



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Arbete med skolans lärmiljö

En möjlighet för ökad delaktighet

Marianne Larsson

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT 2012
Handledare:	Girma Berhanu
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	VT12-IPS-22 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT 2012
Handledare:	Girma Berhanu
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	VT12-IPS-22 SPP600
Nyckelord:	lärmiljö, åtgärdsprogram, specialpedagogens uppdrag

Syfte: Studien fokuserar på sambandet mellan de åtgärder som skrivs i elevernas åtgärdsprogram på skol- och gruppnivå samt hur specialpedagogen och pedagoger/arbetslag främjar en god lärmiljö.

Frågor som förtydligar syftet är:

Vilken medvetenhet finns hos pedagogerna/arbetslagen när det gäller vikten av en bra lärmiljö?

Hur används specialpedagogens stöd när åtgärdsprogram upprättas?

Gör specialpedagogens medverkan vid skrivandet av åtgärdsprogram att fokus mer hamnar på skol- gruppnivå än om han/hon inte medverkat?

Hur konstrueras åtgärder på skol- och gruppnivå som möjliggör för elever att delta i klassen?

Teori: Det sociokulturella perspektivet är studiens utgångspunkt och verktyg. Centralt i det sociokulturella perspektivet är studiet av hur människor lär och formas genom språk och kommunikation. Enligt Dysthe (2003) är de kommunikativa processerna förutsättningar för människans lärande och utveckling. I det sociokulturella perspektivet är språkets användning beroende av den praktik den ingår i. En praktik kan i det här fallet vara en skola.

Metod: Studien har en hermeneutisk forskningsansats där vikten läggs vid tolkning. Studien kan med den forskningsansatsen tolka och förstå texter i sitt meningssammanhang. För att uppnå studiens syfte och gå i linje med valt teoretiskt perspektiv och ansats har metoderna fokusgruppintervju och textanalys valts. Det textmaterial som analyserats har varit transkriberade intervjuer samt åtgärdsprogram. Tre arbetslag på tre olika skolor intervjuades och 24 åtgärdsprogram studerades.

Resultat: Pedagogerna har en medvetenhet om den goda lärmiljön som bygger på ett stort personligt engagemang, ett aktivt arbete med förhållningssätt gentemot kollegor och elever, arbete med självreflektion samt att för eleverna skapa trygghet och arbetsro. Ett flexibelt och kreativt tänkande finns också kring organisation och lokalanvändning. Det specialpedagogiska stödet används rent praktiskt men i materialet framkommer inte om specialpedagogen har mer inverkan än andra yrkesgrupper i skolan när det gäller att sätta in åtgärder på skol- och gruppnivå. Det framkommer inte om specialpedagogen har ett sådant tänk på ett mer övergripande organisatoriskt plan. De åtgärder som konstrueras på skol- och gruppnivå har som värdeord förbereda, stötta, bemöta och anpassa.

Förord

Jag vill rikta ett tack till de tillmötesgående rektorer som möjliggjorde intervjuer med arbetslag på tre skolor. Ett stort tack till dessa arbetslag som trots tidsbrist och hård arbetsbelastning tog sig tid för mig och mina frågor.

Tack även till arbetet med att ta fram åtgärdsprogram.

Jag vill också tacka min handledare Girma Berhanu för stöd under arbetsprocessen.

Marianne Larsson

Innehållsförteckning

1. Bakgrund	1
2. Studiens syfte och frågeställningar	2
3. Litteraturgenomgång	2
3.1 Lärmiljö	2
3.2 Åtgärdsprogram	4
-Styrdokument	4
-Tidigare forskning	6
3.3 Specialpedagogens uppdrag	7
4. Teorianknytning	9
4.1 Sociokulturell teori och perspektiv	10
5. Metod	12
5.1 Studiens forskningsansats	12
5.2 Metodval	13
5.2.1 Fokusgruppintervju	13
5.2.2 Textanalys	14
5.3 Genomförande	14
5.3.1 Undersökningsgrupp	14
5.3.2 Genomförande av fokusgruppintervju och textanalys	15
5.4 Bearbetning och analys	15
5.5 Tillförlitlighet	16
5.5.1 Generaliserbarhet	17
5.6 Etiska aspekter	17
6. Resultat	18
6.1 Presentation av utvald kommun och undersökta skolor	19
6.2 Den goda lärmiljön	20
6.2.1 Fysiska förutsättningar	20
6.2.2 Socialt klimat och förhållningssätt	21
6.2.3 Undervisning och organisation	22
6.3 Specialpedagogens stöd vid arbete med åtgärdsprogram	23
6.3.1 Arbetsuppgifter	23
6.3.2 Specialpedagogens bidrag till ändrat fokus	24
6.4 Åtgärder och anpassningar i lärmiljön	25
6.4.1 Exempel på åtgärder på skol- och grupp nivå	25
6.4.2 Användning av åtgärder för fler än en elev	25
6.4.3 Åtgärder som möjliggör delaktighet	26
7. Diskussion	27
7.1 Diskussion kring metod	27
7.2 Diskussion kring resultat	29
7.2.1 Arbetslag A	28
7.2.2 Arbetslag B	29
7.2.3 Arbetslag C	31

7.2.4 Sammanfattande reflektion	32
7.3 Tillämpning av studiens resultat för specialpedagogiskt arbete samt fortsatt forskning	32

Referenslista

Bilaga 1: Missivbrev

Bilaga 2: Intervjuguide

Bilaga 3: Kategorisering av åtgärder i åtgärdsprogram. Exempel: Skola A

1. Bakgrund

För tre år sedan påbörjade jag en kurs i specialpedagogik vid Högskolan Väst. Inriktningen var specialpedagogik för klasslärare. Vi var ett trettiotal lärare från min hemkommun som läste kursen och det var en satsning inom lärarlyftet. Kursens mål var

...att läraren tillägnar sig kunskaper om språkets betydelse i kommunikation och socialt samspel i klassrummet för att främja att elever som annars skulle riskera att bli exkluderade kan vara kvar i en ordinarie klassrumsmiljö. (kursplan SVA 103, Högskolan Väst, VT-09)

Jag kan erkänna att jag då inte riktigt förstod kursens syfte och vad jag skulle göra med innehållet i mitt klassrum. Det var också många av deltagarna som var besvikna på innehållet och ifrågasatte om kursen verkligen handlade om specialpedagogik. Förväntningarna var inställda på att få kunskap om olika funktionshinder och arbetsmetoder för barn med inlärningsvårigheter.

Det var nog för många en annorlunda tanke att specialpedagogiken inte enbart riktas till den enskilde individen utan att den också riktas till hela gruppen och då också används förebyggande. Jag har idag en större förståelse till det lärarlyftskursen försökte lära ut och jag har blivit allt mer intresserad av frågan: - Hur kan man arbeta med gruppens/skolans lärmiljö för att elever inte ska exkluderas?

Specialpedagoger ska arbeta för att undanröja hinder i lärmiljön och vi ska utveckla verksamhetens lärmiljöer. Inför arbetet med föreliggande examensarbete har jag läst en del facktidningar för att få inspiration. Bland annat fann jag en artikel i Pedagogiska magasinet nr 4/2011 med titeln "Diagnos – till vilken nytta?" Där stod att "Lärarkåren behöver en större kunskap om hur man kan skapa goda lärandemiljöer." Det som åsyftas i artikeln är att skapa en lärmiljö som gör inkludering möjligt.

Vad menas egentligen med en god lärmiljö, vilka aspekter kan man lägga in i det begreppet och på vilket sätt kan lärmiljön påverkas för att möjliggöra inkludering? Vi som specialpedagoger ska i det arbetet göra en aktiv insats. Vi ska föreslå åtgärder på individnivå, men även på skol- och gruppnivå. Fischbein (2007) betonar att samspelet mellan individuella förutsättningar och omgivningskrav kan skapa möjligheter istället för hinder. Här ska specialpedagogiken ha en central roll och inte "alltid framstå som något man "slänger in som jästen efter degen" (s. 32) Specialpedagogiken ska arbeta förebyggande och finnas med vid organisering av exempelvis nya klasser och grupper.

För de elever som inte når målen ska ett åtgärdsprogram upprättas. I de allmänna råden för arbete med åtgärdsprogram (Skolverket 2008) står följande:

En god lärandemiljö möjliggör för elever med olika förutsättningar att tillgodogöra sig undervisningen." (s. 8) Orsaker till elevers svårigheter i skolan bör i första hand sökas i deras möte med undervisningens innehåll och lärandemiljö. (s.9)

Ett systematiskt sätt att få syn på elevens svårigheter är genom att göra en kartläggning av möjligheter och hinder för lärande. Där kan skolan se hur elevens möte med undervisningens innehåll och lärandemiljö gestaltar sig. Kartläggningen är en grund för ett eventuellt åtgärdsprogram. I åtgärdsprogrammet formuleras åtgärder på skol-, grupp- och individnivå. Dessa tre nivåer är alla nödvändiga och viktiga för elevens stöd. Flera undersökningar visar

att de flesta åtgärderna sätts in på individnivå (Skolverket 2003, Asp - Onsjö 2008, Giota & Emanuelsson 2011) Oavsett vilken nivå som åtgärderna sätts in på innebär de någon form av anpassning i lärmiljön. Det jag finner intressant i det här sammanhanget är de åtgärder som sätts in på skol- och gruppnivå. Jag anser att åtgärder på dessa nivåer flyttar fokus från den enskilde eleven till verksamheten i ett större perspektiv. Visar åtgärderna på skol- och gruppnivå att anpassningar görs som möjliggör delaktighet? Det är också intressant att se vilken roll specialpedagogen har i arbetet med att flytta fokus från individ till skol- och gruppnivå.

2. Studiens syfte och frågeställningar

Studien fokuserar på sambandet mellan de åtgärder som skrivs i elevernas åtgärdsprogram på skol- och gruppnivå samt hur specialpedagogen och pedagoger/arbetslag främjar en god lärmiljö.

Frågeställningar:

1. Vilken medvetenhet finns hos pedagogerna/arbetslagen när det gäller vikten av en god lärmiljö?
2. Hur används specialpedagogens stöd när åtgärdsprogram upprättas?
3. Gör specialpedagogens medverkan vid skrivandet av åtgärdsprogram att fokus mer hamnar på skol- och gruppnivå än om hon/han inte medverkat?
4. Hur konstrueras åtgärder på skol- och gruppnivå som möjliggör för elever att delta i klassen?

3 Litteraturgenomgång

Litteraturgenomgången är uppdelad i områdena lärmiljö, åtgärdsprogram, samt specialpedagogens uppdrag. Under vart och ett av dessa områden redovisas tidigare forskning och styrdokument som har anknytning till syfte och frågeställningar.

3.1 Lärmiljö

Begreppet lärmiljö dyker upp i litteraturen i olika sammanhang. I ovan nämnda Allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram utgiven av Skolverket (2008) sägs att

Skolans arbete bör baseras på kunskap om de faktorer som främjar elevers lärande och utveckling (s. 8)

Det är den goda lärmiljön som ska göra det möjligt för elever med olika förutsättningar att ta till sig undervisningen. Det är i elevens möte med lärmiljön och undervisningens innehåll som orsaker till eventuella svårigheter i första hand ska sökas. Som exempel på vad den goda lärmiljön innefattar anger allmänna råden exempelvis arbetsformer och arbetsätt, organisering av undervisningen, god relation mellan skola och hem, bred kunskap om olika pedagogiska metoder, skolans fördelning av elever i klasser och grupper, regelbunden uppföljning och utvärdering av den egna verksamheten på både skol- och gruppnivå.

I Goda lärmiljöer – en spindel spinner sitt nät (Boström, 2007) framställs den goda lärmiljön som en viktig bas för lärande. Det framställs vidare att det inom svensk skola sedan länge har funnits en tradition att använda begreppen undervisning och undervisningsmiljö. När det gäller undervisning har synsättet ändrats från en ensidig bild av att det var läraren som undervisade och lärde ut till en bild där barnet är i fokus och har en egen motivation att lära. Vuxna i skolan kan skapa möjligheter för lärande genom att vi stödjer, möter och utmanar eleverna i deras lust att lära. Den goda lärmiljön kommer inte av sig själv utan måste skapas. Många saker påverkar lärmiljön som exempelvis ekonomi och organisation. Den fysiska och den sociala miljön som innefattar arbetsätt, bemötande och attityder kan hjälpa till att skapa en god lärmiljö. Studien påpekar slutligen vikten av att skapa lärmiljöer som passar alla barn.

Sherp & Sherp (2002) lägger stor vikt vid skolans arbetsätt när de diskuterar lärmiljö. De anser att ett elevaktivt arbetsätt skulle bidra till en god lärmiljö, där baskunskaper i det livslånga lärandet lärdes ut. Ericksson (2002) beskriver sin bild av hur processen för att skapa den goda lärmiljön för barn och ungdomar går till. Processen är en sammanlänkning som startar med en pedagogik och ett arbetsätt som är väl förankrat hos all personal och har stöd i gällande läroplan. Skolan måste därefter ha en organisation som stödjer pedagogiken och arbetsätten. Till sist måste där finnas lokaler som är ett stöd för arbetsättet och organisationen. Han påtalar även vikten av att se hela skolans miljö; fysisk, psykisk, pedagogisk och social. De kompletterar varandra men kan både främja eller hindra en önskad pedagogisk process. Just den fysiska miljön framhåller Erickson som viktig för processen. Skollokalernas utformning kan låsa lärarna vid ett visst arbetsätt.

Pedagogiken befinner sig i dag i en brytningstid där ett paradigmskifte pågår.
Lärandemiljöns betydelse lyfts fram på ett annat sätt än tidigare. (Nyström, 2002, s. 17)

Nyströms definition av begreppet lärmiljö är dels den fysiska miljön, i hennes fall klassrummets utformning, och dels den pedagogiska miljön och undervisningens organisering. I den pedagogiska miljön innefattar Nyström de arbetsmetoder och aktiviteter som används. Lärares förhållningssätt samt interaktionen mellan lärare - elev och mellan elev - elev. Studien söker djupare kunskap om hinder och möjligheter i den skriftspråkliga utvecklingen och studerar hur hinder och möjligheter framträder i mötet mellan elev och lärandemiljö. Lärandemiljön i ett klassrum är komplex. Individuella och sociala faktorer interagerar och bidrar till läsutvecklingen. Varje elev måste etablera en relation mellan sig själv och den aktuella kontexten (lärmiljön) och då utifrån dennes kunskap och erfarenhet. Nyström eftersöker ett flexibelt tänkande på flera nivåer för att bidra till ett vidgat synsätt och öppna för en förändrad undervisning. Lärandemiljön är så sammansatt och det behövs olika miljöer för olika elever som breddar deras tänkande och utvecklar förståelsen.

Jacobsson & Nilsson (2011) påpekar också att anpassningar i lärmiljön behöver göras för att alla elever ska få lyckas i skolan.

