



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

”Vi är mitt i smeten”

En fallstudie av gymnasieskolans Introduktionsprogram

Sara Rydberg

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2013
Handledare:	Monica Johansson
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	VT13-IPS-29 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2013
Handledare:	Monica Johansson
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	VT13-IPS-29 SPP600
Nyckelord:	Introduktionsprogrammen, organisering, stöd, särskilt stöd

Höstterminen 2011 infördes Introduktionsprogrammen (IM) i den svenska gymnasieskolan och ersatte då Individuella programmet som var till för de elever som under sin grundskoletid inte nått behörighet att söka till ett nationellt program. IM består av fem inriktningar och kan läggas upp på olika sätt när det kommer till teoretiska ämnen, praktik och studier på de nationella programmens kurser. Syftet i denna studie är att beskriva hur en gymnasieskola organiserar undervisningen och hur stöd och särskilt stöd utformas på IM.

Den teoretiska utgångspunkten från vilket materialet belyses är Perssons (1998) modell där den specialpedagogiska verksamheten analyseras utifrån ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv. Modellen visar vilka konsekvenser olika pedagogiska och specialpedagogiska synsätt och ställningstaganden får på arbetet med elever i behov av särskilt stöd.

Uppsatsen är en fallstudie gjord på en medelstor gymnasieskola. Empirin består av intervjuer med rektor, lärare på IM, specialpedagog, elevhälsoteamspersonal, studie- och yrkesvägledare samt praktiksamordnare. Dessutom har klassrumsobservationer utförts samt en analys av skolproducerade dokument som rör IM-elevernans studiegång.

Resultatet visar att undervisningen på IM organiseras utifrån ett perspektiv där eleverna ska inkluderas i den ordinarie verksamheten så mycket som möjligt. Eleverna följer sitt målprogramskurser, om ett sådant finns, och får extrapositioner inlagda på sitt schema där de kan få extra stöd om det finns behov av det. En princip är att IMs lektioner ska schemaläggas i salar som är anpassade för respektive ämne. Något hemklassrum finns därför inte eftersom personalen menar att det är ett stöd i sig och på så sätt motivationshöjande att befinna sig tillsammans med skolans övriga elever.

Parallellt med detta visar åtgärdsprogram och annan dokumentation på ett synsätt som speglar ett mer individinriktat perspektiv att betrakta elevers skolsvårigheter. Åtgärder som planeras beskriver ofta hur eleven ska förändra och själva försöka påverka sin situation. Pedagogerna uttrycker att tiden och resurserna för ett mer långsiktigt arbete med elever i behov av särskilt stöd inte är tillräckliga.

I uppsatsen diskuteras och analyseras resultatet utifrån ett relationellt och ett kategoriskt perspektiv. Organiseringen och arbetet kring programmets elever visar på att den pedagogiska och specialpedagogiska verksamheten är sammankopplade. Ett relationellt perspektiv är dominerande i arbetet med elever i behov av särskilt stöd även om vissa inslag präglas av ett mer kategoriskt förhållningssätt.

Förord

Att få stiga in i en gymnasieskola och ta del av en verksamhet som på många sätt liknar min egen yrkesvardag, men som på lika många sätt skiljer sig från den, har varit intressant och lärorikt. Utifrån de förutsättningar som råder på en viss plats, skapar och organiserar vi en tillvaro där vi själva ska arbeta och där ungdomar ska tillbringa många timmar av sin vakna tid. Många av de faktorer som ligger till grund för hur en lärmiljö byggs upp kan vi själva inte styra över då vi har regler, styrdokument och en budget att rätta oss efter. Något som vi kan påverka själva är dock vår syn på kunskap och hur vi bemöter eleverna som ska utbilda sig och ges möjligheter att utvecklas så mycket som möjligt.

Genom att få vara med i klassrum och att få samtala med pedagoger och annan personal som på ett mycket öppet sätt delat med sig av sina erfarenheter, strategier, problem och förhoppningar har jag fått tillgång och insyn i en skolas sätt att organisera utbildningen på IM. Ett stort tack till er alla som låtit mig få inblick i allt från hur strukturen på er verksamhet ser ut i stort, till hur det kan gå till i arbetet tillsammans med en enskild elev i behov av särskilt stöd. Båda perspektiven är viktiga för att en verksamhet ska fungera och vara den plats för kunskap och utveckling som vi vill att den ska vara.

Några ord vill jag också rikta till min handledare Monica som hela tiden väglett och sporrat mig att komma vidare. Dina kloka ord och din värme har följt mig genom processen från spretig idé till slutprodukt. Tusen tack!

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Bakgrund	2
2.1. Syfte och frågeställningar	2
3. Litteraturgenomgång	3
3.1. En inkluderande skola	3
3.2. Segregering och differentiering	4
3.3. Motivation och delaktighet	6
3.4. Yrkesintroduktion	7
3.5. Teori eller praktik?	7
3.6. Sammanfattande reflektion	8
4. Teoretisk utgångspunkt	8
5. Metod	10
5.1. Metodval	10
5.2. Urval	11
5.3. Genomförande	11
5.4. Bearbetning och analys	12
5.5. Tillförlitlighet	13
5.6. Etiska aspekter	13
6. Resultat	14
6.1. Beskrivning av den undersökta skolan	14
6.2. Organisering av undervisningen och utformningen av stöd och särskilt stöd på IM14	
6.2.1. Vad är stöd och särskilt stöd?	15
6.3. Uppdraget	16
6.3.1. Från IV till IM	16
6.3.2. Pedagogens uppdrag	16
6.3.3. Elevhälsans uppdrag	17
6.3.4. Ett svårhanterat uppdrag	17
6.3.5. Analys - uppdrag	18
6.4. Anpassning	18
6.4.1. Att anpassa eller inte	19
6.4.2. Organisatorisk anpassning	19
6.4.3. Anpassad dokumentation	19
6.4.4. Anpassad undervisning	20
6.4.5. Anpassad elev	21
6.4.6. Analys - anpassning	21
6.5. Tid	22
6.5.1. Tid och utveckling	22
6.5.2. Tiden ett hinder	23
6.5.3. Tiden en bristvara	24
6.5.4. Analys - tid	24

6.6.	Rum	25
6.6.1.	”Vi är mitt i smeten”	25
6.6.2.	Analys - rum	26
7.	Diskussion	27
7.1.	Metoddiskussion	27
7.2.	Resultatdiskussion	28
7.2.1.	Platsens betydelse	28
7.2.2.	Undervisningens organisering och innehåll	29
7.2.3.	Organisering av särskilt stöd	30
7.2.4.	IM – ett enda stort stödpaket?	31
7.3.	Specialpedagogiska implikationer	32
7.4.	Fortsatt forskning	32
	Referenslista	34
	Bilaga 1 Intervju- och observationsguide	
	Bilaga 2 Skolproducerade dokument som insamlats eller hämtats på internet	
	Bilaga 3 Missivbrev	

1. Inledning

Våren 2011 var 12,1 procent av eleverna som slutade årskurs 9 inte behöriga att söka ett nationellt program i gymnasieskolan (Skolverket, 2011a). Vid läsårets slut 2012 hade den siffran ökat till 12,5 procent. (Skolverket, 2012a). Enligt Skolverkets lägesbedömning 2011 måste elevernas olika behov ”styra hur skolan lägger upp undervisningen”, både för de högpresterande och för de lågpresterande, ”men särskilt elever som inte når målen” (Skolverket, 2011b). Vidare menar Skolverket att den enskilda eleven påtvingas ett för stort ansvar för den egna studiesituationen. Istället måste skolan tydligt stödja och stimulera eleven till en fortsatt kunskapsutveckling. För att lyckas med detta krävs en analys av elevernas resultat.

Höstterminen 2011 startade Introduktionsprogrammen (IM) i och med att den nya läroplanen för gymnasiet, Lgy 11, infördes. Elever som av någon anledning inte når målen i grundskolan för att söka in på ett nationellt program hamnar på Introduktionsprogrammen, antingen genom att aktivt söka till någon av utbildningsvägarna eller genom att man skrivs in där vare sig man vill eller inte. Oavsett anledning är många av dessa elever i behov av stöd och särskilt stöd på ett eller annat sätt. Syftet med införandet av Introduktionsprogrammen var att ”skapa tydligare utbildningsvägar som bättre möter dessa elevers utbildningsbehov” (Skolverket, 2011c, s. 3). Det tidigare Individuella programmet (IV) har bytts ut mot fem olika program inom ramen för dagens Introduktionsprogram. Målet med alla inriktningar är att de ska ge förutsättningar för fortsatta studier på ett nationellt program eller skapa ingångar på arbetsmarknaden. Kvaliteten behöver stärkas jämfört med IV för att det ska bli möjligt och det påpekas att det är nödvändigt att planera utbildningens innehåll ”utifrån elevens behov och förutsättningar och på så sätt ge fler elever möjlighet att nå målen” (Skolverket, 2011c, s. 3). För att det ska bli möjligt krävs mer samarbete mellan grund- och gymnasieskolan och studie- och yrkesvägledning. Enligt Skollagen Kap. 17 § 7 ska en individuell studieplan upprättas för varje elev.

De fem programmen som erbjuds de elever som inte är behöriga att söka ett nationellt program är preparandutbildning (IMPRE), programinriktat individuellt val (IMPRO), yrkesintroduktion (IMYRK), individuellt alternativ (IMIND) och språkintroduktion (IMSPRÅK). Preparandutbildning är till för de elever som saknar något eller några betyg för att kunna antas på ett yrkesprogram eller ett högskoleförberedande program. Som regel kan eleven endast gå här i ett år. Det programinriktade individuella valet syftar till att eleven så snart som möjligt ska kunna hoppa på det nationella yrkesprogram den har för avsikt att gå. De grundskoleämnen eleven ännu inte lyckats få betyg i läses in, samtidigt som man följer med i yrkesprogrammets kurser. För att vara behörig till Programinriktat individuellt val måste eleven ha sex betyg med sig från grundskolan, varav ett är i svenska eller svenska som andraspråk, samt antingen matte eller engelska. En elev som inte har dessa sex godkända ämnen kan antas på Yrkesintroduktion. Den är i huvudsak yrkesinriktad och ska leda till en ingång på arbetsmarknaden eller behörighet till ett yrkesprogram. Den ska, liksom det programinriktade individuella valet, innehålla arbetsplatsförlagt lärande (APL). Individuellt alternativ formas efter en enskild elevs individuella behov. Både grundskoleämnen och gymnasiekurser kan ingå i utbildningen. Språkintroduktion syftar till att ge nyanlända ungdomar kunskaper i svenska språket samt en möjlighet att läsa grundskolans ämnen för att så småningom kunna söka in till ett nationellt program på gymnasiet (Skolverket, 2011d).

2. Bakgrund

Individuella programmet uppstod som ett program inom gymnasiet i och med att det kommunala uppföljningsansvaret hamnade hos gymnasieskolorna 1992. De nya behörighetsreglerna 1998, då betyget G i matte, svenska och engelska blev ett krav för att nå ett nationellt program, ledde till att IV som program ändrade karaktär. ”Syftet med programmet blev då huvudsakligen kompensatoriskt” (Johansson, 2012, s. 34). Verksamheten präglades av att eleverna skulle nå målen för att bli behöriga. Detta ledde till ett ökat elevantal på IV och siffran har legat runt 7 procent fram till 2010. IV, liksom dagens IM, hade ingen fast programstruktur eller examensmål. En individuell studieplan skulle upprättas för varje enskild elev. Begreppet ’en gymnasieskola för alla’ ifrågasattes, trots införandet av ett program för elever utan behörighet, från många håll. Med tillskapandet av Introduktionsprogrammen 2011 finns en tilltro till att fler ungdomar ska få chans till en meningsfull utbildning som leder till vidare studier eller en väg in på arbetsmarknaden.

Mitt val av kunskapsområde bottenar i de nära fyra års erfarenhet jag har av att arbeta på gymnasieskolans Individuella program och Introduktionsprogrammen efter att ha varit lärare under tio år på flera nationella program. Elevgruppen på Introduktionsprogrammen består av individer med stora skillnader i skolbakgrund, kunskapsnivå och motivation. Hur organiserar skolor undervisningen på IM så att alla elever har förutsättningar att nå så långt som möjligt i sin utveckling? Hur utformas stöd och särskilt stöd på IM? Eftersom det inte finns samma tydlighet i riktlinjerna kring hur denna utbildning ska genomföras i jämförelse med de nationella programmen finns en stor frihet för den enskilda skolan att organisera skolvardagen för denna elevgrupp.

Mitt intresse för hur organiseringen kan se ut på olika skolor har under den första tiden med IM i den svenska gymnasieskolan växt sig allt starkare. Begreppet organisering har valts eftersom det beskriver processer och dynamik inom en verksamhet. Organisering inbegriper ”rörelse, handling och kommunikation i det direkta görandet här och nu eller där och då” (Gerrbo, 2012, s. 106). Enligt Skolverket (2012b) finns ingen definition av begreppet ’i behov av särskilt stöd’. Det som skrivs fram är att alla ”elever ska ges stöd och stimulans för att utvecklas så långt som möjligt” och att hänsyn ska tas till ”elevers olika behov” (Skolverket, 2012b). I min studie framkommer olika beskrivningar av vad stöd och särskilt stöd kan innebära, dels i genomgången av tidigare forskning och i resultatet.

