsade, menar lärarna. Detta kan vi se i de skrivna dokumenten då åtgärderna tenderar att främst vara förknippade till eleven. Asp-Onsjö (2008) skriver att man allt för ofta letar efter orsaken till elevens svårigheter hos individen, att man har en övertro till diagnoser, att man fokuserar brister och fel istället för kompetenser. Fokus lyfts sällan till grupp- eller skolnivå och åtgärderna fokuserar på hur eleven skall ändras för att passa in i den bild skolan har av en idealelev. I studien finns antydningar till en bristfällig förmåga eller kunskap i att hitta åtgärder på grupp- eller skolnivå. Vi menar åtgärder som visar på förändringar eller insatser i ett större perspektiv så som kompetensutvecklingsmöjligheter för personalen, handledning eller tillgång till andra professioner som kan hjälpa lärarna att hantera sitt uppdrag. Texterna i åtgärdsprogrammen ligger på individnivå och är kortfattade utan närmare konkreta beskrivningar. Det är ofta likvärdiga åtgärder för samtliga elever. Asp-Onsjö (2008) skriver att skolor har ett behov att förenkla arbetet med elever i behov av särskilt stöd genom att kategorisera eleverna i olika grupper. Elevens svårigheter lyfts då ut från sitt sammanhang och eleverna placeras i en mindre grupp för att komma ikapp den ordinarie undervisningen. I studiens dokument framkommer även just olika grupperingar som vanligt stödåtgärd. Vi tycker oss se att läraren därmed blir lämnad utanför elevens fortsatta lärande och utveckling. Istället ser vi anledning till att läraren får möjlighet att få hjälp och stöd av olika professioner, exempelvis specialpedagogen, för att kunna möta upp elevernas olika behov. Två lärare efterfrågar dessutom möjlighet till utveckling och lärande i mötet med elever i behov av stöd och hjälp. De ser dock inte åtgärdsprogrammet som ett forum där lärarens efterfrågan kan mötas upp. I dokumentanalysen kan anas att pedagogerna saknar kompetens att på ett tillförlitligt sätt formulera stödinsatser i åtgärdsprogrammen. Detta beror inte på oförmåga eller ovilja hos pedagogerna, snarare tvärt om. Det finns en gedigen erfarenhet och en stark vilja att förbättra arbetet, men man saknar handledning och möjlighet till kompetensutveckling. Det råder likväl brist på tillgång till kunnig personal på området, tid för reflektion, tid för uppföljning och utvärdering samt tillgång till handledning av exempelvis specialpedagog.

Vi tycker oss se att åtgärdsprogrammet inte används som ett redskap för att kontinuerligt arbeta med skolans förmåga att se och möta elevers behov och se olikheter som en tillgång i arbetet. Utmaningen för pedagogerna på valda skola ligger i att utveckla den pedagogiska verksamheten och tillvarata variationen i elevers olika erfarenheter och förförståelse som en möjlighet och tillgång i undervisningen. Vi menar att detta är en fråga om skolutvecklingsarbete som värnar om alla elevers olikheter och rätt till delaktighet. Det verkar kräva att skollärdningen tillhandahåller en tydlig arbetsbeskrivning där vikt läggs vid förebyggande arbetsinsatser med fokus på positiva förväntningar på elever och personal. För att skapa en helhet och en röd tråd i all pedagogisk dokumentation krävs rutiner för dokumentens utformning, kartläggning och uppföljning. Därigenom finns möjlighet att synliggöra utvecklingsmöjligheter. Vägledning och stöttning i det dagliga arbetet i arbetslaget och den enskilda pedagogens arbete är viktiga delar i ett framgångsrikt arbete.

Avslutningsvis är vår upplevelse av studien såsom Thomsson (2009) skriver att den "har blivit till en process som böljar fram mot en ökad förståelse av det fenomen som den som utformat undersökningen vill förstå" (s. 145). Trots att området lärarens organiserade lärande är oerhört komplext, så tycker vi i studiens resultat och analys se att det finns en uppfattning om just detta bland lärarna. Således menar vi att, trots att uppdraget att skapa en skola för alla kan upplevas som en omöjlighet, så ökar förutsättningarna till att lyckas ge fler elever ökade

möjligheter till att utvecklas och lära, om utvecklingsarbetet utgår från de verksamma, med andra ord lärarna.