En av skolans största utmaningar är att hantera det faktum att elever är olika och har olika individuella förutsättningar och möjligheter. Skolan ska ge alla elever förutsättningar att lära och utvecklas.....Att kunna anpassa undervisning och lärandemiljö till alla elever, oavsett individuella förutsättningar, är en svår men viktig uppgift för lärare (s. 13)

Svårigheten och komplexiteten i uppgiften beskriver författarna som att läraren är en del av en organisation som innefattar flera olika nivåer. Det innefattar dels det direkta arbetet med

enskild elev och grupp och dels organisation och styrning på skol- och samhällsnivå. De beskriver en helhetsmodell som kan användas för att kartlägga, analysera och dra slutsatser kring faktorer på olika nivåer. Dessa faktorer samverkar och påverkar elevens situation i skolan. Modellen har tre övergripande moduler: samhällets ideologi och styrning, skolans samverkansmiljöer och skolans specialpedagogiska verksamhet. Varje modul innehåller sedan en rad olika aspekter. Sammantaget hänger allt samman i ett komplicerat nätverk som formar elevernas skolsituationer. Det dagliga arbetet i skolan hör samman med förhållanden inom skolans miljö och organisation, samverkande miljöer samt beslut och styrning på olika nivåer. Modellen kan visa på komplexiteten i det som sker i skolan och då svårigheten att anpassa verksamheten till alla elever.

Jacobsson & Nilsson (2011) avslutar: en elevs funktionshinder är inte helt avgörande för elevens lärande och utveckling. Eleven kan få svårigheter i en viss lärmiljö, klass eller lärandesituation men inte i en annan.

Nilholm & Alm (2011) redovisar en fallstudie av en klass som följts under två år. Eleverna har gått i klass fem och sex. Utav klassens femton elever har fem erhållit någon form av psykiatrisk diagnos. Flera elever kommer från socialt oroliga hem. Det lärarna gjort i den här gruppen är att arbeta aktivt med lärmiljön. Den har anpassats efter elevsammansättningen och de förutsättningar som finns. Lärarnas strategier består bland annat i att undervisningen anpassats efter de individuella behoven. Med det menas tydliga ramar exempelvis vad gäller grundregler, struktur för dagen och konflikthantering. Klassen har dagligen gruppaktiviteter utomhus. Stor vikt läggs vid föräldrasamverkan och ett positivt förhållningssätt till eleverna.

3.2 Åtgärdsprogram - Styrdokument

I Skollagen (2010:800) kap 3 Barns och elevers utveckling mot målen 9§ står följande:

Ett åtgärdsprogram ska utarbetas för en elev som ska ges särskilt stöd. Av programmet ska det framgå vilka behoven är, hur de ska tillgodoses och hur åtgärderna ska följas upp och utvärderas. Elev och elevens vårdnadshavare ska ges möjlighet att delta när ett åtgärdsprogram ska utarbetas. Åtgärdsprogrammet ska beslutas av rektor.

I de allmänna råden för arbete med åtgärdsprogram (2008) beskrivs åtgärdsprogrammets syfte. Programmet ska garantera att en elevs behov av särskilt stöd ges. Åtgärdsprogrammet har en viktig roll i skolans arbete med särskilt stöd. Det blir ett stöd för personalen i planering och utvärdering av den pedagogiska verksamheten kring den enskilde eleven. Det är också en skriftlig bekräftelse på de stödåtgärder som ska göras och ger en överblick. Programmet ingår i en process där utvärdering och uppföljning regelbundet görs med inriktning mot elevens mål. När ett åtgärdsprogram upprättas har elev och förälder rätt till delaktighet. Ett åtgärdsprogram ska utarbetas så snart en utredning visar att en elev är i behov av särskilt stöd och det gäller en begränsad tidsperiod.

Behov av stöd kan innebära, att inte nå kunskapsmålen i något eller flera ämnen, vantrivsel, svårigheter att fungera i gruppen, hög frånvaro, utagerande eller inåtvänt beteende, koncentrationssvårigheter, tal- och språksvårigheter eller psykosociala besvär. Rektor ska alltid bli informerad när det uppmärksammas att en elev kan vara i behov av särskilt stöd, denne har sedan ansvar för att behovet utreds. Hänsyn tas till omständigheter på skol- grupp- respektive individnivå när elevens svårigheter ska beskrivas. Utredningen har som syfte att få

fram ett underlag för att förstå elevens behov och varför den har svårigheter i skolan. Den består först av en kartläggning av hur problemen ter sig och sedan en diskussion som leder till slutsatser och tänkbara orsaker och behov.

Åtgärdsprogrammet relaterar till läroplanernas och kursplanernas mål och vad man vill uppnå på kortare och längre sikt. Det innehåller en beskrivning av de åtgärder skolan tänker göra och en tydlig ansvarsfördelning. Det ska också framgå hur åtgärdernas ska följas upp och när de ska utvärderas.

Det framgår i Skolverkets skrift ”Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram” (2001) att arbetet med åtgärdsprogram är hela skolans ansvar och att det också påverkar hela skolans arbete även om den enskilde eleven är i fokus. Det viktiga är inte det skrivna åtgärdsprogrammet utan det förändringsarbete som programmet kan initiera.

Skolledningens engagemang i detta arbete kan inte överskattas. Skolklimatet, relationerna mellan barn, ungdomar och vuxna har betydelse liksom skolan som lärande miljö. De arbetsformer som väljs och sättet att organisera undervisningen, påverkar elever i behov av särskilt stöd. Hur elever blir sedda och får återkoppling, är betydelsefullt. (s. 4).

Den föreliggande kartläggningen ska ske på skol-, grupp - och individnivå. Frågor som kan ställas när det gäller elevens situation i gruppen kan vara: Hur är gruppen sammansatt? Vad utmärker klimatet i gruppen och hur bemöts elever? När det gäller kartläggning på skolnivå får aspekter som upptagningsområdets socioekonomiska struktur, värderingar och attityder som präglar verksamheten vad gäller uppfattningen om skolans uppdrag, förutsättningar för individers lärande, förväntningar på elever, resursfördelningsfrågor samt personalens synsätt på elever i behov av särskilt stöd tas i akt. Även personalens kompetens, uppfattning om skolans uppdrag, människosyn, kunskapssyn och syn på lärande blir synligt. Vid kartläggningens analys innan åtgärdsprogram skrivs framkommer en rad frågor som man kan ta hänsyn till. Finns arbetsformer och arbetsätt som är mer kritiska eller stödjande för eleven? Hur svarar skolans organisation mot elevens förutsättningar och behov? Hur använder arbetslaget de resurser som står till förfogande? En uppgift för arbetslaget är att tydliggöra hur målformuleringarna som finns i åtgärdsprogrammet på individnivå påverkar arbetet i arbetslaget t ex hur påverkar åtgärdsprogrammet undervisningens innehåll, arbetsformer och arbetsätt, relationer i gruppen samt förhållningssätt och bemötande av barnet i den totala lärmiljön.

Åtgärdsprogram har funnits som begrepp sedan 1976. Det användes första gången i SIA-utredningen och hade som syfte att gå från direkta individåtgärder till att vara ett program där skolans verksamhet skulle stå i fokus för åtgärder och vidareutveckling. Stödet till individen skulle ta sin utgångspunkt i ett helhetsperspektiv. Undervisningens innehåll, arbetsformer och arbetsätt, relationer i gruppen och till de vuxna skulle utvecklas. Skolans arbetsorganisation, värderingar, attityder, synsätt på elevers lärande samt personalens kompetensutveckling sattes i fokus. Samma miljörelaterade synsätt har funnits kvar allt sedan dess. (Skolverket 2001)

Tidigare forskning

Skolverket gav år 2003 ut en kartläggning som hade som uppdrag att undersöka i vilken utsträckning åtgärdsprogram användes i grundskolan, vilka åtgärder som vanligtvis föreslogs i dessa samt vilka som tog initiativ till att de upprättades och hur man på skolorna bedömde deras nytta och ändamålsenlighet. Studien bestod av en enkätundersökning riktad mot ca 20% av landets skolor samt två kompletterande fallstudier av tio skolor. Enkätundersökningen visade att i genomsnitt 13% av eleverna i grundskolan hade åtgärdsprogram. Vid en undersökning av vilka åtgärder som föreslås i programmen är anpassning av arbetsformer och arbetsätt det vanligaste. Nästan lika vanligt är anpassade läromedel och särskild färdighetsträning. Åtgärdernas inriktning visar att det är skolan som tar ansvaret för att förändra lärandemiljön så att det passar eleven. Lärarna prövar andra sätt att undervisa. Sammantaget visar undersökningen av åtgärder att det dels handlar om att se över innehåll, kompetenstillgång och vidta strukturella förändringar, dels handlar det om att arbeta med elevens problem i en mindre grupp. Åtgärderna går att finna på individ-, grupp- och skolnivå.

Undersökningen försökte också finna svar på frågan om åtgärdsprogrammen var viktiga för hela den pedagogiska miljön på skolan, var det åtgärder som inte bara hjälpte elever i behov av särskilt stöd utan hela verksamheten. Fyra av fem skolor svarade att åtgärdsprogrammen hade en viktig funktion för den pedagogiska verksamheten i allmänhet. De två kompletterande fallstudierna visade att åtgärdsprogrammets positiva sidor är verktyg för uppföljning och utvärdering, möjlighet till pedagogiska diskussioner, att de tydliggör ansvarfördelningen mellan skola - hem samt visar ansvarfördelningen mellan skolans professioner. De är också bevis för att man vidtagit åtgärder och något man kan visa när man söker extra resurser. Dock anser lärarna att det är ett tidskrävande arbete. Fallstudierna visade också att åtgärdsprogrammen får positiva effekter på den pedagogiska verksamheten i stort lärarna blir medvetna om hur de kan anpassa undervisningen, arbeta med olika arbetsmetoder och det ökar samarbete med andra professioner vilket ger en kompetenshöjning. Skolorna i fallstudien hade i enkätundersökningen svarat att de ansåg att åtgärdsprogrammen hade stor betydelse för den pedagogiska verksamheten i stort. Trots det är det mycket få av deras egna undersökta åtgärdsprogram som innehåller åtgärder på gruppnivå, inga av åtgärdsprogrammen har åtgärder på skolnivå.

En slutsats i kartläggningen är att en indikator på den rådande verksamhetskulturen är hur stödet utformas och hur pass den specialpedagogiska verksamheten är integrerad i skolans övriga verksamhet. Fallstudierna visar att skolor som sluter upp kring skolans uppdrag, har ett konsekvent och tydligt ledarskap, har strategier för att lösa uppkomna problem i arbetslagen är mindre beroende av expertstöd. Här ses den specialpedagogiska kompetensen som naturlig och integrerad del av verksamheten och den är inte alltid enbart kopplad till elever i behov av särskilt stöd. Flera av skolorna i fallstudierna har också ett aktivt förebyggande arbete, detta bidrar till alternativa och okonventionella lösningar på elevers skolsvårigheter.

Asp – Onsjö (2008) har många gånger fått frågan hur man beskriver en elevs skolsvårigheter utan att enbart inrikta sig på den enskilde eleven. Hennes svar är att utveckla pedagogiken i klassrummet och att goda lärandemiljöer är den mest betydelsefulla åtgärden för hela gruppen och då särskilt för elever i behov av särskilt stöd. Hennes undersökning visar att orsaken till att åtgärdsprogram skrivs är att elever inte når kunskapsmålen i ett eller fler ämnen dock är det vanligt att en kombination av olika svårigheter samverkar, exempelvis läs- och skriv- och koncentrationssvårigheter. Klassföreståndaren är en nyckelperson när åtgärdsprogram utarbetas, den har huvudansvar och är samordnare. Graden av delaktighet för elev och förälder

varierar kraftigt mellan olika skolor, eleverna blir mer delaktiga ju äldre de blir. Dock ses en svårighet med att samtalen och planeringen av åtgärdsprogrammen är väl förberedda innan förälder och elev tar del av programmet. Det påverkar delaktigheten och inflytandet. De flesta lärare i studien ser att åtgärdsprogram ökar möjligheterna att nå målen men endast om elev och förälder är delaktiga. Positiva effekter av åtgärdsprogrammen kan ses enbart av att man uppmärksammat och diskuterat elevens svårigheter. Det finns också stor variation i hur man uppfattar elevens svårigheter. Det är vanligt att svårigheterna förläggs hos eleven själv. Den pedagogiska omgivningen och relationer till kamrater och lärare hamnar utanför. En aspekt Asp - Onsjö påvisar är att åtgärdsprogrammen ger en beskrivning av eleven eller det som uppfattas vara dennes problem. Eleven placeras därigenom i en viss kategori och behandlas utifrån exempelvis en diagnos utan att ta individuella hänsyn. Samarbete hem-skola, stöd från skolledning, kontinuerlig kompetensutveckling och olika typer av skolmaterial kan skapa förutsättningar för att fler elever ska lyckas. Fler elever kan delta i klassen när personalen arbetar aktivt för att anpassa verksamheten. Åtgärdsprogrammen ska skrivas med ett enkelt språk utan fackord och uttryck som inte kränker individen. För föräldrars och elevens delaktighet ska inte färdiga förslag presenteras. Den pedagogiska kartläggningen ska visa orsaker på flera nivåer, inte enbart individnivå. Utvärdering och uppföljning är mycket viktigt för att det ska ses som ett pedagogiskt utvecklingsinstrument.

Giota & Emanuelsson (2011) har undersökt hur rektorer med ansvar för årskurserna 1-3 respektive 7-9 beskriver sitt arbete utifrån olika policyfrågor kring det specialpedagogiska stödet. Undersökningen har gjorts både i kommunala och fristående skolor och de policyfrågor som berörts är differentiering, resurstilldelning, individrelaterade och organisatoriska skäl till elevens behov av särskilt stöd samt åtgärdsprogram. Vad gäller åtgärdsprogram anser i stort sett samtliga rektorer att åtgärdsprogram har stor betydelse i den pedagogiska verksamheten och att det är ett viktigt verktyg för att utvärdera elevens lärande. För att identifiera elevens svårigheter eller problem i skolan görs bedömningar i ett eller flera ämnen. Bedömningarna används som underlag för åtgärdsprogrammet och är den vanligaste typen av underlag både för högre och lägre årskurser. Bedömningarna som kan bestå av standardiserade och normerade test eller nationella ämnesprov används som underlag något oftare i de lägre årskurserna än i de högre. Även medicinska utredningar är vanliga i de yngre åldrarna, svarade rektorerna. Psykologiska bedömningar används i lika stor grad både hos lägre och högre årskurser. De vanligaste åtgärderna som föreslås i åtgärdsprogrammen hos de högre årskurserna är anpassning av läromedel, särskild färdighetsträning och anpassning av arbetsformer och arbetsätt. De lägre årskurserna har liknande åtgärder i ungefär lika stor grad. Åtgärderna visar att det finns ett starkt fokus på de individuella lösningar även om vissa försök görs att föreslå åtgärder på skolnivå. Studien visar också att föräldrar och elever har stort inflytande vid upprättade av åtgärdsprogrammet. Författarna diskuterar dock vilket reellt inflytande de verkligen har. Frågorna är ställda till rektorer, frågor ställda direkt till föräldrar eller elever kanske skulle ge en annan syn. Sammanfattningsvis ser författarna att de utarbetade åtgärdsprogrammen mestadels utgår från att det är eleven som ska bedömas, utvärderas och åtgärdas.