2.1. Syfte och frågeställningar

Mitt intresseområde är organiseringen av undervisningen på Introduktionsprogrammen på en gymnasieskola med fokus på stöd och särskilt stöd.

Det övergripande syftet är att beskriva hur undervisningen på IM organiseras och påverkas av utformningen av stöd och särskilt stöd på individ-, grupp- och skolnivå.

Följande frågeställningar ligger till grund för undersökandet av kunskapsområdet:

Hur organiseras undervisningen på Introduktionsprogrammen på den undersökta skolan?

Hur planeras stöd och särskilt stöd på individ-, grupp- och skolnivå?

Hur genomförs stöd och särskilt stöd på individ-, grupp- och skolnivå?

3. Litteraturgenomgång

I detta avsnitt kommer ett urval av det senaste decenniets forskningsresultat och studier som behandlar elever som inte har uppnått behörighet till ett nationellt program på gymnasieskolan att redovisas. Introduktionsprogrammen har funnits i det svenska skolsystemet sedan höstterminen 2011, varför de flesta studier som refereras till här tar sin utgångspunkt i Individuella programmet, som är IMs motsvarighet i Lpf 94. Mycket av den svenska forskningen kring IV och IM har gjorts ur ett elevperspektiv. Detta är relevant även för min undersökning eftersom organisering av undervisning och utformning av stöd och särskilt stöd i högsta grad är något som rör den enskilda elevens skolvardag. Litteraturgenomgången inleds med kort beskrivning av ett av skolsveriges mer uppmärksammade förändringsarbeten under senare år. Ett av syftena där är att få så många elever som möjligt att nå måluppfyllelse i grundskolan för att kunna söka ett nationellt program på gymnasiet. Projektet är ett exempel på hur grundskolan kan arbeta för att motivera ungdomar för vidare studier och minska antalet elever på Introduktionsprogrammen.

3.1. En inkluderande skola

Essunga kommun har sedan några år tillbaka satsat på att utveckla sin verksamhet för att alla elever efter sina förutsättningar ska ha möjlighet att nå så långt som möjligt i skolan. Persson och Persson (2012) har följt och även varit en del i denna process. Tidigare forskning visar att få negativa konsekvenser på elevers resultat kan påvisas när elever i behov av särskilt stöd blandas i en skolas ordinarie klasser. Utgångspunkten för kommunens skolor har varit att all verksamhet ska vara inkluderande. Ett ständigt ökande antal elever i specialundervisningsgrupper och ett växande utanförskap för dem som tillbringade sin skoltid där var ett av incitamenten för förändringsarbetet, tillsammans med dalande resultat vad gäller måluppfyllelse för kommunens elever i stort.

I ett inledningsskede lades alla specialkonstellationer ner och eleverna, oavsett vilken problematik som varit anledning till placering i särskild grupp, blev en del av skolans ordinarie klasser. Resurserna från smågrupperna som funnits i form av lärare och specialpedagogisk kompetens har förflyttats ut i klassrummen och kommer på så sätt alla elever till del. I kärnämnen finns alltid två lärare med och i många fall även specialpedagogisk personal. Tid för lärarna att läsa och diskutera forskningslitteratur har avsatts, eftersom alla inblandade hela tiden har pekat på vikten att arbetet i skolan ska vara baserat på vetenskaplig grund. På ett par år har kommunens resultat drastiskt förändrats. 2011 var 97 procent av elevkullen behöriga till gymnasiet jämfört med 2006 då siffran var 81 procent. Processen har inte varit utan kritiskt ifrågasättande.

Frågan om huruvida vissa grupper av elever gynnas på andras bekostnad är intressant och befogad, eftersom just detta tenderar att bli resultatet av olika slags inkluderingsprojekt. Fokus läggs då på att få elever med olika slag av skolproblem att förbättra sina resultat. Några sådana effekter har vi inte sett i Essunga, vilket återspeglas i de höga genomsnittliga meritvärdena. De intervjuade eleverna såg vinster med förändringen även för de elever som strävade efter de högsta betygen. Men de största vinsterna låg ändå i att skolan visade att tolerans och respekt för individers olikheter var viktigt.

(Persson & Persson, 2012 s. 158)

Inkluderingsstanken har kommit att på ett naturligt sätt prägla hela organisationen. Persson och Persson (2012) poängterar att lärarnas numera höga förväntningar på att eleverna ska lyckas med sina studier leder till att elevidentiteten förändras så att de ser vikten av utbildning och kunskap.

3.2. Segregering och differentiering

Elisabeth Hultqvist studerar i sin avhandling *Segregerande integrering* (2001) hur en grupp elever på det Individuella programmet uppfattar undervisningen och den utbildning de får på gymnasieskolan. De intervjuade ungdomarna upplevde undervisningen på IV som alltför slapp p.g.a. korta skoldagar och att de inte fick några betyg. Hultqvist (2001) tolkar detta som att eleverna betraktar sig som särbehandlade och att inte samma krav ställs på dem som på elever på de nationella programmen. Det kan också ses som en avsaknad av tydlighet, att elevernas arbete med ämnena inte ger ett konkret resultat som leder vidare vilket får konsekvenser för framtiden.

Skoltrötta elevers kritik av skolan kan paradoxalt nog innebära att de menar att skolan är för lite skola. Inte för att de primärt saknar läxor, prov och betyg utan för att sådant för de allra flesta utgör definitionen på skola. Om undervisningen på det individuella programmet alltför mycket avviker från detta, riskerar inte det att befästa bilden av särbehandling? Är inte "svaga" elever än mer beroende av just synliga tecken på skola och skolframgång? (Hultqvist, 2001, s.139)

Rummets organisering är en av de faktorer som Hultqvist (2001) pekar på som betydelsefulla för hur skolan uppfattas av eleverna och hur skolan uppfattar eleverna. En traditionell möblering av klassrummet med bänkar och kateder leder till andra förväntningar än ett rum med soffor och ett gemensamt arbetsbord i mitten när det gäller elev- och lärarroll och vilka aktiviteter som ska bedrivas inom rummets väggar. Ytterligare ett exempel är det undervisningsmaterial som används på det undersökta IV-programmet. Hultqvist (2001) fann att få tryckta läromedel utnyttjades. Istället använde sig lärarna i hög grad av egentillverkat, anpassat material. Detta kan leda till en otydlighet när det gäller att överblicka kunskapsutvecklingen. Dessutom uppfattade en del elever inte dessa stenciler och lösblad som 'äkta' skolmaterial. Ofta organiserades undervisningen på ett sådant sätt att eleverna själva fick välja vad de ville arbeta med och hur de skulle gå tillväga.

Intressant vid reflektionen över analysen av undervisningen i IV-klasserna är med vilken tveksamhet, och ibland öppen motvilja, som eleverna möter det ökade handlingsutrymme som den elevorienterade pedagogiken innebär. När det skapas andra vägar /.../ ifrågasätts det av eleverna som vore det inte riktig skola – utan *särskild* skola riktad mot dem som svagpresterande.
(Hultqvist, 2001, s.151)

Ytterligare en slutsats som dras är att det kan vara problematiskt för den enskilde eleven att utnyttja den individualiserade undervisningen som IV egentligen syftar till eftersom eleverna har svårt att överblicka vad som skulle kunna erbjudas och vad den har rätt till. Skolan har i detta fall tolkningsföreträde eftersom eleven är den svaga parten. Därför blir studievägledarens roll viktig för att tydliggöra vad utbildningen kan leda till.

I Monica Johanssons avhandling *Anpassning och motstånd* (2009) beforskas hur gymnasieelevers identitetsskapande tar form inom skolan som institution. Ett av de undersökta programmen är IV. Författaren definierar i sin studie särskilt stöd utifrån ett relativt perspektiv och ser det som "olika åtgärder där skolan erbjuder undervisning eller andra aktiviteter för

elever som uppfattas ha svårigheter att nå skolans mål” (s. 81.). Det poängteras att denna tolkning av särskilt stöd är bred i jämförelse med andra definitioner av begreppet.

I förhållande till andra program framstår IV-elevers sociala utveckling som viktigare än att ta ansvar för sina studier och nå godkända betyg. En skillnad mellan programmets elever som framkommer i studien är betydelsen av att IV-elever som grupp står i kontrast till elever på andra program eftersom de inte har med sig godkända betyg från sin tidigare skolgång. Detta leder till att dessa elevers anspråk på skolan och vice versa ser annorlunda ut jämfört med andra programs elever.

Först när de fått godkända betyg i de ämnen från grundskolan som efterfrågas, kan de omfattas av en elevidentitet som 'godkänd' vilket är en förutsättning för deras fortsatta existens som gymnasieelever på ett nationellt program. (Johansson, 2009, s. 191)

Enligt Johanssons (2009) sätt att se på organiseringen av IV menar hon att det är uppbyggt på ett liknande sätt som de stödinsatser som grundskolan erbjuder. Det påpekas vidare att hanteringen av särskilt stöd på gymnasiet ofta riskerar att leda till en större segregation av eleverna än i grundskolan. Dessutom finns det studier som visar att elever som tagit del av specialpedagogisk verksamhet under tidigare skolår hamnar på IV när det blir dags för gymnasiet. När de väl startat på IV ska eleven studera där för att nå behörighet, för att kunna söka gymnasiet 'på riktigt'. Johanssons studier visar att IV-året

... kan försvåra för eleverna när de väl kommer till ett nationellt program. På IV deltar inte eleverna i det stöd som erbjuds en del övriga elever på skolan. Stödet till eleverna kan sägas finnas inbyggt i programmet och blir ibland permanent, då en del elever även efter året på IV får stöd av sina tidigare lärare därifrån. (Johansson, 2009, s. 216)

IV som program kan i Johanssons termer betraktas "som ett integrerat stödpaket" (2009, s. 218) eftersom all undervisning är förlagt inom programmet och eleverna får stöd vare sig det finns ett behov eller inte. Hela IV blir på så sätt en kompensatorisk verksamhet.

I en artikel hänvisar Johansson (2010) till tidigare studier som pekar på att elevers studieresultat inte förbättras av undervisning i specialgrupperingar. Istället leder det ofta till att identiteten som avvikare förstärks. Utifrån sina egna forskningsresultat konstateras att olika gymnasieprogramms sätt att hantera stödåtgärder skiljer sig åt och skapar olika elevidentiteter som i förlängningen blir en del av skolans processer av inkludering respektive exkludering.

Liksom Hultqvist (2001) diskuterar Johansson (2009) rummets betydelse för hur eleven positioneras i skolan som institution och inom vilken region undervisning och särskilt stöd ges. IV-eleverna på den undersökta skolan befinner sig i sin skolvardag i tre intill varandra liggande lokaler och de har inte skåp som alla övriga elever har. Johansson (2009) menar att detta ger eleverna ett budskap om att andra programs elever har större behov och rätt att använda skolans utrymmen och utrustning. Ett av resultaten som framkommer i studien är att IV:s elever verkar vara en grupp som måste "förändras för att överhuvudtaget rymmas inom skolans institutionella ordning" (2009, s. 247). Detta ställer visionen att den svenska skolan ska vara en skola för alla på spel eftersom differentieringsprocesser ständigt pågår i den svenska gymnasieskolan.

En faktor som tidigare nämnts för skolframgång för elever på IV är relationen mellan lärare och elev. Detta synliggörs även i Martin Hugos avhandling *Liv och lärande i gymnasieskolan* (2007) som utgår från en livsvärldsfenomenologisk ansats och beskriver elevers och lärares erfarenheter av IV. I en översikt av gymnasieskolans förändring under de senaste tjugo och de ungdomar som numera ska passa in där, gör Hugo (2007) en uppdelning i fyra kategorier: elever som vill men inte kan, elever som kan men inte vill, elever som både kan och vill men hindras av andra anledningar samt de som vare sig vill eller kan men måste. Gymnasieskolans största problem är att skapa en studietid för de svagpresterande eleverna som motsvarar deras behov av delaktighet och meningsfullhet. Två förhållningssätt diskuteras – ska man se på elever som om de bär på skolsvårigheter eller är det skolan som har undervisningssvårigheter? Resultatet i studien visar på nödvändigheten att stimulera och motivera eleverna genom att göra undervisningen så verklighetsnära som möjligt. Skolan kan välja att betrakta IV som en kostnadskrävande elevgrupp som det egentligen inte är någon större vits att försöka utbilda. I detta synsätt ligger också att IV-programmet är tärande och tar resurser från de övriga eleverna på de nationella programmen. Ett alternativt perspektiv förespråkas där ”gymnasieskolan tar alla ungdomars rätt till en meningsfull gymnasietid på allvar och skapar anpassade möjligheter för alla, såväl pedagogiskt som organisatoriskt” (2007, s. 156).

3.3. Motivation och delaktighet

En viktig faktor för hur eleverna uppfattar sin skoltid består av lärarnas förväntningar på dem (Hugo, 2007). Dessutom är det i Hugos studie de mellanmännsliga relationerna som är det primära för dessa elevers skolframgång, inte att nå kursmålen. Framför allt är det kontakten mellan elev och lärare som måste vara välfungerande eftersom det är först då delaktighet kan uppnås. Skolans innehåll behövde upplevas vara på riktigt med tydliga mål och konsekvenser, för att eleverna i denna studie skulle känna motivation och att de hörde hemma i skolans verksamhet överhuvudtaget. Detta är enligt Hugo (2007) en tidskrävande process och ”åtgärdsprogram, kursplaner, prov och läxor innan inställning till skolarbete blivit mer positiv är ganska meningslöst och kan förstärka elevernas negativa skolbild” (s.166). Pedagogernas insikt och förståelse för elevernas livsvärldar framstår som det avgörande för huruvida eleverna ska lyckas i sina studier på IV eller inte.