## **Specialpedagogiska implikationer**

I utformandet av en skola för alla ingår specialpedagogiska rollen som en betydelsebärande del. Som lärare så är det avhängt huruvida det finns utrymme och forum för att utveckla och öka kompetensen rörande en skola för alla. Upplevs denna del av uppdraget som en omöjlighet så är det än viktigare att i verksamheten arbetar för att ändra på detta. Ju mer fokus som läggs på just denna del av lärares lärande desto större möjlighet finns det för varje elev att nå de mål som styrdokumentet visar på och dessutom få möjlighet att utvecklas och lära så långt som möjligt. Denna studie visar just på relationen mellan lärarens upplevelse av uppdraget och de svårigheter som framkommer i olika sammanhang. Då studien visar på att det finns ett starkt samband däremellan så kan ett steg i detta vara att just använda den specialpedagogiska kompetensen för att skapa utveckling inom detta område och därmed förändring inom verksamheten. Det kan finnas som framkommit vid flertalet gånger i studien ett behov av att samverka som lärare med övriga kompetenser på skolan. Denna samverkan skulle kunna leda till just att skapa utvecklingsarbete som inriktar sig på en skola för alla. När det kommer till arbetet kring åtgärdsprogram så kan den specialpedagogiska kompetensen vara avgörande för att läraren skall få möjlighet i att utveckla förmåga att använda detta dokument som ett verktyg för att skapa eget lärande. Specialpedagogen kan genom sitt kunnande och sin helhetssyn verka för att ge läraren verktyg till att skapa åtgärder som leder till god utveckling för sig själv och andra inom verksamheten. Även här kommer samverkan mellan olika kompetenser in som en grundläggande del i utarbetandet av åtgärdsprogram. Trots att specialpedagogens livsvärld är en del av verksamheten i vilket läraren verkar så kan det specialpedagogiska perspektivet på och kunnande om arbetet kring och utarbetandet av åtgärdsprogrammen leda till ökad kunskap och förmåga hos all personal på skolan. Att angripa åtgärdsprogrammen i en livsvärldsfenomenologisk ansats hoppas vi kan ytterligare tillföra kunskaper kring synen på dokumentet samt hur dokumentet används i praktiken utifrån lärarens upplevelser och utsagor.

Då specialpedagogen skall verka för att utveckla hela verksamheten till att nå alla elever där de befinner sig i utvecklingen och i lärandeprocessen, så är det av stor vikt att god kunskap rörande detta åstadkoms. Denna studie är i sin karaktär en till viss del nytt exempel på hur området lärarnas lärande och utveckling kan betraktas i ett nytt perspektiv. Det livsvärldsfenomenologiska synsättet går hand i hand med området skolutveckling då det studerar just människors livsvärldar. Det är av livsvärldar som skolan och verksamheten är uppbyggd och det är genom dessa som allt blir till. Det finns inget som går utanför detta och det finns inget som tidigare har skett utan detta. Det är enligt livsvärldsfenomenologin omöjligt att gå utanför de olika livsvärldarna vilket gör det än mer angeläget att ta hänsyn till just dessa i den kommande forskningen. Det finns ingenting som är reducerbart och ingenting kan förbli oförändrat. Därför kan det vara av stor vikt att ge en bild av helheter och inte bara små delar. Som exempel på detta kan vara just att visa på intresseområde som rör just hela skolan och inte bara delar av skolan. Därtill är det av vikt att undersöka de ständiga förändringar som sker och den utveckling som skolan ständigt står inför.