3.3 Specialpedagogens uppdrag

Examensordningen för specialpedagogutbildningen beskriver en rad färdigheter och förmågor som studenterna ska erhålla under utbildningens gång. Dessa blir sedan specialpedagogens uppdrag ute i verksamheterna. Förmågorna består bland annat i att:

- kritiskt och självständigt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer,
 - kritiskt och självständigt genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på organisations- grupp- och individnivå,
 - utforma och delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram i samverkan med berörda aktörer samt förmåga att stödja barn och elever och utveckla verksamhetens lärmiljöer.
- (Utbildningsplan Specialpedagogiska programmet 90 hp, GU, HT-09)

Malmgren Hansen (2002) beskriver hur en specialpedagogisk påbyggingsutbildning startade 1990. Det var en ny utbildning till namn och omfattning men innebar också starten för en ny yrkesroll. Utav specialpedagogen skulle lärarna få specialpedagogisk handledning. Syftet var att lärarna i större utsträckning än tidigare skulle kunna arbeta med elever i behov av särskilt stöd inom klassen. Den nya grundskollärlinjen som startade vid samma tid innebar att varje lärare fick 10 p grundläggande specialpedagogik. Rektor hade ansvar som pedagogisk organisatör. Med hjälp av dessa tre olika yrkesroller skulle en skola för alla fungera. Malmgren Hansen följer under ett antal år tretton specialpedagoger för att få svar på hur deras yrkesroll igångsatts och utvecklats. Hennes studie visar att för de undersökta specialpedagogerna fanns svårigheter när de skulle börja arbeta. De förväntades arbeta så som speciallärare tidigare gjort. De omvärderar inte sin yrkesidentitet som specialpedagog utan arbetar långsiktigt och kan allteftersom införa sina nya arbetsuppgifter, exempelvis handledning av personal. Skolorna och deras ledning kände till en början inte till den förändrade specialpedagogiska utbildningens innehåll och inriktning. Specialpedagogerna hade en ny utbildning, men förväntades ta sig in i strukturer av äldre modell. Studien av longitudinell modell visar hur tidskrävande denna introduktion av en ny specialpedagogisk verksamhet varit.

Även Tideman m fl (2004) visar på ett liknande resultat, specialpedagogerna förväntades ofta, av skolledning och kollegor att arbeta med specialundervisning. De undersökta specialpedagogerna i deras studie framhöll dock själva, till skillnad från i Malmgren Hansens studie (2002), att det var den viktigaste arbetsuppgiften. Innehållet i specialpedagogernas arbetsuppgifter är mestadels kompensatorisk undervisning av elever inom områden där de anses behöva särskilt stöd. De är sällan med i diskussioner om exempelvis grupperingar. Tideman m fl anser att här skulle specialpedagogerna tillföra mycket t ex om hur undervisningen skulle organiseras utifrån innehållet. Istället beskriver specialpedagogerna att de mer eller mindre frivilligt ställer sig utanför sådana diskussioner. Fokus för specialpedagogerna ligger fortfarande inte på utveckling av lärandemiljöer, flexibelt anpassade för att möta alla eller handledning av personal utan i huvudsak kompensatoriska insatser. Den komplexa lärandesituation som klasslärarna ger uttryck för resulterar sällan i åtgärder på gruppnivå. I stället för att utveckla och förändra innehållet genom pedagogisk mångsidighet och flexibilitet avskiljs elever från det gemensamma. Studien visar att förebyggande arbete inte är så vanligt förekommande. Ett långsiktigt pedagogiskt arbete skulle gynna skolorna och specialpedagogiken skulle kunna arbeta förebyggande istället för i efterhand. I den form som handledning trots allt ges handlar det om metodtips till enskild elev eller liten grupp. Det är inte handledning som problematiserar innehållet och utvecklar lärmiljöer som inbegriper alla elever. Specialpedagogerna har som erfarenhet att utsättas för ett nästan enhälligt motstånd från det övriga lärarkollegiet. Specialpedagogerna har som yrkeskategori och arbetsordning tre olika arbetsuppgifter; undervisning, utveckling och utredning/rådgivning. På de skolor där specialpedagogerna i studien verkar efterfrågas i första hand undervisning och då specifikt direkt stöd till enskilda elever. Som orsak till att specialpedagogerna inte kunnat arbeta utifrån sina nya yrkesroller och kompetens påtalades skolornas resursbrist.

4 Teorianknytning

Under ovanstående rubrik beskrivs inledningsvis specialpedagogisk teorianknytning, specialpedagogiska perspektiv och vissa svängningar inom forskningsområdet över tid. Vidare beskrivs mer ingående den sociokulturella teorin och det sociokulturella perspektivet.

Enligt Björck-Åkesson & Nilholm (2007a) är specialpedagogik ett kunskapsområde med flera vetenskapliga utgångspunkter och perspektiv. Två huvudlinjer inom kunskapsområdet kan dock urskiljas. Den ena linjen har en stark koppling till psykologi. Den andra linjen har koppling till utbildningspsykologi och en kritik av specialpedagogik som verksamhet. Över tid har den specialpedagogiska förankringen skiftat. Nilholm (2007b) beskriver den specialpedagogiska utvecklingen likt en vandring:

I vandringen från psykologi/medicin, över sociologi, till mer renodlade pedagogiska frågor har delar av sällskapet aldrig lämnat ursprunget och andra har stannat på vägen. Ytterst har mycket av diskussionen om forskningsområdet handlat om var "problemet" placeras. Medicinska/psykologiska utgångspunkter har traditionellt betytt att individuella brister kartlagts. En sociologisk reaktion vände till stora delar på detta och identifierade andra problem, såsom bristfälliga skolor (jfr Haug, 1998), professionella diskurser (Corbett, 1996) och/eller socioekonomiska orättvisor (Tomlinsson, 1982).
(s. 112)

Emanuelsson m fl (2001) ser två perspektiv inom den specialpedagogiska forskningen, det kategoriska och det relationella perspektivet. Det första perspektivet fokuserar på avvikelser hos eleven från vad som är normalt enligt medicinsk/psykologisk modell. Svårigheterna ligger hos eleven och beskrivs som låg begåvning eller ett funktionshinder. Diagnoser, då främst av neuropsykologisk art, kan även härledas till det perspektivet. Det andra perspektivet beskriver vad som sker i förhållandet, samspelet eller interaktionen mellan olika individer. Förändringar i omgivningen påverkar elevens möjligheter att uppfylla mål och krav. Författarna ser vid tiden för studiens tillkomst att en ökning av forskning mot det relationella perspektivet ökar.

En svängning som också sker över tid inom specialpedagogiken är fokus på inkluderande lösningar för eleven i stället för segregering. Rosenqvist (2007) skriver att specialpedagogiken har

...från att varit en snävt avgränsad vetenskaplig disciplin med tydlig anknytning och beroendeställning till handikappsynen inom medicinska och psykologiska traditioner under senare tid utvecklats till ett mera självständigt – om än tvärvetenskapligt – område. Pedagogiken i ett integrerat sammanhang har alltmer betonats på bekostnad av diagnosbaserade och särskiljande åtgärder. (s. 38)

Ahlberg (2007) skriver att den specialpedagogiska forskningen har tvärvetenskaplig karaktär som grundar sig i pedagogik, medicin, psykologi, sociologi, filosofi, biologi, fysik. Ahlberg beskriver vidare hur en tvärvetenskaplig mångfald vad gäller teorier, ansatser och metoder, breddar och berikar det specialpedagogiska forskningsområdet men också ger området en otydlighet och en diffus och oklar teoriutveckling.

Enligt Ahlberg har på senare år sociokulturella perspektiv och socialkonstruktionistiska teorier allt mer använts. Med hjälp av den teoribildningen kan kunskap och lärande ses i de

diskurser som formas i institutionella verksamheter exempelvis skolan. Ahlberg (2007) refererar till Säljö (2000) och Hjärne (2004)

...i skolan formas diskursiva praktiker som tar sin utgångspunkt i skilda antaganden om människors förutsättningar och behov. Dessa avspeglar olika syn på hur de svårigheter som uppkommer i skolans verksamhet ska hanteras. (s. 69)

Studiens syfte är att studera sambandet mellan de åtgärder som skrivs i elevernas åtgärdsprogram på skol- och gruppnivå samt hur specialpedagogen och pedagoger/arbetslag främjar en god lärmiljö.

Det sociokulturella perspektivet blir studiens utgångspunkt. Den sociokulturella teorin är verktyget, det är den ram studien vilar på och det är den teori jag lutar mig mot när studiens resultat diskuteras.

Med det sociokulturella teoretiska perspektivet finns möjligheten att arbeta utifrån studiens syfte samt undersöka och få svar på de frågeställningar som kommit ur syftet. Det finns möjlighet att undersöka hur pedagoger språkligt konstruerar sina tankar kring vikten av en god lärmiljö. Det finns också möjlighet att studera hur åtgärdsprogrammet som ett verktyg är språkligt konstruerat i en praktikgemenskap med tanke på åtgärder och specialpedagogens uppdrag. Praktikgemenskapen är i det här fallet tre enskilda skolor. Verktyget – åtgärdsprogrammet innehåller redan tidigare erfarenheter som andra gjort. Det finns ett mönster i hur man skriver åtgärdsprogram i en viss praktikgemenskap.

4.1 Sociokulturell teori och perspektiv

Enligt Dysthe (2003) har den sociokulturella teoribildningen sina rötter både hos den amerikanska pragmatiska traditionen med teoretiker som Dewey och Mead och hos den kulturhistoriska traditionen med namn som Vygotski, Luria och Leontjev. Gemensamt för alla dessa teoretiker är inriktningen mot interaktion och samverkan. Den sociokulturella teorin är inte någon entydig teoribildning utan har olika riktningar, utgångspunkter och olika betoning. Dysthe gör en förenklad jämförelse med behaviorismen och kognitivismen som är de två inlärningsteorier som varit dominerande när det gäller att se på lärande och undervisning. Behaviorismen betonar lärande som en förändring av elevens yttre, iakttagbara beteende. Kognitivismen understryker lärande som elevens inre processer medan den sociokulturella teorin betraktar lärande som att eleven är deltagande i en social praktik. En av grundtankarna i den sociokulturella teoribildningen är att människan ses som en aktiv varelse som tillägnar sig kunskap och utvecklas i samspel med sin sociala och fysiska omgivning.

Det sociokulturella perspektivet är en riktning och utgångspunkt. Centralt i perspektivet är studiet av hur människor lär och formas genom språk och kommunikation, människorna tillsammans skapar sedan kulturen de ingår i. (Säljö 2005) De kommunikativa processerna är förutsättningar för människans lärande och utveckling. Grundvillkoret för lärande och tänkande är språket som är en länk mellan kommunikation med andra och det egna tänkandet. (Dysthe 2003)

Perspektivet fokuserar också på samspelet mellan individ och kollektiv. Säljö (2005) beskriver samspelet på så sätt att man studerar förhållandet mellan vilka kunskaper ett samhälle, en kultur (kollektivet) har och vilka kunskaper de enskilda människorna har när det

gäller tänkande och handlande. Likaså hur den enskilde individen tar till sig den kollektiva kunskapen och förvaltar och överför den. Dysthe (2003) beskriver samspelet på så sätt att lärandet är distribuerat bland människorna i en grupp. De enskilda människorna är skickliga och känner till olika saker som alla är nödvändiga för en helhetsförståelse, det kollektiva kunnandet.

Det finns också en helhetssyn på människan, helheten kan bestå av biologi, intellekt, känslor, handlingar, språk mm. Helhetssynen är en skillnad mot dualistiska synsätt. Det finns också en helhetssyn vad gäller människans lärande och utveckling i ett livsperspektiv. Människan lär och utvecklas genom hela livet. Ur sociokulturell utgångspunkt ställer man sig frågan hur vi tillägnar oss de resurser för att tänka och utföra de praktiska handlingar som finns i vår kultur och vår omgivning. Kunskaper och färdigheter har byggts upp i vårt samhälle under historisk tid och vi blir delaktiga genom interaktion med andra människor. (Säljö 2005)

Redskap eller verktyg är ett centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet, det är de resurser, språkliga, intellektuella och fysiska som vi förfogar över eller använder för att förstå vår omvärld eller vara verksam i den. Redskapen och verktygen innehåller tidigare generationers erfarenheter och insikter. När vi använder redskapen utnyttjar vi dessa erfarenheter. I alla sådana processer är kommunikation och interaktion mellan människor avgörande. (Dysthe 2003) Människans förmåga att lära och utvecklas både kollektivt och individuellt har ingen bestämd gräns. Vi skapar hela tiden nya redskap för att lösa fysiska och intellektuella problem. En gradvis höjning av vad vi förväntas kunna sker över tid. (Säljö 2005)

Begreppen mediering och situerat lärande används inom det sociokulturella perspektivet. Med mediering menas att vårt tänkande och våra föreställningsvärldar är präglade av vår kultur och dess kulturella, intellektuella och fysiska redskap. I det sociokulturella perspektivet ägnar man mycket tid åt att se samspelet mellan redskapet och den som lär samt hur redskapet är uttryck för och bär med sig ideologier från specifika kulturer där de uppstått. Det är också intressant att se vad nya redskap gör med lärkulturen. (Dysthe 2003) Det allra viktigaste medierande redskapet är vårt språk och de möjligheter vi har att kommunicera. (Säljö 2005)

Det mänskliga tänkandet och handlandet är situerat i olika sociala kontexter. Vi lär oss, tänker och agerar i ett sammanhang, i en situation. Kunskap existerar aldrig isolerat utan den ingår i en historisk och en kulturell kontext. Det är viktigt och nödvändigt att studera det historiska sammanhanget för att förstå den kulturella kontext som människan handlar utifrån. (Dysthe 2003, Säljö 2005)

Andra centrala begrepp inom det sociokulturella perspektivet som härstammar direkt från Vygotski är proximal utvecklingszon och scaffolding. Den proximala utvecklingszonen är den potential för utveckling som ligger mellan vad den lärande klarar på egen hand och vad han eller hon kan åstadkomma med hjälp av en vuxen eller en kamrat. Scaffolding eller kommunikativa stöttor beskriver hur den som lär får stöd kommunikativt och kognitivt hur en uppgift ska definieras och hur den ska tolkas. (Dysthe 2003, Säljö 2005). Språkliga, intellektuella och fysiska resurser är de redskap eller verktyg vi använder för att förstå och vara verksamma i vår värld. Ur sociokulturellt perspektiv är som tidigare nämnts språket det viktigaste kollektiva verktyget för att förstå och samspela med omvärlden.