I Gunvie Möllås avhandling *”Detta ideliga mötande”* (2009) beskrivs de ”kommunikativa kontexter” (s. 6) som ingår gymnasieskolans vardagliga praktik och hur elever uppfattar sin delaktighet i dessa situationer. Studien tar sin teoretiska utgångspunkt i det kommunikativa relationsinriktade perspektivet där delaktighet, kommunikation och lärande är de bärande begreppen. Möllås (2009) har under flera års tid följt ett antal elever som anses vara i behov av särskilt stöd. Hon har varit närvarande i deras vardag, både i klassrumssituationer och i möten, såsom utvecklingssamtal och elevvårdskonferenser samt i kontexter där eleven själv ej varit närvarande men där dennes situation har varit fokus för diskussion, t.ex. överlämningskonferenser och elevvårdsteamsmöten. En av slutsatserna som dras är att många av de formella sammanhang, som de ovan nämnda är exempel på, inte är de som har störst påverkan för elevernas förutsättningar att nå skolframgång trots att syftet med dessa möten är att hantera problem som uppstår i studierna. Samverkan och möten i olika konstellationer på en skola är nödvändig, men det måste finnas ett kritiskt förhållningssätt till innehållet därför att alltför sällan diskuteras hela verksamhetens pedagogiska utveckling. Utformningen av särskilt stöd är ytterligare ett ämne som belyses. Eleven måste göras delaktig och stödet bör ske i den ordinarie undervisningen för så att den pedagogiska åtgärden inte blir utpekande och får eleven att framstå som avvikande. I en sammanfattande reflektion gör Möllås följande bedömning:

Den slutsats jag drar är att individinriktade insatser är nödvändiga, men inte tillräckliga. Behovet av specifikt individuella åtgärder för många elever kan minska om förändringar sker i skolornas sätt att organisera verksamheten, undervisningens innehåll och genomförande och om eleverna befinner sig i en gemenskap där de känner tillhörighet och delaktighet. (Möllås, 2009, s. 241)

3.4. Yrkesintroduktion

I ett forskningsprojekt om IV studerar Henning Loeb och Lumsden Wass (2012) organisering och lärmiljöer som upplevs som framgångsrika. Kriterierna för begreppet framgångsrik ligger inte i första hand på betygsresultat utan faktorer som rykte, elevutvärderingar och en låg andel avhopp spelar större roll. ”Organisering är något som ständigt pågår” (s. 205) och författarna hävdar att det är i själva skeendet som organisering och lärande måste betraktas. I studien visas hur de undersökta skolorna planerat sin verksamhet för Introduktionsprogrammets införande i och med Gy 2011. Fokus ligger på hur Yrkesintroduktion kan utformas.

På den ena av de undersökta skolorna beslutades att Yrkesintroduktion skulle bilda en egen grupp i förhållande till Programinriktat individuellt val och det nationella programmet för att elevernas behov bättre skulle kunna tillgodoses samt att ett antal yrkesämneskurser skulle erbjudas. Den andra skolan valde ett annorlunda upplägg baserat på de enskilda individerna där praktik utanför skolans väggar och möjlighet att erhålla olika typer av yrkescertifikat utgjorde en stor del av utbildningen. Studien visar på en stor handlingsfrihet för den enskilda gymnasieskolan att utforma Introduktionsprogram, men också på de svårigheter och problem som finns förknippade just eftersom kommunerna har denna stora frihet då det inte finns någon egentlig programstruktur och examensmål för IM.

3.5. Teori eller praktik?

Marianne Dovemark (2012) visar i en etnografisk studie av en gymnasieskolas Individuella program hur skolans förväntningar och utformning av undervisning bidrar till samhällets differentiering av människor och den yrkesbana som väljs senare i livet. IV-elever förväntas inte vara bra på de mer teoretiska ämnena i skolan, med skrivning och läsning som exempel. I stället utformas en utbildning med praktiskt innehåll vilket tillskriver eleverna en identitet som kommer att påverka framtida val av program och yrke. Dovemark (2012) ser att också personal och deras förväntningar är en starkt bidragande orsak till denna sortering och differentiering. I den undersökta skolan uttryckte pedagoger och rektor sig på ett sätt som stämpade IV som ett lågstatusprogram. Även om eleven själv ville ta itu med sina kärnämnesstudier uppmuntrades inte detta utan fick uppmaningen att dra ner på tempo och ambitioner. Istället förordades praktik och att vara med på studiebesök och andra aktiviteter som inte var direkt relaterade till skolämnen.

I en jämförelse mellan flera kommuners organisering av Individuella programmet redovisas att placeringen av lokaler som används för undervisning ofta ligger utanför skolans huvudbyggnad eller att IV hade sitt eget område inne på skolan. När det gäller undervisningens innehåll fokuserar de flesta skolor på praktiska ämnen som leder till praktiska arbeten. När informationsmaterial hänvisar till fortsatta studier för IV-ungdomar är det yrkesprogram som marknadsförs. Dovemark menar att

... gymnasiereformen, Gy 2011, är mer särskiljande än sina föregångare med en statusordning som tydligt pekar på ett klassamhälle där

differentieringen institutionaliseras och arbetsfördelningen tydliggörs.
(Dovemark, 2012, s. 87).

Den danska organiseringen av gymnasieskolan liknar på många sätt den svenska när det gäller uppdelningen av teoretiska kontra praktiska studievägar. Där har den politiska diskussionen kretsat kring hur det sociala arvet påverkar ungdomars val av studieinriktning och chanser att lyckas senare i livet (Rasmussen, 2002). Författaren beskriver hur elever inom den akademiska och den yrkesinriktade gymnasieutbildningen på olika sätt inkluderas i skolan som institution och vidare ut i samhället medan den grupp ungdomar, 'the residual group', som inte påbörjar eller fullföljer en utbildning efter den obligatoriska skolan möter en mer problematisk väg (s. 639). Ett sätt att hantera detta är att i ett så tidigt skede som möjligt sätta upp individuella planer där studier och praktik kombineras för att eleven ska ges möjligheter och motiveras att hitta en utbildning eller tänkbar yrkeskarriär. Rasmussen (2002) menar att det visserligen finns jobb som inte kräver någon längre utbildning, men att vissa skolkunskaper såsom att läsa och skriva är nödvändiga.

Education is by no means the only way to inclusion: but the traditional forms of work and everyday life among unskilled people are vulnerable to the pressures of modernization if they are not combined with basic skills and tools for learning.

(Rasmussen, 2002, s. 640)

Dessutom finns det en stor fara i att det inte kommer finnas praktikplatser nog för denna grupp ungdomar vilket leder till ännu större svårigheter att inkluderas på arbetsmarknaden, och gör problemet till en politisk och ekonomisk samhällsfråga. Exemplet visar att risken för marginalisering av dem som inte följer en traditionell utbildningsväg har stora likheter med den som förekommer här i Sverige.

3.6. Sammanfattande reflektion

I läsningen av forskningslitteraturen kring gymnasieskolans arbete med elever i behov av stöd och särskilt stöd framträder en problematik att organisera utbildningen inom flera områden. Att skapa delaktighet och meningsfullhet inom skolans väggar och elevens väg till studieframgång är några av dessa. Inkludering är ett begrepp som tas upp i olika sammanhang. Hur den specialpedagogiska kompetensen tas tillvara och på vilket sätt stöd och särskilt stöd ska hanteras är andra frågeställningar som diskuteras. Detta är något som direkt kan jämföras och relateras även till denna studies resultat eftersom det är en av de frågeställningar som problematiseras och som kan ses som en avgörande faktor för hur väl en skola, och kanske speciellt för utbildningen inom Introduktionsprogrammen, lyckas med att skapa en plats där alla elever får förutsättningar att nå målen och en meningsfull framtid.

4. Teoretisk utgångspunkt

För att förstå den undersökta skolans organisering ur ett specialpedagogiskt perspektiv jämförs materialet i denna studie från paradigmet där ett kategoriskt förhållningssätt kontrasteras mot ett relationellt i fråga om arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Ett sådant paradigm kan användas för att ”påvisa skillnader mellan de fenomen som beskrivs” (Emanuelsson m.fl. 2001, s. 23). Det kategoriska perspektivet kännetecknas av att en elevs skolsvårigheter går att finna hos individen själv. Det relationella synsättet tar istället hänsyn till ”vad som sker i förhållandet, samspelet eller interaktionen mellan olika aktörer” (2001, s. 23). Detta gäller den specialpedagogiska verksamheten som sådan, men också för hur eleven i behov av stöd betraktas. Studeras den specialpedagogiska verksamheten relationellt måste utbildningsmiljön i sin helhet beaktas vilket bland annat betyder att förhållandet mellan specialpedagogiska arbetet och den pedagogiska verksamheten bör belysas.

Enligt analysmodellen utformad av Persson (1998, s. 31) finns ett antal övergripande frågeställningar och de konsekvenser de får på en skolas verksamhet, vilka kan användas vid en jämförelse av de två perspektiven:

	Relationellt perspektiv	Kategoriskt perspektiv
Uppfattning av pedagogisk kompetens	Förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna.	Ämnesspecifik och undervisningscentrerad.
Uppfattning av specialpedagogisk kompetens	Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff	Kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevers uppvisade svårigheter
Orsaker till specialpedagogiska behov	Elever i svårigheter. Svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i utbildningsmiljön	Elever med svårigheter. Svårigheter är antingen medfödda eller på annat sätt individbundna.
Tidsperspektiv	Långsiktighet	Kortsiktighet
Fokus för specialpedagogiska åtgärder	Elev, lärare och lärandemiljön	Eleven
Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet	Arbetsenheter (-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor	Speciallärare, specialpedagoger och elevvårdspersonal

I uppsatsens analysdel diskuteras materialet ur en rumslig aspekt, eftersom jag anser det vara en viktig faktor för hur den specialpedagogiska verksamheten organiseras. Detta finns inte med i Perssons modell, men jag har även valt att analysera skolans förhållningssätt när det gäller platsen för lärande utifrån begreppen relationellt och kategoriskt perspektiv.

Ett relationellt perspektiv bör vara det som till största del utmärker en pedagogisk verksamhet. Persson (1998) menar dessutom att elevers förutsättningar bör betraktas relationellt eftersom ”förändringar i elevens omgivning förutsätts kunna påverka hans eller hennes förutsättningar att uppfylla vissa på förhand uppställda krav och mål” (s. 30). I en skolas utveckling mot ett relationellt förhållningssätt är det oundvikligt att de två perspektiven diskuteras och löper sida vid sida i verksamheten. Utifrån Perssons (1998) synsätt bör en skolas pedagogiska och specialpedagogiska verksamheter närma sig varandra och bilda en helhet för att höja kvaliteten på utbildning och undervisning och för att komma alla elever till del.

5. Metod

Avsnittet beskriver den metodologiska utgångspunkten och på vilket sätt empirin har införskaffats och bearbetats. Därefter följer en redogörelse för analysprocessen av det insamlade materialet. Avslutningsvis behandlas resultatets tillförlitlighet och etiska ställningstaganden.

5.1. Metodval

Denna studie innebär en kvalitativ undersökning. Målet är att ge en bild av hur en skola organiserar undervisning samt stöd och särskilt stöd, varför ett tillvägagångssätt med en kvalitativ ansats är lämplig i detta sammanhang.

Undersökningen utfördes som en fallstudie på en medelstor gymnasieskola med 850 elever. ”Kvalitativt inriktade fallstudier är en särskilt lämplig metod för att hantera kritiska problem av praktisk natur och för att utöka kunskapsbasen när det gäller olika utbildningsaspekter” (Merriam, 1994, s. 10). Merriam (1994) menar att kombinationen av flera metoder för insamling av empiriskt material utgör en av fallstudiens styrkor. Insamlandet av datamaterial genomfördes på tre olika sätt och består av intervjuer, observationer och dokumentanalys. Genom att använda flera källor kan triangulering sägas uppstå (Fangen, 2005).

Fangen (2005) beskriver hur olika datamaterial skapar olika slags data. ”Intervjudata bör inte behandlas som om de vore handlingsdata, utan snarare ses som människors sätt att presentera sig själva” (s. 189). Därför är det en stor fördel att utnyttja flera källor. När det gäller dokument får man tillgång till information som är stabil och inte förändras eller påverkas av att man som undersökare tar del av den, vilket kan ske vid intervjuer och observationer (Merriam, 1994, s. 121). Att göra deltagande observationer kan å andra sidan utnyttjas genom att man kan ”beskriva vad människor säger *och gör* i kontexter som inte strukturerats av forskaren” (Fangen, 2005, s. 33). Mitt studieområde behandlar hur undervisning organiseras och därför utgör observationen ett viktigt komplement till intervjuerna och dokumentanalysen. Dessutom kan man genom deltagande observationer få syn på saker som inte framkommer i en intervjusituation och ger på så sätt ett mer omfattande material att utgå från i tolkningsprocessen. I triangulering kan den ena metoden vara mer dominerande än de andra, vilket är fallet i denna studie. Intervjumaterialet kom att utgöra en större del av resultatet än materialet från observationerna och dokumenten. Fangen (2005) påpekar att intervjusvar anses enklare att använda i jämförelse med observationer. När det gäller denna studie är det ett medvetet metodval att intervjuerna får störst tyngd, utifrån den givna tidsaspekten och undersökningens syfte. Det kan ändå hävdas att även om fler intervjuer används kan observationerna varit nog så viktiga eftersom de lägger en grund för givande intervjuer.