## Referenser

- Ahlberg, A (1999). *På spaning efter en skola för alla*. (Specialpedagogiska rapporter nr. 15) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Ahlberg, A (2007). *Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling*. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Alvesson, M & Sköldberg, K (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Asp-Onsjö, L (2008). *Åtgärdsprogram i praktiken. Att arbeta med elevdokumentation i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Asp Onsjö, L (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bengtsson, J (2005). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G & Scherp, H•Å (red.) (2003). *Skolutvecklingens många ansikten*. Forskning i fokus, nr. 15. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber Distribution.
- Berndtsson, I (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Berndtsson, I (2009). I A. Ahlberg (Red.). *Specialpedagogisk forskning – en mångfacetterad utmaning*. FLund: Studentlitteratur
- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelade skolor. Om skolorganisationer och skolförbättringar*. Lund; Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2003a). *Skolförbättring i praktiken*. Lund; Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2003b). *Skolförbättring – En skola för alla*. I Berg, G & Scherp, H•Å (red.) (2003). *Skolutvecklingens många ansikten*. Forskning i fokus, nr. 15. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber Distribution.
- Carlsson, N (2009). *Läs och skrivsvårigheter i det livslånga lärandet*. I A. Ahlberg (Red.). *Specialpedagogisk forskning – en mångfacetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur
- Emmanuelsson, I (2006). *Betyget godkänd i en obligatorisk skola för alla*. I Forsberg, E. & Wallin, E. (Red.). *Skolans kontrollregim – ett kontraproduktivt system för styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Forsmark, S (2009). *Att lära matematik – främjande och hindrande faktorer*. I A. Ahlberg (Red.). *Specialpedagogisk forskning – en mångfacetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Groth, Dennis (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Luleå: Luleås tekniska universitet, institutionen för utbildningsvetenskap.
- Kvale, S & Brinkmann, S (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2:a uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- LpO 94 (1998). *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Nielsen, C (2005). *Mellan fakticitet och projekt. Läs och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 234). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Nilholm, Claes (2006). *Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd” – vad betyder det och vad vet vi?* Myndigheten för skolutveckling: Forskning i fokus nr 28.

- Scherp, H-Å (2003). *Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling*. I Berg, G & Scherp, H•Å (red.) (2003). *Skolutvecklingens många ansikten*. Forskning i fokus, nr. 15. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber Distribution.
- Scherp, H-Å. (2008). *Att leda lärprocesser*. Karlstad: Universitetstryckeriet.
- Skolverket (2008a). *Skolverkets allmänna råd och kommentarer. För arbete med åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2008b). *Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Stockholm: Fritzes. <http://www.skolverket.se>
- Starrin & Svensson (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukat, S (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Thomsson, H. (2009). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Hämtat 12 maj 2010 från <http://www.Cordex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Ödman, P-J (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. (2:a uppl.) Finland: WS Bookwell.

# Bilaga 1

Elevens namn:	Personnummer:
Klass:	Skola:
Närvarande:	

LÅNGSIKTIGT MÅL:
KORTSIKTIGT MÅL:

ÅTGÄRDER / METOD PÅ NIVÅ:	ANSVARIG:
Skolnivå	
Gruppenivå	
Individnivå	

Tid och plats för uppföljning och utvärdering:	ANSVARIG:
------------------------------------------------	-----------

Skolans representant

---

Vårdnadshavare har tagit del av ovanstående åtgärdsprogram, datum

---

## **Bilaga 2**

### **Inför samtal 1**

#### **Analysfråga:**

Hur ser lärarens lärande ut inom skolan som organisation utifrån lärarens livsvärld och då förknippat med arbetet för att skapa en skola för alla? Förfluten, nutid och framtid.

Hur används åtgärdsprogrammen? Är åtgärdsprogrammen ett verktyg för skolutveckling?

#### **Fokusfrågor i samtalet:**

Vilken upplevelse har läraren av sitt uppdrag i relation till en skola för alla?

Vilken upplevelse har läraren av de svårigheter som kan uppkomma i den professionella livsvärlden?

Vilka upplevelser av tidigare, pågående och framtida utvecklingsarbete har läraren?

Vad skrivs fram i åtgärdsprogrammen?

Vad grundar sig valet av stödåtgärder i åtgärdsprogrammen på?