Asp - Onsjö (2008) beskriver hur man inom det sociokulturella perspektivet lägger vikt vid hur sociala praktiker formas och uttrycks; det vill säga hur olika tankar, idéer visar sig i

praktiken och hur samspelet mellan kollektiv och individ visar sig. Ett kollektiv är i det här fallet en samhällelig institution eller verksamhet. Förenklat uttrycker Asp – Onsjö det som att ”institutionerna talar genom de individer som agerar som dess företrädare” (s. 21) Kommunikation ses som en praktisk handling och som något som får märkbara konsekvenser. Dessutom anser Asp – Onsjö att språket ses som dialogiskt. Hon förtydligar att varje talat eller skrivet yttrande är ett eget uttryck men har sin utgångspunkt i det sammanhang och den kontext den ingår i. Exempelvis ingår samtal och texter som produceras i en praktik (skola) i denna dialog. Vårt sätt att tala och producera texter har sin utgångspunkt i andras sätt att tala och skriva. Dysthe (2003) refererar till Bakhtin som genom en metafor säger att ”varje ord vi använder ekar av röster från tidigare användare”. (s. 47) Även Asp – Onsjö refererar till Bakhtin:

I språket är vi ständigt orienterade mot den andre som på så vis också präglar vad som kommer att sägas. Var och en kommer därmed att skapa en mening utifrån sitt sätt att förstå....Även sann förståelse är dialogisk och en text eller ett yttrande kan förstås på ett oändligt antal olika sätt utifrån den position i tid och rum som den som tolkar yttrandet intar. (s. 22)

I det sociokulturella perspektivet är språkets användningar beroende av den praktikgemenskap den ingår i. Skolan är ett exempel på en praktikgemenskap, hemmet en annan. I dessa gemenskaper socialiseras vi genom livet. Varje praktik har en egen historia och en egen tradition. En enskild skola är en lokal praktikgemenskap med sin historia och sina förutsättningar. (Asp - Onsjö 2008)

5 Metod

Under rubriken förklaras den metod som har använts i undersökningen. Inledningsvis beskrivs studiens forskningsansats. Därefter följer en redogörelse för metodval. Därpå följer genomförande, urval, bearbetning, analys och tillförlitlighet. Metoddelen avslutas med etiska aspekter.

5.1 Studiens forskningsansats

Studien har en hermeneutisk forskningsansats. Enligt Forsmark (2009) placerar sig hermeneutiken inom den kvalitativa forskningstraditionen där uppfattningar och innebörder studeras. Ödman (2003) fortsätter: ansatsen syftar till förståelse och bygger på att kunskap skapas genom tolkning. Innebörder och meningssammanhang förmedlas och förstås i första hand just genom tolkning. Den hermeneutiska processen innefattar fyra huvudmoment; tolkning, förståelse, förförståelse samt förklaring. Genom tolkningen presenteras förståelsen. Förståelse innebär i det här fallet insikt, det är något som ändrar den kunskap som fanns innan. Förförståelsen är själva grunden för förståelsen, en förutsättning för att vi ska kunna förstå. Den innefattar våra tidigare lärdomar och erfarenheter upplevelser och känslor. Slutligen momentet förklaring som hänger ihop med förståelsen, för att kunna förklara måste vi ha förstått och tvärtom. Den hermeneutiska tolkningsprocessen bygger på förklaring och förståelse. Det är även en dynamisk process där tolkning och förståelse utgör en process mot ny och fördjupad, vidgad förståelse. Tolkningen går mellan del och helhet och tvärtom. Varje förståelse som studeras måste förstås i sin kontext. Forskarens kännedom om kontexten ger stadga åt tolkningarna.

Jag har valt en hermeneutisk forskningsansats eftersom studien med utgångspunkt från den ansatsen kan tolka och förstå språk och texter i sitt meningssammanhang.

5.2 Metodval

För att uppnå studiens syfte och gå i linje med valt teoretiskt perspektiv och forskningsansats har jag valt metoderna fokusgruppintervju och textanalys.

Med metoden fokusgruppintervju kan jag undersöka hur pedagoger konstruerar sina tankar kring vikten av en god lärmiljö och av att använda sig av åtgärder samt synen på specialpedagogens uppdrag.

Textanalysen hjälper mig att se om hur åtgärdsprogram är språkligt konstruerat med tanke på åtgärder och specialpedagogens uppdrag.

Till sist ger båda metoderna mig en möjlighet att se hur förhållandet ser ut mellan vikten av en god lärmiljö och vilka anpassningar/åtgärder som görs i lärmiljön och vilken roll specialpedagogen har i det arbetet.

5.2.1 Fokusgruppintervju

Wibeck (2010) definierar en fokusgrupp som en grupp människor vilka samlas under en begränsad tid för att diskutera ett givet ämne med varandra. Gruppen leds av en samtalsledare som initierar ett eller flera diskussionsämnen och introducerar nya aspekter. Det är en typ av gruppintervju och kännetecknas av att det är en forskningsteknik som samlar in data genom gruppinteraktion och där ämnet har bestämts i förväg av forskaren. Det kan också liknas vid ett strukturerat gruppsamtal. Deltagarna ska ha gemensamt fokus och samma möjlighet att komma till tals. De ska även ha möjlighet att diskutera med varandra inte bara svara på samtalsledarens frågor.

Metoden är passande att använda när ett ämne kan upplevas på olika sätt av olika människor, det kan vara ett sätt att få insikt i andras upplevelser. När det gäller att använda en strukturerad eller ostrukturerad form av fokusgruppintervju beror det på forskningsfrågan. Vid en strukturerad form styr samtalsledaren samtalet och ser till att täcka in det intresseområde han eller hon behöver ha uppgifter inom. Det finns också en möjlighet att styra upp diskussionen så den inte kommer ut på för många sidospår.

En nackdel med strukturerad intervju är att samtalsledarens föreställningar och förförståelse kan påverka resultatet. Interaktionen blir inte heller lika tydlig att analysera. Ett grundantagande författaren har är att människor som har gemensamma erfarenheter och intresseområden är mer villiga att dela åsikter med varandra samt lämna ut personlig information, därför fungerar det bra med en homogen grupp. En fokusgrupp bör bestå av 4 – 6 deltagare. Då har deltagarna möjlighet att ge varandra feedback och tiden räcker också till för alla att uttrycka sig.

Det är lämpligt att använda sig av redan existerande grupper. De har inom gruppen lättare att diskutera med varandra eftersom de känner varandra. Gruppen blir också lättare att rekrytera och forskaren får inblick i sociala kontexter där idéer formas. En risk med existerande grupper

är dock att saker tas för givna och inte kommer upp till diskussion. De refererar till förhållanden bara gruppen känner till och det bidrar till svårigheter vid analysen.

Undersökningens syfte styr om fokusgruppintervju ska vara den enda metoden eller om den ska kombineras med någon annan metod. Fokusgruppintervju är lämplig att kombinera med flera andra olika metoder bland annat textanalys. (Wibeck 2010)

5.2.2 Textanalys

Bergström & Boréus (2005) beskriver hur texter används i forskning av olika samhälls-fenomen. Fokus inom denna forskning ligger ofta på ett särskilt teoretiskt intresse för språk och text. För att kunna säga något om vårt sätt att tänka och om våra handlingar måste vi studera språket. Texter är skrivna i ett visst syfte till enskilda människor eller hela grupper. I texterna speglas omedvetna eller medvetna föreställningar som kommer från den miljö varifrån de är skrivna.

Den textanalytiska inriktning jag kommer att använda mig av i studien är innehållsanalys. Innehållsanalysen kan användas vid analyser som syftar till att på ett systematiskt sätt beskriva textinnehåll. Analysmetoden lämpar sig för att hitta mönster och att göra kategoriseringar. Den kan användas som komplement till andra typer av analyser. För att analysen ska vara tillförlitlig behövs en god genre- och diskurskännedom om det undersökta materialet. (Bergström & Boréus 2005).

5.3 Genomförande

Studien planerades initialt redan under hösten 2011. Då dokumenterades i en undersökningsplan ett problemområde och ett syfte arbetades fram. Med utgångspunkt från den respons undersökningsplanen fick gick arbetet vidare mot denna studie med litteraturstudier och utmejsling av syfte och frågeställningar. Som metod hade jag i undersökningsplanen enbart valt textanalys av åtgärdsprogram, men förstod att jag behövde komplettera med intervjuer för att få ett bredare undersökningsmaterial.

5.3.1 Undersökningsgrupp

För att studien skulle ha en lämplig mängd undersökningsmaterial valde jag att undersöka tre skolor. Det innebar tre fokusgruppintervjuer av arbetslag och insamlande av cirka tio åtgärdsprogram vardera från ovan nämnda arbetslag. Jag inriktade mig mot arbetslag som arbetar med årskurs 4 – 6. Min bild är att under de skolåren kan en del elever ha fått åtgärdsprogram, de är också enligt min erfarenhet tydligare att läsa ut än åtgärdsprogram som skrivs i åk 7-9. Eftersom jag den mesta tiden under mina yrkesverksamma år arbetat på mellanstadiet känner jag mig också mer hemma i det sammanhanget. Jag ville också göra undersökningen inom den kommun där jag själv arbetar, mest av praktiska skäl. Min inriktning mot åk 4-6 innebar således att det fanns tolv enheter att välja på. Tre av dessa ligger på landsbygden i kommunens norra del, tre i en mindre ort i kommunens södra del och de sex andra i centralortens ytterkanter. De tre enheter som ligger på landsbygden känner jag mycket väl till och jag känner där många barn och många utav personalen. Därför kände jag mig inte bekväm att i dessa enheter intervjuar arbetslag eller granska åtgärdsprogram. Utav de nio kvarvarande enheterna valde jag ut tre som hade olika rektorer och där jag kunde se en viss spridning i dess olika upptagningsområde. De av mig utvalda upptagningsområdena är som följer: ett

område med enbart villabebyggelse, ett med blandat villa- och lägenhetsområde och ett i en bruksort inom kommunens gränser.

5.3.2 Genomförande av fokusgruppintervjuer och insamling av åtgärdsprogram

Jag tog kontakt med de tre rektorerna via telefon, presenterade mig och min studie. Två av de kontaktade rektorerna skulle prata med något arbetslag medan en rektor avböjde medverkan på grund av personalens höga arbetsbelastning. Jag tog då kontakt med ytterligare en rektor som pratade med ett arbetslag. Jag skickade därefter ett missiv (bilaga 1) till rektorerna som läste det och vidarebefordrade det till respektive utvalt arbetslag. Via mail höll jag sedan kontakt med de tre rektorerna. Det tog tid och var ett pussel att få samlat arbetslagen. Jag fick motivera arbetslagen att ställa upp med att intervjun fick ta max 45 minuter. Jag hade i missivet föreslagit att skicka ut intervjufrågor i förväg. Det mottogs positivt av arbetslagen, då de skulle ha större möjlighet att förbereda sig. (bilaga 2)

Jag efterfrågade också ca tio avidentifierade åtgärdsprogram från de arbetslag jag intervjuade. På en av skolorna stötte det på hinder. Den som skulle ta fram och kopiera upp åtgärdsprogram ville först förhandla med sin rektor för att få ut den tid det tog att arbeta med uppgiften. Till slut fick jag mellan sju och nio åtgärdsprogram från respektive skola, sammanlagt 24 st. I missivet efterfrågade jag också kartläggningar och utredningar vilka ligger bakom åtgärdsprogram. Jag insåg vad mycket tid det skulle gå åt till att ta fram dem och beslöt att inte fråga efter dessa. En kartläggningsdel är en sekretessbelagd allmän handling och jag är inte säker på att jag ens hade fått ta del av avidentifierade kartläggningar.

Varje fokusgruppintervju skedde på respektive skola. Vi satt enskilt och jag hade möjlighet att spela in intervjun.

Jag hade innan intervjutillfällena skickat ut en intervjuguide till rektorerna som sedan vidarebefordrat den till utvalt arbetslag. Intervjuguiden var baserat på mitt syfte och mina frågeställningar. Jag planerade att genomföra en strukturerad fokusgruppintervju. Den är enligt Wibeck (2010) styrd av samtalsledaren vad gäller innehåll. Frågeguiden hade tre frågeområden. En inledande del med rent praktiska frågor kring åtgärdsprogram, exempelvis vilka rutiner som finns på just den skolan. Följt av frågor kring lärmiljö ur olika aspekter och avslutningsvis frågor kring specialpedagogens roll.

5.4 Bearbetning och analys

Fokusgruppsintervjuerna spelades in på band och transkriberades efteråt. Jag valde en transkriptionsnivå där det inspelade materialet ändrades från talat språk till skriftspråk. Jag använde skriftspråkliga regler för interpunktion, styckeindelning. (Wibeck 2010)

En första bearbetning av det transkriberade intervjumaterialet gjordes genom att det kategoriserades efter mina frågeställningar. Därefter gjorde jag ytterligare en kategorisering där jag under varje frågeställning kunde skapa en rad underrubriker. På så sätt redovisas intervjumaterialet i resultatdelen.

De åtgärdsprogram jag erhållit sorterades först efter respektive skola. En första bearbetning av textmaterialet gjordes genom att jag tog reda på vilka program som hade en bakomliggande kartläggning samt vilka där specialpedagogen medverkat vid upprättandet.

Därefter gjorde jag en systematisk sortering av alla åtgärder. De placerades under rubrikerna skol-, grupp-, och individnivå. (bilaga 3) I de undersökta åtgärdsprogrammen var i de allra flesta fall inte åtgärderna utskrivna under respektive nivå. Jag sorterade själv in åtgärderna utifrån min erfarenhet och kännedom om kontext och diskurs. När den sammanställningen var klar bad jag en specialpedagog som arbetar i kommunen läsa igenom och lämna synpunkter. Hon kom till största delen fram till samma resultat som jag.

Ödman (2003) beskriver arbetsgången med det insamlade materialet utifrån en hermeneutisk forskningsansats. Först görs en första bearbetning av texterna, en inomtextlig tolkning. Sedan följer en kontextuell tolkning där primärtexten, i mitt fall intervjusvar och åtgärdsprogram relateras till sekundära texter och ges betydelse i relation till dessa.

Wibeck (2010) anser att analysen av intervjusvaren startar redan när materialet samlas in från den första gruppen i studien. Datainsamling och analys är därför parallella processer. Det finns dock en risk att forskaren blir påverkad av de mönster som redan börjar träda fram och börjar rikta sina frågor till nästkommande grupp alltmer åt det hållet. Analysen handlar om att koda materialet, dela upp i enheter i systematiska steg. Inledningsvis är det bra att göra en översiktsanalys där olika ämnesaspekter och teman identifieras.

Vid en analys är det viktigt att ta hänsyn till kontexten och exempelvis uppmärksamma huruvida alla deltagare talar om samma sak. Vidare i analysprocessen gäller det att dra slutsatser utifrån materialet i enlighet med arbetets syfte och frågeställningar.

Vid analysen av textmaterialet har jag inriktat mig på en avsändarorienterad tolkningsstrategi. Den beskrivs av Bergström & Boréus (2005) som inriktad på textens betydelse vid dess produktion. Textens betydelse avgörs av vad den som formulerade texten avsåg den skulle betyda. Kontextkännedom har en stor betydelse för tolkningen, den ska vara till hjälp för att fastställa de ramar inom vilka rimliga tolkningar kan göras.

De båda metoderna kompletterar varandra och bör ge en bredare och en jämförande bild.