5.2. Urval

I urvalsprocessen av gymnasieskola till denna undersökning fanns ett antal kriterier att förhålla sig till. Skolan skulle ingå i kommunal verksamhet och erbjuda Introduktionsprogram med så många av programmen inom ramen för detta som möjligt. Ytterligare en faktor som beaktades var huruvida skolan hade nationella program i sitt utbud eftersom det ofta är en förutsättning för att alla inriktningar inom IM ska kunna erbjudas. Dessutom var avsikten att studera en liten eller medelstor gymnasieskola för att se samarbetet mellan nationella program och IM då elevantalet inte är så stort.

Flera rektorer på gymnasieskolor med olika antal elever tillfrågades via e-mail om att medverka i studien. Några av skolorna tackade av olika anledningar redan i en första kontakt nej. Av de verksamheter som visade intresse av att delta valdes den aktuella skolan ut med hänvisning till de redan tidigare nämnda kriterierna. På Introduktionsprogrammen där datainsamlingen utfördes finns alla fem inriktningarna, skolan har både studieförberedande och yrkesprogram och det sammanlagda elevantalet är 850.

För att få ett så brett spektrum som möjligt med röster av hur skolan organiserar kring IM var det nödvändigt att intervjua flera personalkategorier som möter elevgruppen, inte bara pedagoger. Förutom undervisande lärare i olika ämnen och programansvariga, fanns möjlighet att under det pågående besöket samtala med och intervjua rektor, kurator, skolsköterska, samordnare och studie- och yrkesvägledare.

De observationer som gjordes utgick inte från några specifika urvalskriterier, utan för att det passade den övriga planeringen och hållpunkterna vid besöket på skolan. Utifrån dessa förutsättningar gavs tillfälle att observera två olika elevgrupper på IM i två olika ämnen samt att delta vid ett planeringsmöte för arbetslaget.

Skolans dokument som studerats har valts ut efter två principer – antingen är det dokument som är förknippade med IM och studiegången där eller dokument som behandlar rutiner för stöd och särskilt stöd. De dokument som är en del av denna studie är i första hand mallar eller informationsmaterial av något slag. Några texter kring enskilda elever finns således inte med i insamlingen av empirin.

5.3. Genomförande

Studiens empiri, material från intervjuer och observationer samt dokument, samlades in under två dagar som tillbringades på den utvalda skolan. Förutom det kompletterades några av intervjuvaren via mailkontakt kort efter besöket.

Intervjuerna utfördes vid fem tillfällen. Schemat för detta var uppgjort av personalen i förväg. Rektor intervjuades i två omgångar. En gruppintervju gjordes med sammanlagt fem personer; lärare/speciellärare i språk, engelsklärare, specialpedagog/idrottslärare, SYV och praktiksamordnare på IM. Ytterligare en intervju gjordes med två pedagoger i svenska och engelska på Språkintröduktion. Informanterna i det sista samtalet bestod av skolans elevhälsoteam kopplat till IM.

En intervjuguide utformades och följdes i samtliga intervjuer, men frågorna ställdes utifrån något olika perspektiv beroende på vilken personalgrupp som stod i fokus. Den kvalitativa forskningsintervjun är halvstrukturerad, ”det vill säga varken ett öppet samtal eller ett strängt

strukturerat frågeformulär” (Kvale, 1997, s. 32). Fangen (2005) pekar på riskerna att följa intervjuguider ”slaviskt, då avsäger du dig möjligheten att få ut tillräckligt med information om var och en av de saker som personen berättar om” (s. 196). Samtidigt bör intervjufrågor vara korta och lätta att förstå. En del frågeområden kom att läggas till eftersom jag ville få klarhet i sådant som upptäckts under observationerna vilka utfördes parallellt med samtalen. Samtliga möten med personal ägde rum i en av skolans konferenslokaler. Alla intervjuerna spelades in och skrevs ut. Vissa partier i samtalen som kom att handla om enskilda elevers situation och deras bakgrund transkriberades dock inte eftersom dessa inte har någon större relevans för studiens centrala frågeställningar. Däremot skrevs de delar ut som behandlar hur stöd och särskilt stöd utformas för individen och de grupper där dessa elever ingår eller har ingått.

Vid observationer är det viktigt att välja förhållningssätt och på vilken nivå man ska lägga sin delaktighet. ”Graden av deltagande kan variera från fullständig anslutning till fullständig åtskillnad” (Fangen, 2005, s. 139). Observationerna som gjordes kom att se ut på olika sätt. Vid det första observationstillfället, ett lektionspass, var jag passiv och deltog inte alls i de aktiviteter som pågick. Lektionen var lärarstyrd och eleverna diskuterade i helgrupp med läraren samt följde hans instruktioner. Vid den andra observationen, som också var en lektion, var jag mer av en observerande deltagare. Eleverna jobbade där självständigt i sina olika material och det blev på så sätt naturligt för mig att röra mig runt i klassrummet och prata med och hjälpa eleverna. Ett arbetslagsmöte utgjorde den tredje observationen och där var jag deltagande observatör. Jag gjorde inga egna inlägg men svarade på frågor som ställdes direkt till mig. Syftet med att delta på mötet var att lyssna in i vilken omfattning frågor kring organisering av undervisningen togs upp på arbetslagets veckoträff.

5.4. Bearbetning och analys

I analysen av de insamlade dokumenten lades fokus på det innehåll som berörde organisering av undervisningen på IM och hur upplägget av elevernas studier kan se ut. Även elevernas schema och skolans hemsida är en del i detta material. I skolans kollektiva rutindokument som behandlar upprättande av åtgärdsprogram och hur särskilt stöd utformas studerades i första hand åtgärderna som föreslås.

En av den kvalitativa metodens fördelar är att man inte ”i förväg måste avgränsa informationssamlandet, utifrån tidigare forskning eller mer eller mindre lösa antaganden om vad som är värt att veta” (Eliasson, 1995, s. 119). Efter att intervjuer, observationer och dokument bearbetats och skrivits ner gjordes en sortering och kartläggning av allt material för att bli ”tillgängligt för analys” (Kvale, 1997, s. 171). Genom att systematisera och tolka deltagarnas ut-sagor tillsammans med den omkringliggande kontexten finns förutsättningar att skapa en ”thick description” (Fangen, 2005, s. 228) och på det viset utveckla kunskap om det som studeras. Utifrån studiens syfte och övergripande frågeställningar utkristalliserades under arbetets gång vissa teman och ämnen som visade på processer och faktorer som påverkar organiseringen av undervisningen och utformandet av stöd och särskilt stöd. I de olika personalkategoriernas svar och reflektioner kring intervjufrågorna, liksom i dokumenten och i observationerna, framkom beskrivningar som jag tolkat som betydelsefulla för hur organiseringen går till. De kan innefattas i fyra grundläggande områden. Dessa områden redovisas och belyses ur olika perspektiv i resultatdelen genom rubrikerna uppdrag, anpassning, tid och rum.

För att teoretiskt beskriva organiseringen ur en specialpedagogisk vinkel används begreppen kategoriskt och relationellt perspektiv i analysen. Denna studie har inte för avsikt att omfatta

en heltäckande analys av hur den undersökta skolans verksamhet är uppbyggd utan fokus ligger på skolans Introduktionsprogram. De sex olika områdena i paradigmet, som redovisats under rubriken Teoretisk utgångspunkt, är användbara för att förstå studiens resultat när det gäller synen på det specialpedagogiska arbetet som det organiseras på Introduktionsprogrammen med fokus på stöd och särskilt stöd. Under analysfasen jämfördes det bearbetade materialet med de olika boxarna i modellen och kopplades samman med den box där innehållet sammanföll. På så sätt utvecklades en bild av den specialpedagogiska organiseringen av verksamheten utifrån ett relationellt kontra ett kategoriskt förhållningssätt.

5.5. Tillförlitlighet

Denna kvalitativa studies resultat hade förmodligen sett något annorlunda ut om den hade genomförts förra läsåret eller nästa. Därför är det problematiskt att uttala sig om generaliserbarhet eller överförbarhet när det gäller denna undersökning. Rutiner och annat som planeras och genomförs i en verksamhet som en skola förändras ständigt beroende på olika omständigheter såsom elever, personal, resurser samt externa riktlinjer och beslut. I den här studien beskrivs och analyseras hur den aktuella skolan organiserar upplägg och undervisning höstterminen 2012. Resultatet skulle kunna användas som ett underlag i diskussioner kring jämförelser hur andra skolor organiserar och på vilka grunder det görs, vilket gör att en viss relaterbarhet (Stukát, 2005, s. 33) kan sägas ha uppnåtts.

Validiteten, ”eller frågan i vilken mån ens resultat stämmer överens med verkligheten” (Merriam, 2011, s. 177), baseras i denna fallstudie på det faktum att flera olika källor har använts i insamlingen av empirin. Informanterna representerar olika yrkesgrupper och möter eleverna utifrån olika perspektiv. Intervjufrågorna fokuserar på de begrepp och företeelser som utgör studiens kärna. Observationerna utgör ett komplement till deras utsagor för att jag som undersökare kan få en uppfattning av organiseringen av undervisningen. Dokumenten ger ytterligare en beskrivning av utbildningens upplägg. Sammantaget utgör materialets omfång en bas att presentera vissa grundantaganden utifrån. En svaghet i undersökningen är den relativt korta tid som tillbringades på skolan. Studiens tillförlitlighet hade troligtvis ökat med en längre tids vistelse och fler utförda observationer.

Kvale (1997) påpekar att det för validiteten är viktigt att kritisk granska sin analys, att ifrågasätta och att teoretisera. Att ständigt återvända till resultatet och använda alternativa tanke-mönster är ett tillvägagångssätt som använts under arbetet med denna studie. Hur den processen har gått till beskrivs under föregående rubrik.

5.6. Etiska aspekter

I alla studier som har människors ord och handlingar som utgångspunkt är de etiska hänsynstagandena av största vikt. I de första kontakterna med skolan påpekades att allt material behandlas enligt de etiska principerna rörande informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet (Stukát, 2005).

Alla deltagarna i studien informerades om syftet och på vilket sätt undersökningen skulle utföras. Att de medverkade på frivillig basis och att de hade rätt att utan motivering avbryta sitt deltagande klargjordes ytterligare en gång innan intervjuerna påbörjades. Dessutom presenterades på vilket sätt och i vilken form resultatet kommer att redovisas. Informanterna har erbjudits att ta del av studien när den är färdigställd och får då också vetskap om var den kommer att publiceras (Stukát, 2005).

I och med att observationerna i studien inte fokuserar elevers agerande eller handlingar har ingen skriftlig information getts till elever eller vårdnadshavare. Däremot gjordes en muntlig presentation av mig och anledningen av mitt besök under lektionerna. Observationernas syfte var att studera lokaler, material och undervisningens upplägg.

För att följa konfidentialitetskravet ska inga personlig information som identifierar deltagarna i undersökningen redovisas (Kvale, 1997). I resultatdelens utsagor förekommer det att personen som uttalat sig är presenterad med funktionen han eller hon har på skolan. I möjligaste mån har jag dock försökt att undvika att det ska framgå vem som uttalat sig om vad, förutom när det gäller rektor eftersom det i vissa fall har varit viktigt att poängtera att det är rektors åsikt som förs fram. I samband med att intervjuerna med rektor gjordes diskuterades detta faktum och han gav sitt medgivande till att hans svar synliggjordes på detta sätt.

6. Resultat

Resultatdelen inleds med en kort beskrivning av skolan där undersökningen gjorts. Därefter ges en bild av hur skolan betraktar stöd och särskilt stöd. Återstående del består av en redovisning av resultatet där varje avsnitt avslutas med en analys utifrån ett relationellt och kategoriskt perspektiv.

6.1. Beskrivning av den undersökta skolan

Det undersökta gymnasiet är en kommunal skola i södra Sverige med 850 elever som kommer från centralorten eller inresande från angränsande kommuner. Det finns en stor huvudbyggnad med lektionssalar, aula, öppna elevutrymmen med skåp och olika sittgrupper. Denna del av skolan inrymmer även ett nybyggt bibliotek, med arbetsplatser och grupprum för elever. I närliggande byggnader finns andra typer av undervisningslokaler för yrkesförberedande ämnen.

Skolan erbjuder de flesta nationella program, både studieförberedande och yrkesprogram. På Introduktionsprogrammen finns alla fem utbildningar med i utbudet. Femton elever är inskrivna på Preparandutbildningen, elva på Individuellt alternativ, tjugonio på Språkinträdning, tretton på Yrkesintroduktion samt fyrtiofem på Programriktat individuellt val.