Är åtgärdsprogrammen ett redskap för att skapa utvecklingsarbete?

## Bilaga 3

Göteborgs Universitet  
Specialpedagogiska programmet  
Emma Räftegård  
Cecilia Pollack

FÖRFRÅGAN

2010-02-10

### Till undervisande lärare på XXX

Under vårterminen 2010 kommer en studie att genomföras på XXX. Vi som kommer att genomföra studien heter Emma Räftegård och Cecilia Pollack och är två studenter från specialpedagogiska programmet på Göteborgs Universitet. Syftet med uppsatsen är att beskriva hur skolutveckling tar sig uttryck på XXX. Detta sker genom två praktiska inriktningar i studien. Vi kommer dels undersöka fyra lärares upplevelse och uttalade behov av skolutveckling och dels undersöka vad som skrivs fram i åtgärdsprogram. Samtliga åtgärdsprogram skrivna på skolan under senaste året kommer att samlas in och analyseras.

I skolan finns det ständigt ett behov av att utveckla för att förbättra. Skolan är beroende av de traditioner och kulturer som den vilar på. Detta leder till att behovet av utveckling kan ta sig olika uttryck. Därmed är det av intresse att titta närmare på dessa uttryck, som ett led i att möjliggöra vägar till skolutveckling i strävan att gynna elevens lärande och utveckling. För att kunna genomföra studien behövs fyra lärare från olika arbetslag. De undervisande lärarna som deltar bör ha upprättat åtgärdsprogram det senaste halvåret.

Du som deltagare kommer att få samtala med en av studiens ansvariga om dina upplevelser av skolutveckling och dina tankar kring upprättande av åtgärdsprogram. Samtalet kommer att ta cirka en timma och behandla vilken slags fortbildning som er skola har genomfört och kanske genomfört just nu. Dessutom är det av intresse att ta del av vad du som lärare skulle vilja utveckla på skolan och hos dig själv i din yrkesroll. När det gäller åtgärdsprogrammen är det intressant att veta hur du upprättar ett åtgärdsprogram och huruvida det är ett redskap för dig. Det som tas upp i samtalet kommer att relateras till eleverns situation och behov. Allt som sägs i samtalen kommer att skrivas ner, sammanställas och kategoriseras för att därefter presenteras i uppsatsen. Detta innebär att enbart delar av det som sägs under samtalen kommer att finnas med i uppsatsen och då i en annan form. Citat kommer att användas. En tolkning av samtalen kommer också att genomföras och presenteras i uppsatsens avslutande del. Du kommer att bli erbjuden att få läsa igenom delar av resultatet och därefter ha ett uppföljningssamtal med oss. Så många åtgärdsprogram som möjligt skrivna det senaste året kommer att samlas in av rektor. Dokumenten kommer att vara oidentifierade av rektor innan en av studiens ansvariga får ta del av dem. Åtgärdsprogrammen kommer att analyseras, kategoriseras och därefter presenteras i uppsatsen. Analysen kommer att behandla vilka stödåtgärder som används för att möta elevens behov.

Det är helt frivilligt att delta i studien och du har all rätt att avbryta deltagandet när som helst utan särskild förklaring. Uppsatsen kommer att vara en offentlig handling, eftersom det är en forskningsstudie i syfte att bidra till utveckling och lärande inom området. Uppgifter gällande deltagarna kommer att förvaras på så vis att inga obehöriga kan ta del av dem. I uppsatsen kommer alla deltagare vara oidentifierade inklusive skola och ort. Absolut tystnadsplikt råder med avseende på känsliga uppgifter. Allt insamlat material kommer enbart att användas i det aktuella forskningssyftet.

Du som är intresserad av att delta anmäler ditt intresse till rektor XXX, senast *måndagen den 22 februari*. När vi får information om vilka som kommer att delta hör vi av oss till dig. Vår önskan är att utföra samtalen snarast därefter. Har du ytterligare frågor och funderingar så hör gärna av dig till oss på nedan skrivna e-post adresser.

Bästa hälsningar

Emma Räftegård  
XXX

Cecilia Pollack  
XXX