5.5 Tillförlitlighet

Utgångspunkten för arbetet har varit dess syfte. Utifrån syftet har en rad frågor uppkommit. Dessa har flera gånger omformulerats men syftet har kvarstått tillika arbetets perspektiv och forskningsansats.

Metoderna fokusgruppintervju och textanalys har använts för att uppnå arbetets syfte och för att besvara frågeställningarna. Metoderna har kompletterat varandra och jag anser att de för arbetet varit rätt mätinstrument.

Jag kan dock se en rad tillförlitlighetsbrister med metoderna. Vid intervjutillfällena kan jag ha missuppfattat de svar som framkommit. När en fokusgruppintervju görs blir det svårare att särskilja all information trots att intervjuerna spelas in på band och kan genomlyssnas flera gånger. De intervjuade kan ha missuppfattat någon av mina frågor och därför hamnar då svaren vid sidan om. De intervjuade var alla i tidspress. Det var en stressig situation vilket kan

ha påverkat att svaren inte tänktes igenom så noga. Jag som intervjuare var både stressad och ovan vilket får till följd att jag ser till att få alla mina frågor besvarade men ställer inte så mycket följdfrågor som kan ge ytterligare upplysningar.

Vid textanalysen av åtgärdsprogram fick jag själv vid min kategorisering placera de föreslagna åtgärderna på skol-, grupp- och individnivå. Jag kan ha felplacerat någon åtgärd. Textmaterialet har dock sambedomts av en specialpedagog vilket ger en högre tillförlitlighet

Metoderna fokusgruppintervju och textanalys har möjlighet i det här arbetet att mäta rätt saker. De synpunkter jag har vad gäller arbetets trovärdighet är för det första att jag inte har haft full kontroll över urvalet. Jag har valt skola, men rektor har i sin tur valt arbetslag för intervju. De åtgärdsprogram jag studerat har valts ut av någon deltagare i respektive intervjuat arbetslag.

Jag har genomfört fokusgruppintervjuer med tre arbetslag - Arbetslag A, B och C. Den första intervjun jag genomförde, den med arbetslag A blev inte som jag tänkt mig. Det var mycket stressigt, svaren hamnade flera gånger i oväsentligheter och jag hade svårigheter att få rätt riktning. Jag borde när det gäller intervjuerna i ett första steg ha gjort en provintervju för att var säkrare på frågorna, tidsåtgången och strukturen. Arbetet med intervjufrågorna kan jag också se är svårt, i efterhand har många fler frågor dykt upp som borde varit relevanta i sammanhanget.

I en fokusgrupp intervjusituation påverkar deltagarna varandra, det kan i sin tur påverka trovärdigheten. Har alla deltagare verkligen sagt det de velat säga?

Valet att använda två metoder fokusgruppintervju och textanalys ger en högre trovärdighet. Analysen blir bredare och saker kan ses ur flera synvinklar.

5.5.1 Generaliserbarhet

Denna studie kan inte göra anspråk på att ge en generell bild av vilken vikt pedagoger lägger vid begreppet en god lärmiljö, specialpedagogens uppdrag samt anpassningar och åtgärder i lärmiljön. Det går inte heller att generalisera över hur åtgärdsprogram skrivs eller vilket innehåll de har. Orsaker som påverkar generaliserbarheten är att urvalet i arbetet är litet både vad gäller intervjuer och insamlat textmaterial.

Metoderna fokusgruppintervju och textanalys innebär att det insamlade materialet ska ses i sin kontext. Säljö (2005) anser att ett grundantagande i ett sociokulturellt perspektiv är att i en intervjusituation får man reda på vad den intervjuade tycker just i den stunden och i det sammanhanget.

Perspektiv, forskningsansats och valda metoder betonar alla det kontextuella och utifrån den aspekten får arbetet studeras.

5.6 Etiska aspekter

Jag har under arbetets gång följt de fyra forskningsetiska principerna som är framtagna av vetenskapsrådet (2002). Dessa principer har som syfte att ge riktlinjer för förhållandet mellan forskaren och uppgiftslämnaren. De är avsedda att vägleda den enskilde forskaren vid pla-

neringen av ett forskningsprojekt. Eftersom de problem en forskare stöter på kan vara mycket olika kan principerna inte vara detaljstyrande utan mer av vägledande karaktär.

De fyra huvudprinciperna har jag tagit hänsyn till på följande sätt.

Informationskravet: Vid den första kontakten med rektorerna presenterade jag mig, undersökningens syfte, från vilken institution jag kom och beskrev i stora drag hur undersökningen skulle göras och hur den skulle presenteras. De fick också information om att deltagandet var frivilligt och att det när som helst kunde avbrytas. Eftersom undersökningens deltagarna skulle intervjuas, alltså göra en aktiv insats, fick rektorerna denna förhandsinformation. Jag har även informerat om att insamlade uppgifter inte skulle komma att användas för något annat än forskning.

Samtyckeskravet: Rektorerna samtyckte till att utvalt arbetslag skulle komma att intervjuas. Eftersom det inte handlade om intervjufrågor av privat eller etiskt känslig natur kunde samtycke inhämtas ifrån företrädare för uppgiftslämnare, i det här fallet deras arbetsledare.

Konfidentialitetskravet: Jag har i min studie avidentifierat namn på undersökt kommun samt de undersökta skolorna eftersom enskilda uppgiftslämnare inte ska kunna identifieras. I min undersökning har jag också granskat åtgärdsprogram. I dessa finns känsliga uppgifter som jag hanterat varsamt. I åtgärdsprogrammen var redan alla personnamn avidentifierade när jag fick ta del av dem. Intervjuerna spelades in på band och transkriberades, ljudband och avskrifter har jag förvarat så utomstående inte kommit åt dem. Jag har genomfört gruppintervjuer men eftersom intervjufrågorna inte var av personlig eller etiskt känslig art bad jag inte om någon inbördes tystnadsplikt i gruppen.

Nyttjandekravet: Jag har informerat de undersökta skolorna om att insamlat material endast kommer att användas för forskningsändamål samt informerat om var forskningsresultaten kommer att presenteras.

6 Resultat

Som tidigare framgått är syftet med den här studien att fokusera på sambandet mellan de åtgärder som skrivs i elevernas åtgärdsprogram på skol- och grupp-nivå samt hur specialpedagogen och pedagoger/arbetslag främjar en god lärmiljö. Frågorna som knyter an till syftet är: Vilken medvetenhet finns hos pedagogerna när det gäller vikten av en god lärmiljö? Gör specialpedagogens medverkan vid skrivandet av åtgärdsprogram att fokus mer hamnar på skol- eller grupp-nivå än om han/hon inte medverkat? Hur används specialpedagogens stöd när åtgärdsprogram skrivs? Hur konstrueras åtgärder på skol- och grupp-nivå som möjliggör för elev att delta i klassen?

Jag har valt att sammanställa resultatet med stöd från mina frågeställningar. De övergripande rubrikerna är: Den goda lärmiljön, specialpedagogens stöd vid arbete med åtgärdsprogram samt åtgärder och anpassningar i lärmiljön.

Först görs en presentation av kommunen och av de skolor där jag intervjuat arbetslag och där jag erhållit åtgärdsprogram. Eftersom det är enskilda arbetslag jag undersökt på de respektive skolorna, benämns de i redovisning och diskussion som arbetslag A, B och C.

6. 1 Presentation av utvald kommun och undersökta skolor

Den utvalda kommunen är en västsvensk kommun med ca 37 000 invånare, bestående av en centralort och tre mindre samhällen. Kommunens centralort har en lång ämbetsmannatradition och viss förvaltning finns där. Kommunen består även av landsbygd med jordbruksnäring och egenföretagande. Kommunen har inte någon större industritradition. En av tätorterna är dock en gammal bruksort. Där finns idag en metallindustri. Kommunen marknadsför sig som en kommun med god företagsmiljö och erbjuder boende med goda kommunikationer och en livaktig kultur- och fritidsverksamhet.

I kommunen finns 17 kommunala grundskolor med tre integrerade särskolor. Fritidshem finns till alla F – 6 skolor. År 2012 finns det 4100 elever i grundskolan och särskolan. Stödenheten utgör kommunens samlade stödverksamhet för barn/elever i åldrarna 0 – 16 år och innefattar områden som elevhälsa (skolsköterska, skolläkare, kurator, psykolog, logoped, specialpedagog och talpedagog), resurskola, sjukhuskola och ett behandlingshem. Centrala utvecklingsinsatser genomförs vid sidan om skolornas egna insatser, för att öka måluppfyllelse både gentemot kommunala mål och de nationella styrdokumentens mål exempelvis matematikutveckling och läs och skriv.

Skola A

Ligger i centralortens ytterkant. Upptagningsområdet består mestadels av villabebyggelse men även lägenheter.

Skolan har ca 300 elever och är tvåparallellig. Åk F – 6.

Fyra fritidsavdelningar är integrerade i skolans lokaler.

Måluppfyllelse år 2011:

åk 3: baserat på de nationella proven, svenska 80 % godkända, matematik 83 % godkända.

åk 5: redovisning för år 2011 saknas eftersom de nationella proven är framflyttade ett år. För år 2010 redovisas att de allra flesta eleverna i åk 5 nått godkänd nivå i svenska, matematik och engelska på de nationella proven.

Specialpedagogisk resurs: Specialpedagog från stödenheten arbetar 50% och speciallärare anställd av skolan 50%.

Skola B

Ligger i centralortens ytterkant. Upptagningsområdet består nästan uteslutande av villabebyggelse.

Skolan har närmare 170 elever och är enparallellig. Åk F – 6.

Fyra fritidsavdelningar är integrerade i skolans lokaler. Fritids arbetar med förlängd skoldag.

Måluppfyllelse år 2011:

åk 3: baserat på de nationella proven, svenska 88 % godkända, matematik 83 % godkända.

åk 5: baserat på lärarnas omdömen eftersom de nationella proven är framflyttade ett år. Svenska 78 % godkända, matematik 87 % godkända, engelska 91 % godkända.

Specialpedagogisk resurs: Specialpedagog från stödenheten arbetar 30% och specialpedagog anställd av skolan 100%.

Skola C

Ligger i en bruksort utanför centralorten. På orten finns ytterligare en F – 6 skola.

Skolan har ca 180 elever, fördelade på två förskoleklasser och sex grundskoleklasser. Tre fritidsavdelningar är integrerade i skolans lokaler.

Måluppfyllelse år 2010:

åk 3: baserat på de nationella proven, svenska 68 % godkända, matematik 74 % godkända.

åk 5 baserat på de nationella proven, svenska 74 % godkända, matematik 78 % godkända, engelska 70 % godkända.

Specialpedagogisk resurs: Specialpedagog från stödenheten arbetar 50%.

6.2. Den goda lärmiljön

De svar som lämnats angående vikten av en god lärmiljö kan delas in i områdena fysiska förutsättningar, socialt klimat och förhållningssätt, undervisning och organisation.

6.2.1 Fysiska förutsättningar

Fysiska förutsättningar i form av ändamålsenliga lokaler och en trevlig miljö är en av de saker de tre undersökta arbetslagen kommer att tänka på allra först när det gäller begreppet lärmiljö. Arbetslagen betonar vikten av lokaler som är anpassade för att kunna arbeta med flexibla lösningar och också en möjlighet att arbeta med små grupper eller enskild undervisning. Arbetslag B anser sig ha för små klassrum för mellanstadieelever och förutom klassrummet finns bara en stor studiehall där elever från olika klasser ska arbeta. Studiehallen kan ge andra pedagogiska vinster men är inte en lämplig miljö för att arbeta med mindre grupper eller enskilda elever.

Arbetslag C är nyrenoverad och de anser att de har en mycket fin skolmiljö, men även de saknar utrymmen för arbete med enskild grupp eller enskild undervisning nära klassrummet. Fritids är integrerade i skolans lokaler på skola A och C, vilket för det förra arbetslaget ses som ett problem och för det senare som en vinst. Arbetslag A påtalar att fritids ger en lokalbrist. Det är bara en liten del av dagen som fritids lokaler kan utnyttjas av skolan. Under den största delen av mellanstadiets skoldag är det verksamhet i fritidslokalerna. Arbetslag C ser inte något problem med att fritids har sina lokaler integrerade i skolan. De har möjligheter att använda de lokalerna under sin skoldag.

Arbetslag B anser även att materiella förutsättningar behövs för en god lärmiljö. Exempel på dessa förutsättningar är bra läromedel och bra datorer.

Resurser i form av personal är också en aspekt av begreppet lärmiljö. Arbetslag C anser att

”man kan alltid önska mer personal, men man kan ändå inte vara hur många som helst i ett klassrum” (Arbetslag C)

Även arbetslag B menar att mer personal krävs i skolan, men de anser sig ändå få arbetet att fungera med den personal de har. Arbetslag A ser stora svårigheter med de neddragningar i personalen som gjorts under senare år. De påtalar vid flera tillfällen att det har påverkat lärmiljön mycket negativt. De jämför hur det var tidigare i skolans värld. Då fanns det resurser till speciallärare, specialklasser och skolvärdinna. Det fanns statliga regleringar för

klasstorlekar. När det fanns så mycket mer resurser till skolan då gick det att arbeta med barn i behov av särskilt stöd.

6.2.2 Socialt klimat och förhållningssätt

En annan viktig aspekt av den goda lärmiljön som framkommer är det sociala klimatet, både det man har i klassrummet men också det som finns på skolan i stort. Lärares förhållningssätt till eleverna ses som mycket viktigt. Även föräldrarnas inställning till skolan är av vikt.

Arbetslag B och C framhåller trygghet och arbetsro i klassrummet som en grundförutsättning för en god lärmiljö

”om ett barn inte känner sig tryggt finns inga förutsättningar för att kunna arbeta och lära sig”(Arbetslag C)

Arbetslag B ser hela skolan som ett team som arbetar för att alla ska känna alla. Skolan har en stor gemensam skolgård och ett elevantal runt 170 elever vilket ger bra förutsättningar för att leva efter tanken att alla barn ska känna till varandra och känna en trygghet med all personal. De betonar också att skolan ska vara en trygg och välkomnande plats, nästan som ett andra hem.

”en del elever kommer en timme innan skolan börjar bara för att sitta och prata, en skön känsla att skolan är en bra plats att vara på. Det är öppna dörrar, de är välkomna” (Arbetslag B)

Arbetslag B fortsätter med att det sociala klimatet bland de vuxna också är viktigt för barnens trygghet och trivsel. Om de vuxna trivs ihop känner barnen av det och är trygga.

Ett förhållningssätt till sina elever kan vara höga förväntningar i form av tilltro till elevernas förmåga. Både arbetslag B och C talar om vikten av lärarnas förväntningar på eleverna. Arbetslag C visar genom sina svar att de har en tydlig kunskapsinriktning. De talar mycket om höga förväntningar och tydlighet från lärarnas sida att skolan är viktig. Det skapar trygghet och motivation för eleverna.