6.2. Organisering av undervisningen och utformningen av stöd och särskilt stöd på IM

I denna del analyseras datamaterialet utifrån faktorer som framstår som betydelsefulla för organiseringen av undervisningen och hur stöd och särskilt stöd utformas, eller i förekommande fall inte utformas. De fyra teman som framstår som viktiga i detta sammanhang är uppdrag, anpassning, tid och rum. Dessa ämnesområden belyses genom utdrag och exempel från intervjuerna, dokumenten och observationerna. Varje ämnesområde analyseras med utgångspunkt i Perssons (1998) analysmodell av ett relationellt och ett kategoriskt förhållnings-sätt kring pedagogik och specialpedagogik. För att ge en bild av hur skolan i denna studie uppfattar begreppen stöd och särskilt stöd inleds resultatdelen med en beskrivning av detta utifrån det som framkommer i materialet.

6.2.1. Vad är stöd och särskilt stöd?

På den undersökta gymnasieskolans hemsida presenteras alla program eleverna kan söka till. I den övergripande informationen om skolan poängteras att elevens studieresultat är viktiga och att man ger stöd till elever som är i behov av det. Hur detta kan se ut rent praktiskt i skolvardagen beskrivs inte i detta sammanhang.

Skolans olika personalkategorier ger en någorlunda samstämmig bild av vad som betraktas som stöd för en elev och vad som betraktas som särskilt stöd. Detta trots att flera av de intervjuade menar att det inte förekommer några konkreta diskussioner på skolan kring begreppen. Informanterna hänvisar också till det faktum att det inte finns någon entydig definition av begreppen på nationell nivå. En lärare uttrycker följande beskrivning på frågan hur skolan uppfattar skillnaden på stöd och särskilt stöd: "Generellt när man pratar om stöd tror jag att det är elever som behöver stöd för att klara av ett ämne, ett moment i ett ämne eller nånting." Rektors definition av begreppet stöd uppfattas som "det ordinarie lärare ger för att eleven ska klara av sina studier". Stöd är alltså något som sker i lärarens egna klassrum under ordinarie lektionstid. Det betraktas som något övergående, något som oftast är temporärt. Elevhälso-teamet (EHT) beskriver sin huvudsakliga uppgift som att stötta eleverna så de klarar kunskapsmålen och att de finns där för att "undanröja hinder". Teamets medlemmar uppfattar sin funktion som att allt de gör är ett stöd för eleven.

Det särskilda stödet förknippas starkt med åtgärdsprogram, "med dom människor som finns runtomkring." En av pedagogerna menar att "det särskilda stödet är mer det djupare, man får se hur hela skolsituationen ser ut, hur ser det ut runt eleven? Man får ta på det pedagogiska och det sociala." En avgörande skillnad som rektor nämner är att det särskilda stödet är det som "går utöver vad den enskilde läraren förväntas hantera." Det uttalandet har lärarens undervisning och uppdrag som utgångspunkt. I en annan formulering betonas istället eleven – eleven "som inte hanterar den vanliga studiesituationen trots det normala stöd som en lärare kan ge." Oavsett vilket fokus man väljer uppges det särskilda stödet kunna "innehålla nästan vad som helst." Att få struktur över tillvaron, att göra en planering "för att komma ikapp och komma igen", att få extra undervisning av speciallärare eller en speciell grupp är några av de lösningar som kan bli aktuella. Rektor poängterar att åtgärderna inte alltid har med undervisningen att göra, utan det som föreslås "kan vara ett sätt att hantera sin situation också."

Rent praktiskt framträder en stor administrativ skillnad eftersom det särskilda stödet genererar en mängd olika dokument - "det blir ju en trave papper som kommer in." Ett kollektivt dokument som används på skolan är en anmälan om oro som rör uppnående av kunskapsmål i en kurs eller ämne. Där nedtecknas information om nuvarande studiesituation, frånvaro och förändringar som måste göras. Åtgärderna är kopplade till elev och ordinarie lärare och dokumentet undertecknas av dessa två. Mentor ska ta del av detta dokument och informera rektor som avgör om åtgärdsprogram ska upprättas eller inte. Dessutom finns tre blanketter med anledning av beslut och upprättande av åtgärdsprogram, varav ett förslag till åtgärdsprogram som mentor gör och ett för åtgärdsprogram som skrivs vid elevvårdskonferens. Blanketterna för de två åtgärdsprogrammen är likadant utformade, enda skillnaden är att det förstnämnda enligt rubriken är ett förslag som mentor gjort och som rektor kan besluta är tillräckligt. I annat fall upprättas det vid en elevvårdskonferens. De vanligast förekommande åtgärderna finns förtryckta på blanketterna och kryssas i. Dessa åtgärder handlar om hjälp och stöd av olika karaktär för individen. I samtalet med EHT pekar de på att ett åtgärdsprogram kan utformas så "att en elev ska ha regelbunden kontakt med oss utifrån att det inte har fungerat och det kanske kan kallas särskilt stöd." För övrigt är de flesta åtgärderna kopplade till studieängan

och särskilt stöd för att uppnå kursmålen. Inga av åtgärderna beskriver dock en förändring på grupp- eller skolnivå.

Från elevhälsoteamets synvinkel ser man mindre elevgrupper och utökad specialpedagogisk kompetens som en utveckling framåt i arbetet med elever i behov av stöd och särskilt stöd. Ibland tar man inte hänsyn till helheten när stöd och särskilt stöd utformas för en individ, ofta beroende på vilken förhandsinformation som finns att tillgå. I de flesta fall utgår skolan dock från hela situationen och EHT konstaterar att stöd och lösningar är framåtsyftande med en ”stor tilltro till elevens förmåga.” Vid vårterminens slut diskuteras organisering av särskilt stöd inför kommande termin, men personalen upplever inte att det finns en pågående process eller samtal på en övergripande nivå, ”men vi pratar mycket om åtgärdsprogram.”

6.3. Uppdraget

Att utforma utbildningen för Introduktionsprogrammen påverkas starkt av hur man ser på det uppdrag skolan har och hur man väljer att organisera utifrån det. Pedagoger och annan personal har ett uppdrag när det gäller att genomföra och planera undervisningen och tillgodose behov av stöd och särskilt stöd som finns.

6.3.1. Från IV till IM

Ett av de största uppdragen för skolan de senaste två åren har varit att organisera övergången från Individuella programmet till Introduktionsprogrammen. Rektor menar att gymnasierformen inte har inneburit några större skillnader när det gäller skolans arbetssätt. Även tidigare hade eleverna individuella studieplaner och olika upplägg. ”Med det nya så har man satt ett antal namn på det men för eleven tror jag inte det har någon större betydelse.” Inte heller lärarpersonalen upplever att införandet av Introduktionsprogrammen har förändrat sättet att organisera och planera för eleverna. ”Vi har varit ganska tidiga med att ha många ämnen” menar en pedagog och tillägger att det redan under IV ”blev mer och mer individuella lösningar eftersom eleverna skulle få möjlighet att läsa in fler ämnen.” Dessutom var ”IV väl integrerat i övriga skolan och då har vi kunnat utnyttja det eftersom de flesta programmen finns här.” Att det saknas examensmål för Introduktionsprogrammen och att det står kommunen relativt fritt att välja hur IM organiseras betraktas inte från ledningshåll som någon större svårighet. Rektor påpekar att det finns ”tydliga mål även om dom inte är skrivna som examensmål.” Yrkesintroduktion nämns som ett exempel på detta, där målet med utbildningen är att ”antingen komma in på ett nationellt program och slutföra det eller att bli anställningsbar.” Samtidigt vilar ett stort ansvar på kommunen att kunna tillgodose skolans ökade behov av utbildningsplatser, men lärare menar att det ”dras åt hela tiden, det sparas.”

6.3.2. Pedagogens uppdrag

I lärarens uppdrag ingår att ge stöd till de elever som är i behov av det. Flera lärare nämner att det i början på terminen är svårt att upptäcka vad en elevs skolsvårighet beror på. I ett fall kan orsaken vara läs- och skrivsvårigheter medan det i ett annat handlar om att eleven inte tagit med sig läroboken hem och då kanske bara ”behöver en puff”. Då är det upp till ordinarie lärare att följa upp och sätta in det stöd som behövs. Rektor påpekar att det för en del lärare ”tenderar att bli en övermäktig arbetsbörda” eftersom ”individuella lösningar har ökat kraftigt och är en del av lärares vardag idag”. Dessutom är mentorsuppdraget tyngre än det varit tidigare. Från ledningshåll ser man att ”det har blivit allt mer tydligt på gymnasiet att man går över att allt mer ta ansvar inte bara för elevens studiesituation utan nästan livssituation.”

Undervisande lärares uppdrag är att meddela rektor om den anser att en elev riskerar att inte nå kunskapsmålen i ett ämne eller kurs. Skolans rutin kring detta är att den aktuella situationen problematiseras och tecknas ner och underrättas till både rektor och mentor som sedan tillsammans gör en planering för hur stöd eller särskilt stöd ska utformas. Uppfattar rektor att de åtgärder som föreslås redan på detta stadium är tillräckliga för att fylla elevens behov av stöd upprättas inget åtgärdsprogram. Är problematiken svårare och av mer omfattande karaktär görs en mer formell utredning. Skolan har för det ändamålet ett gemensamt dokument för hur ett åtgärdsprogram ska formuleras. Rektor menar att när en utredning är gjord, en eventuell elevvårdskonferens har hållits och åtgärdsprogrammet är skrivet är ofta ”det särskilda stödet redan igång” eftersom lärare och mentor planerat och föreslagit lösningar i ett tidigare skede. Återkopplingen till alla berörda, speciellt till vårdnadshavare, samt uppföljningsprocessen är en rutin som rektor nämner kan förbättras på skolan.

6.3.3. Elevhälsans uppdrag

En del i uppdraget för elevhälsoteamet är att stötta eleven i sin kunskapsutveckling. I början får alla elever på IM tid för ett hälsosamtal och kurator genomför ett ”jag-stärkande” samtal med syfte att lyfta fram elevens starka sidor och för att formulera mål för tiden på IM. Medlemmarna i EHT anser att det finns ett stort behov av någon form av vuxenkontakt för eleverna och att träffa dem så tidigt som möjligt lägger en god grund för det fortsatta arbetet. Elever från IM söker i något större omfattning själva stöd hos elevhälsan än övriga elever, ofta för somatiska besvär. EHT uppfattar dock att det i många fall handlar om att eleven i första hand behöver någon att prata med. Ett av teamets uppdrag är att initiera olika typer av utredningar om det finns signaler på att det inte alls fungerar i skolvardagen. När det gäller särskilt stöd i skolan som helhet upplever de ibland från sitt perspektiv att en del elever ”trillar bort” och inte får det stöd som egentligen behövs. I överlämningar från grundskolan finns information om insatser som genomförts för en individ eller grupp, vilket sedan inte gymnasiet har resurser att åstadkomma. I vissa fall går det bra för eleverna ändå, men för en del ”blir förändringarna för stora”, trots att ”lärarna gör ett jättejobb, dom vänder sig ju ut och in för att det ska bli bra!” EHT upplever att lärarna på IM tar ett mycket stort ansvar för programmets elever och att de ibland tar på sig uppgifter som borde betraktas som särskilt stöd eller elevhälsans uppdrag. Skolsköterska och kurator tror på fler specialpedagoger för att organiseringen av undervisningen ska bli mer anpassad efter behov och förutsättningar och för att uppdraget med alla elevers rätt till stöd och särskilt stöd ska kunna tillgodoseas.

6.3.4. Ett svårhanterat uppdrag

Rektor menar att han inte har någon klar bild av om skolan generellt ”lägger mycket eller lite resurser på särskilt stöd eller särskilda undervisningsgrupper” i jämförelse med andra skolor. En styrka hos skolan som nämns i detta sammanhang är ”en närhet mellan elever och personal. Jag känner att elever har väldigt lätt att vända sig till personalen. Och alla är beredda på att hitta lösningar, man är beredd på att backa upp.” De intervjuade lärarna poängterar att det i de flesta fall finns en stor omsorg kring varje elev, men att ”det är väldigt olika hur vi kan mäta med det resursmässigt.” En lärare pekar på att det statliga och kommunala uppdraget inte alltid går ihop med gymnasieskolans ekonomi, vilket upplevs som problematiskt. Konsekvensen blir ofta att elevens mentor ”tar på sig ett stort ansvar med alla kontakter och försöker lösa det.” I jämförelse med andra program menar pedagogerna runt IM att de har fler lösningar för elever i behov av särskilt stöd. ”Jag tror vi har större vana på något sätt, dels på vårt sätt att arbeta och i våra bakgrunder och att vi gjort det så länge och det på något sätt ligger tyngre i vårt uppdrag.” Ett sätt detta synliggörs på är att de i ett tidigare skede tar kontakt med elever och vårdnadshavare då lärarna på andra program ”kanske tänker att eleverna är så gamla och

mogna att dom måste ta sitt eget ansvar.” IM-lärarna upplever sitt uppdrag som att de ska ”gör allt för att dom ska komma till skolan på morgonen.” Personalens engagemang och kompetens framstår som viktigare faktorer i skolans uppdrag att organisera stöd och särskilt stöd snarare än att skolan ges tillräckliga resurser till arbetet med detta.