”Det gäller att ha ett tydligt kunskapsfokus, vi har ett gemensamt mål, det ger inte utrymme för annat.”(Arbetslag C)

En ömsesidig respekt talar arbetslagen B och C om. Respekten hör samman med arbetsro och trygghet i klassrummet. Arbetslag C beskriver hur andra elever mår dåligt när någon lärare blir utsatt av någon elev. Respekt är något som får arbetas fram, mycket via samtal där man diskuterar vad respekt egentligen innebär och hur man vill ha det i klassrummet. För att som ledare erhålla respekt ska man enligt arbetslag C

”inte vara auktoritär men en auktoritet med glimten i ögat” (Arbetslag C)

Arbetslag B och C betonar också vikten av att eleven blir sedd. Det är viktigt att intressera sig för eleven, försöka att prata med varje elev under skoldagen. Arbetslag B försöker hitta stunder där en lärare kan sitta och prata med elever under skoldagen.

”Man måste visa att man tycker om eleverna och vill deras bästa” (Arbetslag C)

Arbetslag B återkommer till att trivsel är viktig. De hänvisar till sin årliga trivselenkät där de får höga resultat på frågorna: Får du den hjälp du behöver och Blir du sedd? De har överhuvudtaget bra resultat på trivselenkäten.

Arbetslag C framhåller att det är viktigt att ha en inställning att var och en av eleverna duger som den är. En annan synpunkt när det gäller förhållningssätt är lärarens arbete med sig själv.

”Jag har ett högt tempo, måste tänka på att andra behöver tid för att tänka. Tanketiden för barnen måste finnas.”(Arbetslag C)

Arbetslag A framhåller vikten av att föräldrar medverkar aktivt med barnen och ger skolan sitt stöd.

6.2.3 Undervisning och organisation

På frågan hur de intervjuade ser på lärmiljön med tanke på undervisningens innehåll svarar arbetslag A att det är viktigt att anpassa aktiviteterna efter enskilda barns förutsättningar. Exempelvis kan man i en del grupper bara använda katederundervisning, många barn klarar inte av att arbeta i grupp. För övrigt ställer se sig frågande till begreppet den goda lärmiljön som det framställs i de allmänna råden från skolverket. De vill från myndigheternas sida ha mer konkreta anvisningar av vad som menas.

Arbetslag B och C framhåller samlärande som ett viktigt inslag i undervisningen.

”De får bestämma var de ska sitta i studiehallen. De blandas åldersmässigt, det kan bli stökigt och en hög ljudnivå, men de lär mycket av varandra.” (Arbetslag B)

”Elever lär varandra mycket, en elev kan bättre förklara för andra än vad just jag sa. Jag har väldigt styrd undervisning, men det finns tankar på att de kan hjälpa varandra.” (Arbetslag C)

Arbetslag C tar matematik och NO som exempel på ämnen där diskussion i grupp eller par ger bra resultat. De arbetar mycket med att kommunicera kunskap, tyst räknande finns dock också som inslag.

De övergripande tankar vad gäller undervisning som skolorna presenterar ligger nära aspekten förhållningssätt. Det som framkommer är på olika sätt de förväntningar man har på eleverna. Arbetslag B understryker elevens egna ansvar som måste komma med stigande ålder. De talar också om att det krävs variation, tyngre och lättare moment måste blandas. Även arbetslag C framhåller variation som viktigt precis som att undervisningen måste vara stimulerande, utmanande och utvecklande.

”Gäller att jobba så många möts på en gång, hitta olika arbetsformer oavsett om eleven kan mycket eller lite.” (Arbetslag C)

När det gäller att organisera lärmiljön är flexibilitet och nytänkande ord som kommer fram i olika sammanhang.

”Det gäller att hitta tillfällena, hitta möjligheter att träna extra med elever” (Arbetslag C)

Arbetslag C ser resursbrist som en anledning till att nya lösningar uppkommer. En av lösningarna består i att det kommer in en ”läsmormor” flera gånger i veckan. För henne kan

barnen läsa högt. Andra lösningar är att klasslärare har specialundervisning efter skoldagens slut. Föräldrarna till de berörda barnen har löst det så att de hämtar sina barn på skolan senare. Många barn cyklar eller går hem själva, skolan är inte beroende av bussar. Utav de mindre barnen är många på fritids så de är ändå på skolan delar av eftermiddagen. Ytterligare en lösning är att en resurslärare har läxhjälp efter skoltid. Elever får ansöka om att få del av den hjälpen. Barn med matematiksvårigheter kan också få tid med en matematiklärare där de får genomgångar så att de har en förförståelse och senare klarar av genomgångar i större grupp.

Effektiva och flexibla grupperingar anser arbetslag B är ett sätt att skapa en bra lärmiljö. Klassen är grunden och där sker det största arbetet, men med hjälp av en resursperson och skolans specialpedagog kan olika grupperingar göras. De framhåller att meningen är att det inte ska vara fasta grupper utan just flexibla och gagna ämnet och situationen.

6.3 Specialpedagogens stöd vid arbete med åtgärdsprogram

6.3.1 Arbetsuppgifter

Under rubriken redovisas det direkta arbete specialpedagogen gör kring åtgärdsprogram enligt de undersökta skolorna. Arbetet består i kartläggning, upprättande av åtgärdsprogram, uppföljning och utvärdering samt andra uppgifter som tangerar området.

Enligt arbetslag A görs alltid någon form av kartläggning. En större kartläggning görs om det stödet eleven får vid tillfället inte räcker. En enklare kartläggning kan bestå av test eller arbetsmaterial eleven gjort.

Även på arbetslag B görs alltid en kartläggning före åtgärdsprogrammet. Ibland är det utredningar som utmynnar i ett åtgärdsprogram. Kartläggningar diskuteras igenom av arbetslaget. Hinder och möjligheter diskuteras när åtgärdsprogram skrivs och inför terminsuppstarterna för att se lösningar och samordningsvinster. För arbetslag C görs alltid en kartläggning för att se problemet. Det är inte specialpedagogen som gör alla kartläggningar det beror på ärendets art. Enklare kartläggningar gör lärarna själva. Arbetslag C diskuterar vidare rutiner kring åtgärdsprogram.

”Verkligheten kommer in, vi hinner inte. Vilja och ambition finns men när det gäller åtgärdsprogram är det inte möjligt att följa en viss arbetsgång eftersom det är så olika problem. Åtgärdsprogram ska vara ett verktyg för åtgärder och inte en skrivbordsprodukt. Det krävs lite action för att det ska bli något.” (Arbetslag C)

På skola A och B är det rutin att klassläraren och specialpedagogen skriver åtgärdsprogrammet tillsammans. På skola C finns olika rutiner. Har specialpedagogen gjort kartläggningen är det oftast hon som skriver åtgärdsprogrammet. Lärarna skriver dock de flesta åtgärdsprogrammen i ett möte tillsammans med elev och förälder. Specialpedagogen är dock delaktig på så sätt att hon går igenom alla åtgärdsprogram kontinuerligt.

På alla de undersökta skolorna har specialpedagogen del i uppföljning och utvärdering. På skola A och B följer hon upp fortlöpande i ett tidsspänn från två - tre månader till terminsvis. På skola C följer specialpedagogen upp åtgärdsprogrammen till viss del. Lärarna sköter en del av utvärdering och uppföljning vid sina föräldrasamtal. Specialpedagogen har dock som tidigare nämnts överblick över alla åtgärdsprogram.

På skola A deltar specialpedagogen i föräldrasamtal om så behövs. Hon tar vid behov egna kontakter med föräldrar. En arbetsuppgift är också att delta i diskussioner kring kvalitetsredovisning. Där redovisas antal åtgärdsprogram och hur stödet till elever i behov av särskilt stöd ges. Även på skola B deltar specialpedagogen vid samtal med föräldrar. De flesta föräldrakontakter går dock via klassläraren. Personalen får även handledning kring elevernas arbete i klassrummet.

Arbetslag C anser att specialpedagogen har som uppgift i arbetet med åtgärdsprogram att samordna insatser med olika instanser, kartlägga, ta fram material om så behövs samt följa upp, utvärdera och ha handledande samtal. Just deras specialpedagog ses som mycket erfaren och har mycket att lära ut.

”Hon är ett stöd i vårt arbete, men det gäller att hon har tid. Det är en stor arbetsbelastning för specialpedagogen.”(Arbetslag C)

6.3.1 Specialpedagogens bidrag till ändrat fokus

Här redovisas huruvida specialpedagogens medverkan vid upprättande av åtgärdsprogrammen bidrar till att större fokus läggs på skol- eller gruppnivå.

Arbetslag B anser att den nivå åtgärderna placeras på har att göra med vilka åtgärder det gäller. Det varierar över tid och är en blandning beroende på behoven. De anser att det är mycket svårt att uttala sig generellt om. Arbetslag C kan inte heller se om fokus skulle flyttas när specialpedagogen medverkar vid upprättandet av åtgärdsprogram.

”vart skulle vi satt det annars om hon varit med. Jag tror inte att det är någon skillnad.”
(Arbetslag C)

Men arbetslag C anser också under diskussionens gång att specialpedagogen kommer med synpunkter som hon för in på skol- och gruppnivå.

”Det är en styrka hon har att hon kan se saker i ett bredare perspektiv. Det är väl det som är värdefullt med samarbete att man kan se olika saker, bidra till att tänka igenom hur ska vi hjälpa det här barnet i den här gruppen” (Arbetslag C)

Även arbetslag A ställer sig frågande till det här med nivå placering och specialpedagogens roll. Eftersom specialpedagogen alltid medverkat vid upprättande av åtgärdsprogram kan de inte se någon skillnad.

En genomgång av åtgärdsprogrammen från arbetslag A visar att där har specialpedagogen medverkat vid upprättandet av samtliga. 66 % av åtgärdsprogrammen hade åtgärder på skolnivå och 55 % hade åtgärder insatta på gruppnivå.

Åtgärdsprogrammen från arbetslag B visar att även där har specialpedagogen deltagit i samtliga. Jämförande siffror visar att 100 % av deras åtgärdsprogram har åtgärder placerade på skolnivå medan 50 % har åtgärder på gruppnivå.

Slutligen för arbetslag C visar resultaten att där har inte specialpedagogen medverkat alls vid upprättandet av de undersökta åtgärdsprogrammen. Av dessa har 100 % åtgärder på skolnivå och 14 % åtgärder på gruppnivå.

6.4. Åtgärder och anpassningar i lärmiljön

6.4.1 Exempel på åtgärder på skol- och gruppnivå

Arbetslag C är frågande inför det här med nivåerna skol- och gruppnivå. De arbetar numera med en digital lärplattform där all elevdokumentation är samlad. Det innebär att det finns en ny mall att skriva åtgärdsprogram i. Den har inte lika tydliga rubriker över nivåerna som tidigare mallar.

”Vi grupperar inte längre, vi har en ny mall. Vi bara staplar åtgärderna. Jag vet inte om det är viktigt med nivåer bara man får med åtgärderna ändå” (Arbetslag C)

De framhåller dock att det är viktigt att åtgärderna kommer upp på skolnivå.

”Det är där man måste ligga när man pratar om resurser, risken är att om alla åtgärder ligger på individnivå försvinner spelutrymmet där man kan förändra” (Arbetslag C)

Exempel på åtgärder på skolnivå kan enligt arbetslag C vara: antal lärare, schemalösningar, exempelvis se över när man kan vara flera lärare i en grupp, fördelning av resurspersoner, fördelning av halvklass, möjligheter att göra grupperingar. Gruppnivå, kan enligt samma skola vara placering i klassrummet, sammansättning i gruppen, elevkonstellationen, exempelvis vem jobbar bra med vem.

Arbetslag A har också som exempel åtgärder på skolnivå: grupptimmar, fördelning av vilka grupper fritidspersonalen ska stötta. På gruppnivå ger arbetslag A som exempel hur man i gruppen tillrättalägger undervisningen för ett barn med koncentrationssvårigheter.

Arbetslag B ger som exempel på skolnivå extra tydlighet, långsamt tempo så alla förstår, gå igenom dagens schema, göra nya grupperingar när så behövs. Man lämnar inga uppgifter över åtgärder på gruppnivå, utan anser att de går in i varandra.

6.4.2 Användning av åtgärder för fler än enskild elev

Arbetslag B har ett exempel där en klass under nuvarande läsår har flera elever som behöver tydlighet och struktur. Arbetet i klassen är upplagt efter deras behov. Det har gagnat hela gruppen och arbetet flyter på bra och ger många fördelar. Det kan dock bli styrande.

”Har man skrivit att man ska arbeta fram till ett visst klockslag så får man hålla det” (Arbetslag B)

Arbetslaget anser också att de har haft stor användning av en samtalsteknik de lärt sig för kommunicera med barn med NP - diagnoser. Det är en teknik de använder vid många elevsamtal för att reda ut konflikter bland annat.

Åtgärder som kan användas för hela gruppen används av arbetslag C. Det anses som det lättaste sättet att få åtgärderna utförda. Ofta är åtgärderna sådana att de utan bekymmer kan användas. Exempel på sådana åtgärder kan enligt arbetslag C vara: möblering, struktur, tydlighet, skriva arbetsgång och information på tavlan samt synligt dagligt schema. Arbetslag A använder sig också av anpassningen för hela gruppen, exempel på sådana är klassrumsplacering och se över vilka elevkonstellationer som gynnar varandra.

Arbetslag C betonar:

”Det är sällan man gör en åtgärd som är dålig för hela gruppen. Det är möjligtvis när man känner att man inte räcker till. När man gör åtgärder som inkräktar på de andra.” (Arbetslag C)

De diskuterar också att rent allmänt kan man väl tänka att åtgärder en elev mår bra av skulle fler må bra av.

6.4.3 Åtgärder som möjliggör delaktighet

Hur konstrueras åtgärder på skol- och gruppnivå som möjliggör för elev att delta i klassen?

I åtgärdsprogrammen från arbetslag A kan utläsas att på skolnivå är 30 % av åtgärderna av den art att de möjliggör delaktighet. Dessa åtgärder är:

- Stödundervisning hos speciallärare i syfte att få bättre förutsättningar att fokusera på givna arbetsuppgifter i klassen.
- Ökad medvetenhet hos personalen vid rasttillsyn.
- Personalförstärkning i syfte att bättre kunna förbereda X på vad som ska hända under dagen.

På gruppnivå är samtliga åtgärder sådana att de möjliggör delaktighet. Dessa åtgärder är:

- Klassrumsplacering nära till läraren. Fyra liknande åtgärder.
- Stöttar i sociala kontakter, vid exempelvis gruppsammansättningar.
- Klassläraren anpassar verksamheten i klassrummet för att stödja elevens inläring tex med gemensamma genomgångar, tydlig struktur, snabb återkoppling och uppföljning samt att hjälpa honom fokusera på arbetet.

För arbetslag B är resultatet att 20 % av åtgärderna på skolnivå möjliggör delaktighet. Dessa åtgärder är:

- Resursperson förstärker i klassen alla förmiddagar i veckan. Två liknande åtgärder.
- Specialpedagogen jobbar i klassen ca 6 tim/veckan.

Samtliga åtgärder på gruppnivå möjliggör delaktighet. Åtgärderna är:

- Dagsschema på tavlan. Tre liknande åtgärder.
- Placering i klassrummet. Tre liknande åtgärder.
- Klassläraren anpassar arbetet i klassrummet

Till sist arbetslag C där 30 % av åtgärderna på skolnivå skapar möjligheter till delaktighet. Dessa åtgärder är:

- Det finns alltid en vuxen ute som han kan ta kontakt med för att få hjälp och stöd om han hamnar i konflikter på rasten.
- Han har en resurslärare som stöttar honom under hela skoldagen, ett "extra-jag"
- All personal som möter X under skoldagen är informerad om X:s svårigheter. Extra viktigt vid raster. Tydlig kommunikation vid bemötande.

Samtliga åtgärder på gruppnivå möjliggör delaktighet och de är:

- Dagliga rutiner i klassrummet som exempelvis dagens schema mm.
- Medveten placering i klassrummet och vid grupparbeten.

Sammanfattningsvis visar resultatet att pedagogerna har en medvetenhet om den goda lärmiljön som bygger på ett stort personligt engagemang, ett aktivt arbete med förhållningssätt gentemot kollegor, elever och föräldrar, arbete med självreflektion samt att för eleverna skapa trygghet och arbetsro. Ett flexibelt och kreativt tänkande finns också kring organisation och lokalanvändning. Det specialpedagogiska stödet används rent praktiskt men i materialet framkommer inte om specialpedagogen har mer inverkan än andra yrkesgrupper i skolan när det gäller att sätta in åtgärder på skol- och gruppnivå. Det framkommer inte om specialpedagogen har ett sådant tänk på ett mer övergripande organisatoriskt plan. De åtgärder som sätts in på skol- och gruppnivå konstrueras språkligt som förbereda, stötta, bemöta och anpassa.

7 Diskussion

Här förs en diskussion kring metod och resultat, följt av diskussion kring resultat samt förslag på fortsatt forskning

7.1 Diskussion kring metod

Studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv. Med det perspektivet i ryggen kunde jag utifrån syftet välja forskningsansats och metoder. Den forskningsansats jag valt, den hermeneutiska, innebär att tolkning av texter sker i en kontext. Den här kontexten bör vara väl känd av forskaren. De metoder som valts är fokusgruppintervju och textanalys. Även i dessa metoder är forskarens kontextuella kännedom viktig. Jag anser att jag har den kunskap om kontext och diskurs som behövs för att kunna tolka både intervju svar och innebörden i åtgärdsprogram.

För att uppnå studiens syfte och besvara dess frågeställningar har jag metoder som fungerar. Genom att använda två metoder får jag ett bredare resultat. Det jag så här i efterhand kan ha synpunkter på metodvalet är rent praktiska. Det mesta i skolans värld i dag verkar handla om tidspress. När intervjuernas genomförande planerades förstod jag att för att få legitimitet för att genomföra dessa behövde jag gå via rektor. Rektorerna tillfrågade intresserade arbetslag. Samordning av deras och mitt schema var ett tidskrävande arbete. Det var också i stort sett ett krav att intervjuerna inte fick ta längre tid än 45 minuter. Intervjutillfällena kändes samtliga som stressiga.

Jag har också insett att en provintervju behöver göras för att känna sig fram. Då finns en bättre möjlighet att ha en uppfattning om tidsåtgång, och hur strukturen ska läggas upp. Ett mer ingående arbete med intervjufrågor kan inte heller överskattas. I efterhand kan jag komma på många fler relevanta frågor. Sammantaget har jag lärt mig att planering tar tid.

Urvalet av de tre skolorna gjordes utifrån olika skäl. En del rent personliga och för de enheter som då kvarstod som möjliga att undersöka blev det en viss spridning i dess upptagningsområde. Ett annat urval hade exempelvis varit lärartäthet eller antal specialpedagoger kontra antalet elever. En större genomlysning av de undersökta skolorna hade också kunnat göras. Det är ett arbete som i sig kräver en del undersökningar. I denna studie fanns inte möjlighet att göra det. Antalet undersökta skolor och antalet åtgärdsprogram kändes lagom att undersöka, redovisa och analysera.

7.2 Diskussion kring resultat

I den här delen av diskussionsavsnittet redovisas det resonemang som har gjorts i förhållande till tidigare forskning, teoriansknytning och resultat. Jag presenterar en tolkning av hur arbetslagen ser på begreppet lärmiljö, hur de uppfattar det stöd de får från specialpedagogen samt hur åtgärder på skol- och grupp-nivå som möjliggör delaktighet konstrueras. Varje undersökt arbetslag bildar en profil som redovisas var för sig.

7.2.1 Arbetslag A

Arbetslaget arbetar på en skola med ca 300 elever. Skolan har en måluppfyllelse för åk 3 kring 80 %. För åk 5 finns endast två år gamla siffror tillgängliga. De visar att de flesta eleverna nått en godkänd nivå i kärnämnen. Som specialpedagogisk resurs finns specialpedagog och speciallärare, båda med var sin halvtidstjänst.

Skolan har under senare år gjort stora neddragningar personalmässigt på grund av sjunkande elevantal. Arbetslagets syn på begreppet lärmiljö uppehåller sig till en början kring den rent fysiska miljön. En förutsättning för en god lärmiljö är lokaler anpassade till pedagogisk verksamhet. Erickson (2002) anser att lokalutformningen måste utgå från skolans arbetsätt och arbetsorganisation. Fritids är integrerad i skolan. Det ses som ett hinder att flera olika verksamheter ska samsas i lokalerna. Det blir ont om utrymme och fritids lokaler är svåra att utnyttja under skoldagen. Det sjunkande elevantalet under de senaste läsåren, och som en följd därav, att många övertaliga lärare slutat är något som har påverkat lärmiljön mycket negativt anser arbetslaget. De uppehåller sig länge i intervjun över hur det var förr i skolan, för en 20 - 30 år sedan. Då fanns mycket större möjligheter att arbeta med elever i behov av särskilt stöd. Det framkommer hos arbetslaget en stor känsla av hopplöshet och uppgivenhet. Det saknas resurser är något de återkommer till både vad gäller lokaler och personal. De vill ha en tydligare skrivning från skolverket vad som ska innefatta begreppet en god lärmiljö. Vad ska skolan leva upp till? Hur ska de kunna påverka lärmiljön när det saknas resurser?

När det gäller lärmiljön utifrån undervisningens innehåll svarar arbetslaget att det är viktigt att anpassa aktiviteterna efter de enskilda barnens förutsättningar exempelvis genom att ha en större del katederundervisning istället för grupparbeten. Att just katederundervisning önskats tillbaka av utbildningsminister Jan Björklund ser de som en lustighet eftersom de har aldrig slutat med den formen av undervisning.

Specialpedagogen är den som på skola A har ett helhetsgrepp över alla skolans åtgärdsprogram och processen vid deras tillkomst. Hon gör kartläggningar, vilka kan baseras på test eller arbetsmaterial. Hon är den som tillsammans med klassläraren skriver åtgärdsprogram och hon deltar vid uppföljning och utvärdering. Det redovisas för goda rutiner vid uppföljning, det går inte mer än 2-3 månader mellan tillfällena. Hon deltar även till viss del vid föräldrakontakter och arbete med skolans årliga kvalitetsredovisning.

Om specialpedagogen bidrar till ändrat fokus möts frågande av arbetslaget. Eftersom det alltid är hon som skriver åtgärdsprogrammen blir det ingen skillnad. Vilket ju är en riktig iakttagelse. Den genomgång jag gör av arbetslagets åtgärdsprogram visar att specialpedagogen upprättat samtliga. Av dessa har 66 % åtgärder på skolnivå och 55 % åtgärder på gruppnivå. Skolverkets kartläggning visade att skolan ansåg åtgärdsprogrammen som viktiga instrument för den pedagogiska verksamheten i allmänhet, men en mycket liten del av åtgärderna ligger på skol- och gruppnivå. (Skolverket 2003)

Arbetslaget ger exempel på åtgärder som kan sättas in på skolnivå, dessa är exempelvis grupptimmar och fördelning av personal. På gruppnivå kan åtgärderna vara att tillrättalägga undervisningen. Exempel på åtgärder som gagnar hela gruppen kan enligt arbetslaget vara katederundervisning.

Utav de åtgärder som placerats på skolnivå är 30 % sådana som möjliggör delaktighet. Övriga insatta åtgärder innebär enskild undervisning eller undervisning i liten grupp. Språkligt konstrueras de delaktiga åtgärder på följande sätt: skapa bättre förutsättningar för att vara i klassen, skapa en större medvetenhet hos personalen om elevens problem, genom personalförstärkning i gruppen kunna förbereda eleven på klassens arbete, anpassa undervisningen och stötta eleven i klassrummet.

Jag ser ett arbetslag som är uppgivet och ännu inte hittat formen efter de stora neddragningar vad gäller personal som gjorts på skolan. I stället för att beskriva aspekter av den goda lärmiljön vill de ha stöd av myndigheterna för att få reda på vad som egentligen menas med begreppet. De uppehåller sig vid tanken på gamla tider när det fanns enligt dem fanns bättre resurser. Jag ser också att skolan har goda rutiner när det gäller arbetet med åtgärdsprogram och de har god måluppfyllelse. Av åtgärderna på skol- och gruppnivå är de som möjliggör delaktighet i klassen en tredjedel. Resterande åtgärder innebär arbete med speciallärare enskilt eller i liten grupp. Är åtgärder som möjliggör delaktighet alltid de bästa för den enskilde eleven? Jag vill inte ha sagt att enskild undervisning är av ondo. För den enskilde eleven kan de i många fall innebära större delaktighet på sikt exempelvis genom att bli säkrare på att läsa.

7.2.2 Arbetslag B

Det här arbetslagen arbetar på en skola med ca 170 elever. Måluppfyllelsen för både åk 3 och 5 är god, resultaten för godkänt ligger mellan 80 och 90 %. Skolan har en specialpedagog som arbetar heltid och deltidsanställd specialpedagog från stödenheten. Skolan har goda specialpedagogiska resurser.

Arbetslaget lägger i begreppet lärmiljö in fysiska förutsättningar för att kunna arbeta flexibelt med enskilda elever eller mindre grupper. Det som nu finns är klassrum som anses för små för mellanstadiebarn och en studiehall som är för stor och opraktisk. En annan förutsättning är gott om personal, de anser dock att arbetet hos dem fungerar tillfredställande.

De lägger stor vikt vid trygghet och trivsel. Det är ett ämne som de ständigt kommer tillbaka till. Skolan ska vara som ett andra hem för eleverna och de ska bli sedda varje dag. Jag ser att det är en lagom stor skola för att kunna bygga den teamkänslan de är ute efter och det finns möjlighet för både elever och lärare att lära känna varandra. Det ser ut att vara en trygg lärargrupp som trivs med varandra och sänder ut sådana signaler till eleverna. De har förväntningar på elevernas lärande och ansvarstagande. Elevens egna ansvar för sitt lärandet liksom samlärande poängteras. Läraren varierar undervisningen för att underlätta för eleverna och arbetsro i klassrummet är mycket viktigt. Arbetslaget ser klassen som den stabila grunden för eleverna och här sker det mesta av lärandet. De grupperingar av elever som emellertid görs ska vara effektiva och flexibla lösningar som för just den situationen. Boström (2007) påtalar att den goda lärmiljön inte kommer av sig själv utan måste skapas. Många saker påverkar exempelvis organisation.

Specialpedagogen som är anställd på skolan gör kartläggning, upprättar åtgärdsprogram tillsammans med klassläraren och har ansvar för uppföljning och utvärdering. Med hjälp av klassläraren görs vid varje termin en genomgång av åtgärdsprogrammen för att se vilka samordningsvinster som kan göras. Specialpedagogen har också handledning av personal och viss föräldrakontakt.

Frågan var fokus i nivåerna hamnar är enligt arbetslaget helt och hållet knutet till vad åtgärdsprogrammet handlar om, alltså elevens stödbehov. Arbetslaget kan inte se att fokus skulle flyttas efter vilken yrkeskategori som skriver programmet. Specialpedagogen på skolan deltar i upprättandet av samtliga åtgärdsprogram. Alla programmen har åtgärder insatta på skolnivå och hälften av dem på gruppnivå.

Som exempel på åtgärder på skol- och gruppnivå ger de arbetsätt och organisation av grupper. De har svårt att skilja på åtgärder på skol- och gruppnivå och anser att de är liknande.

Arbetslaget tycker det är mycket bra att hela gruppen får del av åtgärder som är av de föreslagna till en enskild elev. Under just detta läsår har de använt sig av samtalsteknik och arbetsmetoder de blivit föreslagna att använda för en elev. Genom att använda det här som en arbetsmetod för hela gruppen skapas möjlighet till delaktighet.

Arbetslagets genomgångna åtgärdsprogram visar att av de åtgärder som är insatta på skolnivå har 20 % sådana som möjliggör delaktighet. Av de åtgärder som finns på gruppnivå är samtliga sådana att de möjliggör delaktighet. Språkligt konstrueras dessa åtgärder som: förstärkning i grupp, placering i klassrum, tydlighet och anpassning. De övriga åtgärderna är enskild undervisning eller undervisning för en liten grupp elever.

Arbetslaget som jag ser det lägger stor vikt vid trivsel och trygghet för alla parter. Skolan har gott om specialpedagogiska resurser. Det finns bra rutiner för arbete med åtgärdsprogram och skolan har mycket god måluppfyllelse. Något som också genomsyrar resonemangen är att klassen är viktig, det är kärnan i verksamheten. De elever som trots allt arbetar i smågrupper vill de ha nära sig och nära resten gruppen. De olika grupperingar som görs är flexibla och verkar i stunden. Det specialpedagogiska arbetet ska vara flexibelt och det är viktigt med samordningsvinster av schema och arbetsmetoder.

7.2.3 Arbetslag C

Skolan där arbetslaget ingår, har ca 180 elever. Deras måluppfyllelse ligger, för både åk 3 och åk 5, kring 70 - 80 % vilket för just dessa tre undersökta skolorna är lägst. Deras specialpedagogiska resurs består av en halvtid från stödenheten.

Arbetslaget anser sig ha mycket goda fysiska förutsättningar vilket är betydelsefullt för lärmiljön. De saknar dock trots en helt nyrenoverad skola mindre utrymmen för enskild undervisning eller liten grupp. De kan använda fritids lokaler under skoldagen och de är positiva till att fritids är integrerat i skolans lokaler. De är nöjda med den personalstyrka de har just nu.

Trygghet och arbetsro är viktiga aspekter av begreppet lärmiljö för arbetslaget. De har höga förväntningar på sina elever och tydligt kunskapsfokus. De betonar också vikten av ömsesidig respekt mellan elever och lärare. Förhållningssättet innebär att se eleven blir sedd och ingjuts i en känsla av att den duger som den är. Lärarna arbetar med självreflektion över sitt förhållningssätt till eleverna och har en insikt i att det är ett samspel mellan två parter.