Introduktionsprogrammets arbetslag menar att det är en balansgång att ge eleverna ansvar och på så sätt få dem att växa samtidigt som de får stöd för att klara av skolvardagen. Speciallärare finns på IM-programmet för att stötta de elever som anses ha behov av det. Klassernas scheman är utformade som övriga programs med till övervägande del sextiominuterslektioner och ämne, lärarsignatur och salsnummer utmarkerade. Förutom ordinarie lektion med sin klass har många IM-elever ytterligare en schemaposition med engelska och matte. ”Dom får den extra timman när de har en lucka i schemat.” Detta ses som en pedagogisk lösning som ger eleven förutsättningar att nå målen. De intervjuade vill inte kalla det för ett särskilt stöd utan för ett ”generellt” stöd. Hela uppdraget med IM, som lärarna uppfattar det, är att ge ungdomarna ”en andra chans” och att se ”vad som brustit tidigare och hur man kan hjälpa att komma vidare.”

6.3.5. Analys - uppdrag

Med utgångspunkt i Perssons modell (1998) där ett specialpedagogiskt relationellt perspektiv kontrasteras mot ett kategoriskt analyseras här resultatavsnitt där uppdrag är huvudfokus. När det gäller orsaker till specialpedagogiska behov och uppfattning av specialpedagogisk kompetens betonas elevernas skolsvårigheter och hur skolan ska hantera dessa. Enligt Perssons modell skulle detta motsvara ett kategoriskt synsätt. Personalen talar om individuella elevlösningar vilket kan tyda på att man väljer att förlägga problematiken hos eleven och inte ser till hur hela studiemiljön kan förändras. Å andra sidan framkommer ett relationellt perspektiv när det handlar om ansvaret för den specialpedagogiska verksamheten. Lärare tar tillsammans med rektor ett gemensamt ansvar för hur stöd och särskilt stöd ska utformas. Fungerande rutiner och ett tätt samarbete betyder att specialpedagogiska åtgärder ofta planeras och genomförs inom den ordinarie verksamheten. Genom ett relationellt förhållningssätt skapas förutsättningar för att undervisningen anpassas till elevens behov. På skolan spelar Elevhälsan en aktiv roll i arbetet med eleverna, men eftersom det oftast sker i diskussion med övrig personal kan det inte ses som att det sker ur ett kategoriskt perspektiv. Snarare skulle det kunna ifrågasättas varför inte kompetens från speciallärare och specialpedagoger utnyttjas i högre grad än som verkar vara fallet.

Pedagogerna på IM tar ett mycket stort specialpedagogiskt ansvar när det gäller sina elever eftersom de ser det som sitt uppdrag. En pedagogisk vision är att anpassa schema och undervisning för eleverna så att det inte framstår som en specialpedagogisk åtgärd utan som ett sätt att skapa generella förutsättningar för lärande inom programmet. I ett relationellt perspektiv ligger fokus på elev, lärare och lärandemiljön tillsammans, vilket är ett synsätt och arbetssätt som i stort karakteriserar Introduktionsprogrammen i studien.

6.4. Anpassning

På den undersökta skolan anpassas organiseringen av undervisningen på Introduktionsprogrammen i flera avseenden; utifrån den enskilde individen, gruppen och resten av verksamheten. Likaså tar hanteringen av stöd och särskilt stöd ofta sin utgångspunkt i anpassning i olika former.

6.4.1. Att anpassa eller inte

Rektor betonar att den undervisning som bedrivs på IM inte är att betrakta som ett särskilt stöd även om utbildningen anpassas efter gruppens förutsättningar och kunskapsnivå. ”Jag tänker på dom som på ett program vilket som helst men med andra mål.” Eleverna på IM ”är ungdomar som behöver hjälp med att reda ut sin situation naturligtvis”, men det betyder inte per automatik att det är ”en grupp som behöver särskilt stöd egentligen.” Från ledningens perspektiv uppfattar man inte heller att det stöd som utformas på IM är anpassat till elevgruppen utifrån andra principer jämfört med stöd på ett nationellt program. Det centrala är ”den ordinarie undervisningen” som bedrivs på de olika programmen och vad som förväntas av de lärare som har sin tjänstgöring där.

6.4.2. Organisatorisk anpassning

Det går dock att se en anpassning av lärartjänster i organiseringen kring eleverna på IM. Eleverna på YRK har förutom sin mentor på respektive program en stödmentor inom IM-lärlärlaget. IM-elever uppfattas uppenbarligen vara i behov av stöd av två mentorer för att hantera sin studiesituation. Dessutom går det att tolka denna organisatoriska lösning som att skolan inte vill belasta de nationella programmets lärare med att vara mentorer till elever i ett förutsatt större behov av stöd än programmets ordinarie elever. En pedagog inom IM uttrycker det som att ”på nåt sätt har det väl givits eller drabbat andra program som har fått ta och varit delaktiga i de här eleverna.” En frågeställning som arbetslaget kring IM har att hantera är hur mycket de ska anpassa sig till elevernas behov av stöd eller särskilt stöd som ligger utanför den rena studiesituationen. Var går gränsen? Ska skolans personal åka hem till en elev på morgonen för att hämta den till skolan? I vissa fall har man gjort det eftersom den resurs som arbetar med praktik har haft möjlighet till det. Men frågan om det är den typ av anpassning som ska göras kvarstår. En åtgärd som pedagogerna anser verkningfullt är ändå att ringa hem till eleverna när de inte kommer till skolan. Den största anledningen är att det är viktigt för ungdomarna att känna att det finns ett nätverk runtomkring dem. Vissa elever och föräldrar har man daglig kontakt med. En lärare menar att man inte kan kräva det av mentorerna på de nationella programmen ”för de har ju så många elever.” Hela lärlärlaget kring IM uttrycker en enighet om att det är en svår uppgift för skolans övriga program att ta emot YRK-eleverna. En tolkning skulle kunna vara att programmets organisering av hela verksamheten har anpassats till elevgruppens förutsättningar och behov. ”Självklart har vi möjlighet att ge mer stöd än en vanlig klass eftersom gruppen är mindre och troligtvis att vi har mer kunskap omkring det och mer vana sen tidigare.” Resultatet pekar mot en hög grad av anpassning sett utifrån de elever som finns inskrivna på IM och större möjligheter och förmåga att anpassa undervisningen och stöd och särskilt stöd än skolans övriga program.

EHT menar att IM-elevernas problematik ofta är svårare än skolans övriga elevers vilket gör ”att man måste samarbeta mer med andra verksamheter” utanför den egna. Som ett stöd för eleverna har man valt att organisera det så att Socialtjänsten besöker skolan med jämna mellanrum för att ”det blir lite enklare för ungdomen också, dom behöver inte gå iväg.”

6.4.3. Anpassad dokumentation

När det gäller stöd och särskilt stöd för IM-ungdomarna på skolan finns en annan typ av dokumentationsmaterial än för de nationella programmets elever. I en så kallad Studiebok ska det finnas noteringar om inlärningsstil för varje enskild individ. Exempel på vad det kan innefatta är skriftliga instruktioner från pedagogerna, extra muntlig information, inlästa instruktioner och texter, förberedelse av stoff hemma inför lektion, muntliga prov, korta arbets-

pass med muntlig återkoppling eller tillgång till dator som arbetsredskap. Hur eleven lär sig ”är det vanliga samtalsämnet vid mentors- och utvecklingsamtal” påpekar en av lärarna.

Skolan har utformat dokument för de fem olika utbildningsvägarna inom IM. I dessa ges en information om syfte, upplägg och innehåll för respektive program. Alla ämnen som erbjuds finns specificerade med timplaner. I texten framhålls att alla elever ska ha en individuellt utformad studieplan och att innehållet därför kan skilja sig åt. En kartläggning ska ske innan upprättandet av den individuella studieplanen där det också ska framgå vilken inlärningsstil eleven har och vilka eventuella behov som finns. Elevens studiesituation beskrivs som avgörande för hur innehållet kan komma att se ut. Inom Yrkesintroduktion, Individuellt alternativ och Språkintröduktion bestäms upplägg och innehåll utifrån de förutsättningar och önskemål eleven har och hur skolan kan möta detta. Här informeras om att det finns möjlighet att lägga in andra aktiviteter i studieplanen än de som har med ämnesundervisning att göra, som t.ex. praktik. Utifrån dessa dokument ser undervisningens upplägg ut att anpassas helt utifrån varje enskild elev.

Pedagogerna på IM uppfattar det som att elever och föräldrar är delaktiga ”och med på det man gör” i planeringen och i anpassningen av undervisningen, trots att ”man inte säger nu har du ett särskilt stöd eller stöd.” Samtidigt har de intervjuade lärarna intrycket av att ”dom förstår ju att vi inte kan vända ut och in på oss hur mycket som helst. Det finns ju gränser.” Av den informationen som framkommer i studiens material går det att avläsa att skolan har ambitioner att anpassa undervisningens utformande efter elevens förutsättningar och behov. Dokument och samtal blir ett försök att synliggöra det stöd och särskilda stöd som organiseras, även om skolans personal inte väljer att använda sig av de termerna.

6.4.4. Anpassad undervisning

Ett område där anpassning i hög grad påverkar hela undervisningssituationen är lektionerna i svenska för Språkintröduktionseleverna. Att hitta rätt nivå och material för Språkintröduktionseleverna upplevs som en stor ”utmaning.” ”Det svåra är att möta eleverna där dom är. Det tar ju tid och man får oftast backa”, påpekar svenskläraren. Första året är det inte möjligt att använda sig av ett gemensamt material i undervisningen. Lektionsarbetet får anpassas och utformas efter individens kunskapsnivå och förutsättningar. Under andra året ”har vi sammanhållen undervisning, där har vi ett läromedel.” Detta uppfattas som enklare att organisera och ”då jobbar vi efter målen i årskurs nio och pekar på vad som står i centralt innehåll och kunskapskraven. Det är ett helt annat sätt att jobba som är väldigt roligt.” Fler grupper ses som en lösning för att kunna organisera undervisningen på ett mer anpassat sätt samt mer lektionstid för svenska. Arbetslaget inom IMS hävdar dessutom att en anpassning av lärar-kompetensen är nödvändig. Alla undervisande lärare som möter elever med annan språkbakgrund än svenska behöver svenska som andraspråkskunskaper för elevernas ökade måluppfyllelse i fler ämnen.

Programmets lärare ser att eleverna är i stort behov av andra kunskaper än de rent språkmässiga. Samhällsinformation, sex och samlevnad och andra livskunskapsfrågor är områden som nämns. Detta är svårt att få tid till inom ordinarie undervisning, ”förutom att vi läser texter som behandlar det.” Utifrån skolans val att tillsätta tjänster kan man utläsa ett sätt skolan valt att anpassa, eller snarare kompensera, denna brist genom att anställa en resurs med samma modersmål som många av eleverna. Hon finns med på många av veckans lektioner och beskrivs som ”ett stöd i skolan, inte svensklärare. I början när de (ensamkommande ungdomarna) kom var hon ett jättebra stöd, en vuxen på raster och någon att ty sig till som mamma.”

Under en av observationerna som utfördes synliggjordes hur anpassning sker utifrån elevgruppen som just IM-elever. Läraren påpekar efter att ha delat ut ett prov att det inte går att få högre betyg än E eller möjligen D eftersom kursen ligger på "basic-nivå". Undervisningen är alltså anpassad på ett sådant sätt att det endast är grundkunskaperna eleverna förväntas tillgodöra sig.

6.4.5. Anpassad elev

I flera hänseenden kan en anpassning hos eleven bli nödvändig för att organiseringen kring IM ska fungera. Alla elever får inte den plats inom IMYRK eller IMPRO som de önskat på skolan eftersom båda dessa elevgrupper tas emot inom vald utbildning i mån av plats. De behöriga eleverna har företräde till de nationella programmen vilket gör "att de hamnar i kläm lite de här eleverna" som en lärare uttrycker det. "Så dom här eleverna är väldigt utlämnade för dom kommer ju inte in på det dom vill komma in på utan där vi har plats åt dom." Var de obehöriga eleverna hamnar när de inte kommer in på sin valda utbildning är enligt rektor mycket olika "men vi erbjuder eleven via studie- och yrkesvägledaren ett Yrkesintroduktionsalternativ, men vi kan ju inte placera dom någonstans utan de måste själva välja." Eleven måste således anpassa sig till det skolan har att erbjuda i form av studier, ett helt fritt val föreligger inte för de elever som saknar behörighet från grundskolan, trots att det är de eleverna som kanske har störst behov av en studieinriktning där intresse och motivation tas tillvara. Vid det planeringsmöte där en observation gjordes diskuterades hur man skulle förbereda eleverna på kommande gymnasieval, genom att SYV visar filmer där olika yrken presenteras.

I den individuella studieplanen för den enskilde eleven på IM tecknas de kurser och ämnen som ska ingå i utbildningen. Eleven ska ange sin målsättning för studierna. Förutom den individuella studieplanen finns ett dokument för varje enskild elev på IM där eleven ska beskriva sig som person, sina styrkor, det man vill förändra hos sig själv under sina år på skolan och det man vill förbättra hos sig själv. Det kan tolkas som att eleven förutsätts behöva anpassa sig och förändra sig för att klara av studierna på programmet. För varje kurs ombeds eleven skriva ner sin målsättning samt göra en målformulering som ska gälla på längre sikt. Som tidigare nämnts ska också elevens inlärningsstil framgå i dokumentet och vilka behov av särskilt upplägg av studierna som kan finnas. Den individuella studieplanen samt ovan beskrivna dokument ska undertecknas av elev, vårdnadshavare och mentor. Ett uppföljningsdokument finns där eleven varje månad ska beskriva hur studierna går och vad som behövs göras för att uppnå målen. Frågor som ska besvaras är bland annat hur resultatet motsvarar målsättningarna och om det finns något eleven kan eller vill ändra på när det gäller den egna arbetsinsatsen. Även denna ska undertecknas, dock inte av vårdnadshavare. Dokumenten ger en beskrivning av hur skolan ska anpassa sina undervisningsformer utefter elevens förutsättningar, men ger också en bild av att eleven ska anpassa sig för att kunna tillgodogöra sig den undervisningen som skolan organiserar.

6.4.6. Analys - anpassning

Skär anpassning av undervisning och stöd och särskilt stöd ur ett relationellt eller kategoriskt perspektiv? I hög utsträckning utgår IMs personalgrupper från att elevernas svårigheter uppstår i mötet med skolan. Av resultatet framgår att rektor inte gärna talar i termer av specialpedagogik och särskilt stöd när det gäller undervisningen, utan har för avsikt att organisera på ett sätt där elevernas olika förutsättningar får plats inom ordinarie verksamhet. Detta förhållningssätt och förståelse kännetecknar ett relationellt perspektiv i Perssons analysmodell. Sett till hur fördelning av lärartjänster går till kan dock ett kategoriskt perspektiv anas. Persson menar att hjälp som är direkt kopplad till elevers svårigheter är ett tecken på det. Tillsättning

av dubbla mentorer för att avlasta undervisande lärare är en åtgärd där detta kommer fram. En fråga att ställa sig är om man i detta fall betraktar eleven i svårigheter eller med svårigheter.

Det relationella perspektivet löper ofta jämsides med det kategoriska i skolans verksamhet (Persson, 1998, s. 31). IM-eleverna förutsätts ha svårare att hantera sin skolsituation och skolan förhåller sig till detta genom att försöka underlätta för eleven. När lärarna anpassar undervisning på IM efter elevernas förutsättningar kan det betraktas både ur ett relationellt såväl som ur ett kategoriskt synsätt. Det är svårt att tyda huruvida man utgår från att differentieringen ses som en naturlig del i planering av en lärandeprocess eller om det är elevernas svårigheter att ta till sig undervisningen som är utgångspunkt. Ett relationellt perspektiv kan utläsas när det gäller viljan att organisera både ordinarie undervisning och stöd och särskilt stöd så att eleverna ses som en del av helheten och ges förutsättningar att utvecklas tillsammans. I elevdokumentationen skolan använder framstår ett kategoriskt perspektiv som den centrala utgångspunkten. Där blir det tydligt att det är en elev med svårigheter som ska beskrivas, inte minst genom frågeställningen där eleven uppmanas fundera på vad den vill förändra och förbättra hos sig själv. De stödåtgärder som föreslås i åtgärdsprogram speglar också ett kategoriskt synsätt, eftersom de till största del fokuserar individuella lösningar och anpassningar, även om inte ansvaret förläggs på eleven själv utan delas med skolans övriga aktörer.

6.5. Tid

Tid utgör alltid en viktig beståndsdel i planering av verksamheter som berör utbildning. Tidsaspekten visar sig i denna studie vara ett utmärkande begrepp/verktyg som på olika sätt styr organiseringen av undervisningen och utformande av stöd och särskilt stöd.

6.5.1. Tid och utveckling

I presentationen på skolans hemsida beskrivs Introduktionsprogrammen som en tid för utveckling, både när det gäller sociala och personliga färdigheter, likväl som kunskapsinhämtning. En övergripande vision som delas av ledning och pedagoger är att varje år ska vara ett nytt steg i elevernas utveckling. För att eleverna på IM ska komma vidare är det, förutom undervisningen i de olika ämnena, elevhälsans och studievägledarens jobb tillsammans med eleven som ska driva framåt. Yrkesintroduktion utgör ”en ny möjlighet” för många elever. ”Hur många år vi än kämpade med dom inom IV så skulle dom aldrig komma vidare in på en yrkesutbildning. Men med YRK kan vi bereda dom i alla fall en del av en yrkesutbildning och komma vidare” uttrycker en i lärarlaget. För preparandutbildningen utgör praktik på ett nationellt program ett inslag under skolåret med syfte att stödja och leda elevernas process framåt. När EHT ser till det stöd och de lösningar som skolan erbjuder sina elever, konstaterar de att de alltid är framåtsyftande och med en ”stor tilltro till elevernas förmåga.”

Att kunna agera och organisera snabbt när en nyanländ elev kommer till skolan är något som prioriteras på den undersökta skolan. När Språkintroduktion var en ny utbildning ”kom bara eleverna in, det funkar inte”, menar programansvarig som också är mentor. Numera finns ”en stadigvarande tid i veckan när det är någon nyanländ på gång, då mailar jag bara ut till alla.” Rutiner kring inskrivning och en skolstart endast några dagar efter en ungdom ankommit till Sverige bidrar till ett stöd för eleven redan från första stund i form av att de ”blev sedda som individ” hävdar Elevhälsans personal. En tydlig organisering ger möjlighet till att tiden utnyttjas effektivt och blir utmärkande för den formella och administrativa delen av elevens mottagande.

När det sedan gäller den pedagogiska verksamheten och stödet inom Språkintröduktion är förhållningssättet som genomsyrar organiseringen av undervisningen att det ska få ta lång tid. Lärarna ser tiden som den primära faktorn för att komma vidare i språket och övriga studier. Eftersom det oftast inte finns någon djupare bakgrundsinformation om eleverna väntar pedagogerna med att koppla in särskilt stöd i form av specialpedagogisk kompetens. ”Det måste få mogna och växa fram, det kan vara så att det bara behövs längre tid i vissa fall”, är en åsikt som uttrycks. Tiden uppfattas alltså inte i sig som en stödåtgärd utan som en del i processen att lära sig ett nytt språk. Konsekvensen av det blir att det tar längre tid att upptäcka och kartlägga om en elev är i behov av särskilt stöd. ”Är det språkinläring eller är det nånting annat som stör” är en frågeställning som skolan medvetet väljer att dröja med. Istället utgår man från att det ska ta lång tid att tillägna sig ett nytt språk och ger ett schemamässigt utrymme för det i organiseringen av undervisningen.

Den överlämningsinformation från grundskolan som ofta följer med elever inom de andra inriktningarna på IM finns en kluvenhet inför. ”Å ena sidan skulle jag gärna vilja ha lite information så jag vet vad jag ska plocka fram för material. Å andra sidan är det bra att träffa eleven innan så jag vet vad jag pratar om, så det är lite både och”, menar en lärare. Utifrån en tidsaspekt är det dock viktigt att känna till elevens slutmål för att kunna lägga upp planeringen på ett passande sätt, resonerar samma lärare.

6.5.2. Tiden ett hinder

Att förhålla sig till tid och strukturera den så att den blir till hanterbar för eleven innebär en del svårigheter. I organiseringen av undervisningen kring Språkintröduktionseleverna framstår tiden som problematisk att hantera, inte minst ur ett elevperspektiv. Många av eleverna är ensamkommande ungdomar som tagit sig till Sverige med förhoppningen att snabbt klara av sin utbildning och få ett jobb för att kunna skicka hem pengar till sina familjer. Skolans planering för dessa elever skrivs fram i den individuella studieplanen framtagen för Språkintröduktion och sträcker sig över ett tidsspänn om fem år. Detta upplever ungdomarna enligt sin mentor som ”en oändlig tid.” Första året avsätts till undervisning i svenska för att under andra året alltmer övergå till att läsa grundskolans ämnen med målet att få behörighet till att tredje året komma in på ett nationellt program. De nya behörighetskraven beskrivs som ”jättetuffa” för IMS-ungdomarna att klara av.

I elevhälsoteamets kontakter med IM-elever upplever de ibland att problematiken ligger i själva Intröduktionsprogrammen som företeelse, ”det där året vill de ju bara avverka och komma in på ett program. Och dom mår lite dåligt just på grund av detta, att det ska avverkas och de har inte mycket samhörighet.” Som ett stöd i arbetet mot detta lägger man därför in aktiviteter och samtal för att diskutera livskunskapsfrågor och för att förebygga konflikter eftersom grupperna ofta uppfattas som ”spretiga”. ”Dom har inte så mycket gemensamt egentligen, mer än att dom inte har klarat att komma in på ett program, och därför blir det lite konflikter eller svårt att hålla ihop.” Skolans väljer att sätta in stödåtgärder för hela gruppen som har med den sociala utvecklingen att göra snarare än den kunskapsmässiga. EHT uppfattar elevens skolsvårigheter som att ”problemet är väl det att målet är inte IM utan något annat.” Å andra sidan kan de ofta höra från elever som slutat att ”IV-året var det bästa i hela min skoltid”, vilket också bekräftas av lärare och rektor. Att tidsaspekten är central ur ett elevperspektiv blir här tydligt. Dilemmat består i hur Intröduktionsprogrammen organiseras så att eleverna upplever året eller åren som en studietid som är värt något i sig och inte bara en transportsträcka. Intröduktionsprogrammen beskrivs ibland som en gymnasieförberedande utbildning och därför blir den ur ett tidsperspektiv komplicerad att motivera för eleven.

6.5.3. Tiden en bristvara

Lärares upplevda tidsbrist i organiseringen av undervisning och utformandet av stöd och särskilt stöd är ständigt återkommande i materialet. ”Det blir nog lösningar undan för undan.” Lärarna uttrycker en önskan att hitta en form för att jobba med särskilt stöd genom att skapa utrymme i sina tjänster – ”att ha tre-fyra timmar från början där man inte är schemalagd med elever för att kunna göra dom här åtgärderna, kunna sätta sig ner och skriva ett ÅP.” En pedagog menar att åtgärdsprogrammen blir relativt ytliga och att åtgärderna inte hamnar ”på alla nivåer.” Åtgärder på organisationsnivå förekommer bara någon gång om året. ”Det känns som om man gör lösningarna när dom kommer, det är inte så mycket förberedelse.” Arbetslaget har stor kännedom om de elever som hamnar på IM, eftersom det anordnas träffar redan våren innan eleven påbörjar sina studier. Då finns tillfälle att diskutera det särskilda stöd som kan komma att behövas och hur upplägget ska komma att se ut. Ändå upplever personalen att när undervisningen sedan planeras handlar det ofta om att göra ”schemalösningar, hur kan vi plocka in det här för att det ska bli något sånär OK? Hade det funnits tid, hade det funnits pengar hade det varit löst första dagen vi startade. Men det är det ju inte!” Tid blir en resursfråga och tillgång på tid avgör hur organiseringen kring den enskilde eleven kommer att se ut. Ändå konstaterar en pedagog i arbetslaget att ”vi kan ju ha relativt bra med resurser med vår mentorstid och mindre grupper och kan ta hand om eleverna. Sen när dom kommer ut på övriga program blir det inte lätt.”

6.5.4. Analys - tid

Långsiktighet är något som karaktäriserar ett relationellt specialpedagogiskt tidsperspektiv. I stora drag präglar detta tankesättet när skolan organiserar kring sina IM-elever. Specialpedagogisk kompetens utifrån är inte ett förstahandsalternativ när en elev uppvisar svårigheter utan istället anpassar läraren material och undervisning samt låter utvecklingen ta tid. Dessutom läggs fler lektionspass in i veckoschemat som en pedagogisk åtgärd utan att det kallas för en specialpedagogisk lösning.

Överlämningsinformation om individuella elever skulle kunna kallas för kategorisk specialpedagogisk information eftersom den ofta starkt fokuserar en elevs brister att klara av sin skolsituation. Jag tolkar det som att en skolas sätt att sedan hantera denna information kan göras ur ett kategoriskt eller relationellt perspektiv. De intervjuade lärarna tar till sig kunskapen som finns och försöker använda den ur ett långsiktigt perspektiv i planering av undervisning och i bemötandet av eleven vilket i Perssons (1998) modell beskrivs som ett relationellt förhållningssätt. Långsiktigheten i skolans organisering tar sig även andra uttryck då en elevs skolgång planeras och dokumenteras i ett flerårsperspektiv. Samtidigt blir detta ibland en belastning för eleven eftersom den vill nå framgång och se progression i snabbare takt och hade föredragit en kortsiktig planering. Skolan resonerar med eleven och förklarar sitt agerande ur ett pedagogiskt och specialpedagogiskt fokus och försöker påvisa att utbildningen är organiserad så att den leder vidare. Ett år är i ett livsperspektiv egentligen ingen lång tid, men kan för en IM-ungdom kännas som en bortkastad tid. Att förmedla ett långsiktigt perspektiv och ge en helhetsbild av utbildningen och vad det kan leda till bidrar till att ett relationellt synsätt på den pedagogiska och specialpedagogiska verksamheten blir rådande.

Kortsiktiga aktiviteter och åtgärder förekommer parallellt med de långsiktiga på den undersökta skolan. Då tiden inte finns för planering och genomförande av den specialpedagogiska verksamheten faller mycket av det stöd och särskilt stöd som ges inom ett kategoriskt perspektiv, vilket är något som det finns en stor medvetenhet om på skolan. Lärarna är inte nöjda med den situationen och vill att åtgärder och organisering ska ske på skolnivå istället för på individnivå. Avsaknad av förberedelsetid och resurser leder ofta till kortsiktiga och akuta

stödinsatser och därmed blir det svårt att förhålla sig relationellt till det som behöver förändras i den uppkomna situationen och lärmiljön.