Lärarna i arbetslaget gör mycket själva när det gäller arbetet kring åtgärdsprogrammen. De ser det som ett arbete som ska göras i nära kontakt till elever och föräldrar. Programmen skrivs till största delen vid utvecklingssamtal eller vid andra möten. (Jämför Asp – Onsjö 2008) Formen är inte så viktig bara programmet blir skrivet och sedan använt. Arbetslaget ser specialpedagogen mer som en samordnare, hon träder in när läraren behöver hjälp i mer komplicerade fall. Hon har kontakt med myndigheter och instanser. Specialpedagogen arbetar bara till viss del med kartläggning och upprättande av åtgärdsprogram. Hon har dock en helhetsbild över de program som finns på skolan

Lärmiljön utifrån undervisningens innehåll innebär för arbetslaget en variationsrik, stimulerande och utvecklande undervisning. Samlärande är viktigt, exempelvis i matematik och NO.

Vart fokus placeras om specialpedagogen medverkar respektive inte medverkar är en fråga som först förbryllar arbetslaget. De anser att det kan väl inte spela någon roll, men ändrar sig sedan och anser att det är just specialpedagogen som ska ha en helhetsbild av verksamheten och kunna lyfta åtgärderna från eleven. Tideman m fl (2004) diskuterar specialpedagogens uppdrag. Författarna förordar att specialpedagogen borde delta i ett långsiktigt och förebyggande arbete i stället för att lösa problem i efterhand.

Av de åtgärdsprogram som undersökts har inte specialpedagogen varit delaktig i något. Samtliga har åtgärder på skolnivå, men endast 14 % har åtgärder på gruppnivå. Var åtgärderna hamnar anser inte arbetslaget vara så viktigt bara att de kommer med. Dock tycker de att det är viktigt att de kommer från individen.

Som exempel på åtgärder på skolnivå ger arbetslaget organisation och schemafrågor. Åtgärder på gruppnivå kan vara placering i klassrum och gruppsammansättning.

Av de åtgärder som placerats på skolnivå är 30 % sådana att de skapar delaktighet. Samtliga åtgärder på gruppnivå ger möjlighet för delaktighet. Dessa konstrueras språkligt följande sätt: bra bemötande och stöttning under hela skoldagen, placering och dagliga rutiner.

Skolan har av de tre undersökta lägst måluppfyllelse. I jämförelse också mindre specialpedagogiska resurser. Det är enligt mig ett arbetslag som ser möjligheter i stället för hinder. Det är en positiv inställning till de resurser de har i form av lokaler och personal. De har en stor tilltro till elevernas lärande och undervisningen har ett tydligt kunskapsfokus. De stödbehov eleverna har kan vara svårt att tillgodose under skoldagen. Det har de löst på så sätt att det efter skolans slut finns möjligheter specialundervisning, extra genomgångar och läxhjälp. De använder det specialpedagogiska stödet när de känner att de själva inte räcker till. Mycket av arbetet kring åtgärdsprogram gör de själva. Åtgärdsprogrammets användbarhet är viktigare än dess form. Viktigt är också elevens och förälderns delaktighet.

7.2.4 Sammanfattande reflektion

Sammanfattningsvis uppvisar det tre undersökta arbetslagen tre olika profiler. Hur de konstruerar tankar kring lärmiljö, beskriver sina rutiner för arbetet med åtgärdsprogram eller konstruerar sina åtgärder för ökade delaktighet visar inga dramatiska skillnader som kan uppvisas i undersökningsmaterialet som är av liten omfattning. Det som istället blir tydligt är deras olika inställning sitt arbete. Från arbetslag A:s uppgivna situation där de behöver stöd för att komma vidare, till arbetslag B:s orientering mot trygghet, trivsel och grupptänk och slutligen till arbetslag C:s kunskapsfokus och lösningsinriktat arbete med elevernas stödbehov.

Jag är medveten om att de uppgifter jag fått fram vid intervjuerna är det just de här personerna kände just då. I linje med sociokulturellt perspektiv är verbal information beroende av den som talar och vid just det tillfället. (Säljö 2005)

Den genomgång jag gjort av sambandet mellan specialpedagogens medverkan vid upprättande av åtgärdsprogram och andelen insatta åtgärder på skol- och gruppnivå kan verka svårutläst. Arbetets frågeställning var: gör specialpedagogens medverkan vid skrivandet av åtgärdsprogram att fokus hamnar mer på skol- gruppnivå än om hon/han inte medverkat? Det jag vill försöka få fram är, flyttas med hjälp av specialpedagogen fokus från den enskilde eleven till verksamheten i ett större perspektiv. I det här materialet blir det svårt att se. Jag var vid studiens planering och när frågeställningarna arbetades fram inte medveten om att på en del skolor skrev specialpedagogen alla åtgärdsprogram. Eftersom så är fallet vid två av de undersökta skolorna framkommer inte något resultat. Det blir inte mätbart på det sätt jag förväntat mig. Jag hade tänkt mig att få ta del av åtgärdsprogram som skrivits av olika yrkeskategorier och därutifrån kunna göra en jämförelse.

En innehållsanalys av de åtgärder på skol- och gruppnivå som jag anser inneburit möjlighet till delaktighet uppvisar en rad centrala värdeord som: förbereda, stötta, bemöta och anpassa. Åtgärder hos samtliga arbetslag har låg andel, kring 20 – 30 %. Resterande andel av åtgärder innebär arbete i liten grupp eller enskilt. Är åtgärder som möjliggör delaktighet alltid de bästa för den enskilde eleven? Jag vill inte ha sagt att enskild undervisning är av ondo. För den enskilde eleven kan det i många fall innebära större delaktighet på sikt, exempelvis genom att lästräna enskilt har man sedan lättare att delta i klassens undervisning.

De styrdokument jag redovisat samt forskning (Asp - Onsjö, 2008, Nilholm & Alm, 2011) verkar i riktningen att det är lärmiljön som ska åtgärdas i stället för eleven. Men det framgår i istället (Skolverket 2003, Asp – Onsjö 2008, Giota & Emanuelsson 2011) att det är eleven och elevens problem som åtgärdas. Jag kan till viss del se det i mitt material, men det

framkommer också att det finns en vilja att eleven ska vara delaktig, höra till gruppen och vara i gruppens närhet.

7.3 Tillämpning av studiens resultat för specialpedagogiskt arbete samt fortsatt forskning

Åtgärdsprogram kan skrivas på olika sätt och säkerligen också utifrån olika syften. Den här studien har inte som ett mål att skuldbelägga någon för att åtgärder placeras på fel nivåer eller att specialpedagogens medverkan spelar mer eller mindre roll. Det som blir intressant är var skolans förändringsarbete ska redovisas och dokumenteras. Är åtgärdsprogrammen en arena för förändringsarbete? Dessa program är verkligen omfattande när man sätter sig in i hur de ska skrivas. Åtgärder på olika nivåer som gör att elever når sina mål eller får hjälp med sina sociala bekymmer. Kunskapsmålen ska skrivas utifrån kursplanerna. Föräldrar och elever ska vara delaktiga. Det framkommer i intervju svaren att åtgärdsprogrammen inte får bli någon skrivbordsprodukt. Det krävs lite action som en av de intervjuade sa.

Specialpedagogens möjligheter att utveckla verksamhetens lärmiljöer bör göras i ett proaktivt syfte. Här har den yrkesrollen en särskild uppgift.

Jag skulle tycka det vara intressant att göra en liknande studie ur en specialpedagogs perspektiv. Undersöka på vilket sätt specialpedagogen arbetar med lärmiljön. Vilka hänsyn man tar vid en kartläggning är det enbart eleven som kartläggs eller kartläggs hela skolmiljön kring eleven? Hur arbetar specialpedagogen proaktivt så att arbete med lärmiljön verkligen blir en möjlighet för delaktighet?

Referenslista

Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I Nilholm, C & Björck – Åkesson, E. (Red.) (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 66 – 84) (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Asp Onsjö, Lisa. (2008). *Åtgärdsprogram i praktiken. Att arbeta med elevdokumentation i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Bergström, G. & Boréus, K. (2005). *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Björck-Åkesson, E & Nilholm, C. (2007) Inledning. I Nilholm, C & Björck – Åkesson, E. (Red.) (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 7 – 16) (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Boström, L. (2007). *Goda lärmiljöer. En spindel spinner ett nät*. Härnösand: Specialpedagogiska institutet.

Dysthe, O. (2001). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I Dysthe, O. (Red.) (2001). *Dialog, samspel och lärande*. (s. 31 – 74) Lund: Studentlitteratur.

Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

Ericksson, G. (2002). *Förnyelse och utveckling av skolan lokaler. En idéskrift kring skapandet av en god lärmiljö för barn, ungdomar och personal*. Stockholm: Svenska kommunförbundet.

Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I Nilholm, C & Björck – Åkesson, E. (Red.) (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 17 – 35) (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Forsmark, S. (2009). Att lära matematik – främjande och hindrande faktorer. I Ahlberg, A (Red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. (s. 213 – 230) Lund: Studentlitteratur.

Giota, J. & Emanuelsson I. (2011). *Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur? Rektors hantering av policyfrågor kring stödet i kommunala och fristående skolor*. Göteborg: Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.

Jacobsson I – L. & Nilsson I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & Kultur.

Kursplan SVA 103, ”Specialpedagogiska verktyg för främjande av socialisation och kunskapsutveckling”, Högskolan Väst, VT-09

Nilholm, C. (2007). Vad och vems är kunskapsobjektet? – reflektioner över hur den specialpedagogiska praktiken kan och bör studeras. I Nilholm, C & Björck – Åkesson, E. (Red.) (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 100 – 113) (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Nilholm, C. & Alm, B. (2011) Lärarna är också snälla, dom gör så gott dom kan. I Nilholm, C., (Red.) (2011). *Specialpedagogisk verksamhet i grundskolan*. (s. 111 – 130) Lund: Studentlitteratur

Nyström I (2002). *Eleven och lärandemiljön – en studie av barns lärande med fokus på läsning och skrivning*. Växjö: Växjö University Press

Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I Nilholm, C & Björck – Åkesson, E. (Red.) (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 36 – 51) (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Scherp, H-Å. & Scherp G-B (2002). *Elevers lärmiljö. Lärares undervisning och elevers lärande*. Karlstad: Karlstad universitet.

Skollag (2010:800). hämtat från www.riksdagen.se

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

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

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

Stukát, S. (2004). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svensén, G. (2011). Diagnos – till vilken nytta? *Pedagogiska magasinet* nr 4, 2011.

Säljö, R. (2005). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, M., Ranagårde, L. & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen: om att se olikhet som resurs i skolan: en studie om elever ”i behov av särskilt stöd” och definitionen av normalitet och avvikelse i skolan*. Halmstad: Högskolan i Halmstad och Malmö högskola.

Utbildningsplan, Specialpedagogiska programmet 90 hp, Göteborgs universitet, HT-09.
Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk - samhällsvetenskaplig forskning*. [http:// www.vr.se](http://www.vr.se)

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Ödman, P-J., (2003). *Hermeneutik och forskningspraktik*. I Gustavsson, B. (Red.) *Kunskapande metoder inom samhällskunskapen*. (s. 71 – 93) Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1

XXX 2012-03-11

Förfrågan angående deltagande i studie.

Jag studerar på specialpedagogiska programmet vid Göteborgs universitet. Utbildningen är på halvfart, jag studerar 50% och resterande tid arbetar jag i åk 4 på XXXX skolan. Inom utbildningen ingår en avslutande examensuppsats på 15 hp som jag ska arbeta med under våren.

Uppsatsens huvudsakliga syfte är att belysa hur skolan möter barn i behov av särskilt stöd. Närmare preciserat fokuserar studien på sambandet mellan de åtgärder som skrivs i elevernas åtgärdsprogram och hur specialpedagogen och pedagoger/arbetslag främjar en god lärmiljö.

Jag är intresserad av de åtgärder som skrivs in på organisations- och gruppnivå.

För att uppnå arbetets syfte behöver jag studera åtgärdsprogram och eventuellt deras bakomliggande utredningar/kartläggningar.

Jag behöver också intervju arbetslag, sk fokusgruppintervju, för att få reda på hur pedagoger/arbetslag främjar en god lärmiljö. Intervjun tar högst en timme och jag skickar ut frågor i förväg.

Forskningsresultaten redovisas i min uppsats och kommer inte att användas till något annat än just min studie. Full konfidentialitet råder både vad gäller intervjusvar och de uppgifter jag kommer att ta del av i kartläggningar/utredningar och åtgärdsprogram.

Önskar ni ytterligare upplysningar om undersökningen och uppsatsen så får ni gärna höra av er på mail.

Marianne Larsson

marianne.larsson01@xxxxxxxxx.se

Bilaga 2

Hej!

Nedanstående frågor/områden tänkte jag vi kunde röra oss kring under intervjun.

Uppsatsens huvudsakliga syfte är att belysa hur skolan möter barn i behov av särskilt stöd. Närmare preciserat fokuserar studien på sambandet mellan de åtgärder som skrivs i elevernas åtgärdsprogram och hur specialpedagogen och pedagoger/arbetslag främjar en god lärmiljö. Jag är intresserad av de åtgärder som skrivs in på organisations- och gruppnivå.

Frågor kring åtgärdsprogram:

Görs alltid en kartläggning före ett åtgärdsprogram? Används de i så fall som stöd när ÅP skrivs? Får arbetslaget möjlighet att analysera kartläggningen? Hur ofta deltar specialpedagogen när ÅP skrivs? Blir det i så fall någon skillnad på vilken nivå (skol-, grupp- eller individ) fokus hamnar?

Vilka åtgärder brukar ni skriva in på skol- och gruppnivå? Åtgärder som är föreslagna åt en enskild elev används de för hela gruppen? (Åtgärder som är föreslagna av exempelvis specialpedagog eller psykolog)

Frågor kring lärmiljö:

Vad betyder lärmiljö för dig? I elevens lärmiljö ska åtgärder sättas in, exempel på sådana åtgärder? Skrivs de in i ÅP, i så fall på vilken nivå? Dokumenteras åtgärder i elevernas lärmiljö på något annat sätt?

Vad anser du kännetecknar en god lärmiljö? Hur arbetar du som lärare för att bidra till en god lärmiljö med tanke på undervisningens innehåll?

Beskriv det sociala samspelet i klassen. Hur arbetar du med lärmiljön elev-elev, lärare-elev?

Hur karaktäriserar du arbetssättet i klassen med tanke på lärmiljön?

Vilken betydelse anser du att lärmiljön har för undervisningen?

Vilka möjligheter / svårigheter ser du i den lärmiljö du arbetar i?

Specialpedagogens roll:

När ÅP är skrivet hur används då det specialpedagogiska stödet? (Vad gör specialpedagogen?Handledning, direkt stöd till elever, föräldrakontakter, deltar vid uppföljning och utvärdering)

Är det OK om intervjun **spelas in**?

Med vänlig hälsning/Marianne Larsson, XXX

Bilaga 3

Kategorisering av åtgärder i åtgärdsprogram

Exempel: Skola A

ÅP nr	Kartläggning gjord	Specped medverkat vid upprättandet	Organisations nivå	Grupp nivå	Individ nivå
1	X	X		Klassrumsplacering så att E inte blir störd, samt ha en nära kontakt med klasslärare.	Att individuellt stötta E i sitt klassrumsarbete. Anpassade arbetsuppgifter. Anpassade läromedel, som ligger på rätt nivå och som i så stor utsträckning som möjligt anknuter till E:s intressen.