6.6. Rum

Att fördela en skolas lokaler utifrån grupper och aktiviteter kan göras utifrån olika principer och tankesätt. Den undersökta skolan ser ut att ha en genomtänkt strategi i sättet de organiserar Introduktionsprogrammen i fråga om hur skolan som plats utnyttjas.

6.6.1. ”Vi är mitt i smeten”

En framträdande faktor i skolans organisering av undervisningen på IM är synen på och betydelsen av plats och rum. Ledning såväl som pedagoger anser att det är av yttersta vikt att eleverna deltar på samma villkor i skolans vardag som de andra programmets elever. Ett sätt som detta synliggörs på är att IM schemaläggs i skolans ordinarie undervisningslokaler. Det finns alltså inget hemklassrum för IMs elever. Rektor ser det som att ”vi är mitt i smeten.” Vid de två observationerna som utfördes blev detta tydligt. Det tilldelade klassrummet under fysiklektion med Preparandklassen är en sal som används till de naturorienterade kurserna som bedrivs på skolan. Salen är utrustad med material som används inom dessa områden, såsom diskbänkar, vätskor, mikroskop, jordglob, uppstoppade och konserverade djur, kartor samt böcker, TV, och dator. Möbleringen består av runda bord så att eleverna naturligt blir placerade i smågrupper. Undervisande lärare är en utbildad NO-lärare från grundskolan. En stor del av den utrustning som finns att tillgå utnyttjades under det observerade lektionstillfället. Några av eleverna stannade efter lektionspasset dessutom kvar för att titta närmare på några av de konserverade djuren. Den andra observationen gjordes under ett pass i svenska som andraspråk med förstaårseleverna på Språkintröduktion. Lektionen hålls i en språksal vilket tydliggörs av det material som finns att tillgå i form av bokhyllor med skönlitteratur, läroböcker i svenska och lexikon. Det finns inga datorer i salen men de kan hämtas vid behov. Klassrummet är möblerat så att eleverna sitter två och två. Genom att schemalägga IM i skolans lokaler anpassade för respektive ämne markeras att dessa elevers studier är lika viktiga som andra elevers studieframgång. Skolan väljer ett inkluderande synsätt när det gäller tillsättning av lokaler.

Introduktionsprogrammen är visserligen ett stöd för att ta igen det man missat tidigare, men de olika personalkategorierna ser inte eleverna som så annorlunda jämfört med skolans övriga elever. ”Eleverna ska komma till lektionerna, de ska klara av det som läraren säger, läsa på sina läxor och fixa sina prov.” På skolans hemsida illustreras informationen om IM av tre foton, varav två porträtterar elever i klassrumssituationer och en är utanför skolans väggar. Detta understryker tanken att IM i första hand ska handla om utbildning inom skolan och inte om aktiviteter utanför.

Den största delen av verksamheten organiseras inom skolans väggar och inom ramen för de nationella programmen. ”Rent allmänt tror jag på att få in IM-ungdomarna så långt det är möjligt i de nationella programmen”, menar rektor. Vidare upplevs en större drivkraft hos de elever som kommer in i stor omfattning på sitt målprogram ”och känner att de tagit ett rejält kliv framåt även om det inte är fullt ut.” Att delta i skolans reguljära upplägg och aktiviteter betraktas som motiverande för IM-eleverna och därför väljer skolan att inte organisera ”speciellt påhittade motivationsskapande insatser, utan det är vardagen, och det ska vara på allvar”. Lärarlaget uttrycker att de som pedagoger på IM har en hög förståelse för elevernas olikheter och att organiseringen av undervisning och klassrumssituationer därför kan skilja sig mellan

IM och de nationella programmen. ”Vi vill acceptera att eleverna kan ha svårt att sitta still och att de kan kasta ur sig nåt ibland och springa omkring.” Att exkludera elever ur ordinarie klassrumsundervisning vill de intervjuade pedagogerna undvika så långt det är möjligt, men påpekar att det i enstaka fall är den lösning man anser vara nödvändig, både för den berörda klassen som helhet men också för den enskilde individen. Det förhållningssätt som framkommer i intervjuerna när det gäller hur och var undervisningen organiseras tyder på att rummet i sig utgör en viktig faktor. Eleverna tillåts delta efter sina förutsättningar och förväntas samtidigt delta i undervisningen på skolans villkor. Rent konkret visar sig det i organiseringen av de gymnasiegemensamma kurserna, där skolans policy är att eleverna på IMYRK och IMPRO följer respektive programs schema även om de inte har betyg från grundskolan. Utöver det försöker man strukturera elevens schema så att ytterligare ett tillfälle ges en gång i veckan för det ämne där betyg saknas.

Ytterligare ett exempel på pedagogernas ambition på att få eleverna att betrakta sig som en del av en större gemenskap, men som uppfattas som ett problem i organiseringen är de ensamkommande ungdomarna inom Språkintröduktion. En lärare uttrycker problematiken på följande sätt: ”Vi vill ju att de ska vara tillsammans med andra ungdomar. Och det är de ju, de äter och har skåp tillsammans med de andra, men vi är ju ändå vi och dom.”

Det insamlade materialet i denna studie visar att Intröduktionsprogrammen uppfattas av såväl ledning, elevhälsoteam och pedagoger som en väl integrerad verksamhet som deltar i skolan utefter samma premisser som övriga program. Trots detta framkommer vissa svårigheter i organiseringen som skolans personal medvetandegör utifrån sina olika perspektiv och som de ser som viktiga att vidareutveckla.

6.6.2. Analys - rum

En skola där fokus för specialpedagogiska åtgärder får ta plats inom ordinarie verksamhet och där elevens förutsättningar präglar organiseringen av lärandemiljön bör betraktas och analyseras ur ett relationellt perspektiv. Perssons modell tar visserligen inte upp platsen för specialpedagogisk verksamhet, men jag menar att det går att applicera företeelsen i en jämförelse mellan ett relationellt och ett kategoriskt perspektiv. I studien framställs Intröduktionsprogrammen som ett av skolans alla program och ingen differentiering är tydlig när det gäller elevernas delaktighet i skolan och det som sker där. Lärarna har i stort sett samma förväntningar på IM-eleverna som på alla andra elever vilket utifrån ett relationellt perspektiv kan tolkas som att man ser orsakerna till individens behov av stöd som att de har med skolsituationen i sig att göra och inte är bundna till individen som person. Genom att IM inte placeras utanför skolans reguljära utbildningsmiljö och att eleverna inkluderas i de nationella programmets undervisning markeras det relationella förhållningssättet ytterligare. Samtidigt uppvisas förståelse för de behov och skilda förutsättningar som finns och bemöts utifrån den kompetens som personalen har. Många yrkeskategorier är delaktiga i detta arbete och stöd finns från ledningshåll. Personalen upplever en viss problematik med att en del elever uppfattar sig som annorlunda men organiseringen när det gäller plats och rum visar på ett relationellt förhållningssätt och ger förutsättningar för elevens delaktighet.

7. Diskussion

Innehållet i detta avsnitt består inledningsvis av reflektioner kring studiens metod följt av en diskussion där det analyserade resultatet från undersökningen behandlas och relateras till tidigare forskning. Uppsatsens avslutande del innehåller förslag kring hur studien eventuellt kan användas i arbetet med specialpedagogiska frågor på gymnasiet och några tankar kring hur den fortsatta forskningen inom området skulle kunna se ut.

7.1. Metoddiskussion

Valet av metod kring ett studieobjekt kan alltid ifrågasättas och problematiseras. Nedan följer en diskussion kring tillvägagångssättet i denna studie tillsammans med aspekter på hur resultatet kan ha påverkats utifrån de val som gjorts.

Att basera studien på en kvalitativ undersökningsmetod har varit givande, då ett förhållandevis omfångsrikt material kunnat samlas in för analys. Undersökningen är en fallstudie med kvalitativa intervjuer, observationer samt dokumentanalys som byggstenar.

Intervjuerna består av utsagor av personalens uppfattningar kring Introduktionsprogrammets organisering. De arbetar dagligen i verksamheten och uttrycker sina erfarenheter och åsikter utifrån sitt perspektiv och den yrkeskompetens de besitter. Att ta del av elevernas uppfattningar hade varit intressant och hade förmodligen gett en delvis annan bild av skolvardagen. Eftersom studiens fokus har med organiseringen av programmen att göra ansåg jag dock att personalens beskrivningar av verksamheten skulle ge ett större material att utgå från då de känner till de bakomliggande faktorer och processer som ligger till grund för utformningen. Ett elevperspektiv hade gett upphov till andra typer av frågeställningar och ett annat syfte med uppsatsen.

Intervjuerna utfördes under två dagar i samband med det övriga insamlandet av empirin. En person intervjuades enskilt vid flera tillfällen, två intervjuer gjordes i par medan en intervju bestod av fem informanter samtidigt. Detta kan givetvis ha påverkat resultatet på olika sätt eftersom olika röster får olika utrymme och tid att utveckla sina svar och reflektioner. I resultatdelen märks detta då exempelvis ledningens uttalanden tar större plats än andra yrkeskategoriers vilket alltså beror på att rektor intervjuades enskilt. Den begränsade tid som fanns för besöket och personalens olika förutsättningar att under arbetsdagen delta i undersökningens olika delar har därför påverkat i vilken omfattning deras röster har gjorts hörda. Ett längre besök med tid för uppföljande samtal hade gett en fördjupning av vissa områden och eventuellt en jämnare fördelning av personalens uttalanden. En frågeguide användes vid alla intervjuer för att samma frågor skulle utgöra grunden för insamlingen av empirin, med en viss vinkling beroende på personalkategori.

Två lektionsobservationer genomfördes vilket får betraktas som ett komplement till intervjuerna. De utgör inte en lika stor del av materialet i resultatet i jämförelse med intervjuerna, vilket det fanns en medvetenhet om redan från början och är något Fangen (2005) också påpekar är vanligt förekommande i en fallstudie. Jag betraktar dock observationerna som värdefulla för helheten då jag kunde se undervisningen med mina egna ögon. Detta gäller även för de dokumenten som är en del av empirin.

Att inte utgå från några i förväg bestämda kategorier i analysen innebär både för- och nackdelar. Fördelarna är att materialet kan betraktas förutsättningslös, i vilken grad det nu är möjligt

utifrån den förförståelse man har, och att inga givna mönster beskrivs utan reflektion. En nackdel är att de områden som skrivs fram är starkt färgade av den som gjort analysen och blir en subjektiv tolkning utifrån de erfarenheter och den kunskap man bär med sig. De kategorier eller områden som arbetades fram i detta material utgick från min tolkning av vad som var viktiga för den undersökta skolas organisering och har inte för avsikt att ge generella kategorier som kan gälla alla skolor.

Valet av teoretisk utgångspunkt kan diskuteras. Studiens resultat skulle ha kunnat analyseras utifrån ett vidare organisationsteoretiskt perspektiv. Istället valdes ett fokus riktat mot organisering av skolans specialpedagogiska verksamhet utifrån Perssons (1998) modell av ett relationellt kontra ett kategoriskt perspektiv. Detta val gjordes för att jag anser det svårt att svara mot studiens frågeställningar vilka är ett ge en bild av hur Introduktionsprogrammen utformar undervisningen samt stöd och särskilt stöd.

7.2. Resultatdiskussion

Den senaste gymnasireformen har gett skolor möjlighet att bereda plats för de ungdomar som inte når behörighet till ett nationellt program på fem olika inriktningar inom ramen för Introduktionsprogram. Den enskilda kommunen och skolan har en relativt stor frihet hur den väljer att organisera de olika utbildningsalternativen. Denna studies fokus är en gymnasieskolas organisering av undervisning och utformning av stöd och särskilt stöd speglar ur ett relationellt kontra ett kategoriskt perspektiv. Nedan diskuteras resultatet och hur det kan förstås utifrån forskning och studier som behandlar utbildningen på det tidigare Individuella programmet och ungdomar inom gymnasieskolan som uppfattas vara i behov av särskilt stöd. Resultatdiskussionen indelas i underrubriker som belyser olika delar av organisering utifrån hur den undersökta skolan hanterar innehåll och former för undervisningen samt för stöd och särskilt stöd. Fokus ligger på de aspekter som framstår som betydelsefulla för hur en specialpedagogisk verksamhet med ett relationellt perspektiv kan utformas, då detta är eftersträvarvärt för en skolas utveckling.

7.2.1. Platsens betydelse

I flera av de studier som gjorts kring Individuella programmet framkommer det att skolan som en plats att befinna sig på och de rum som eleverna vistas i och där undervisning bedrivs är betydelsebärande. Hultqvist (2001) menar att lokalerna, och även möbleringen av rummet, signalerar till eleverna vilka de är och vilka förväntningar skolan har på dem. Typiska klassrumsmöbler ger uttryck för traditionell undervisning, 'riktig skola', medan fikarumsmöblering med köksutrustning markerar en annan sorts verksamhet. Detta påverkar ungdomarnas syn på sig själva, deras status som elever och på det de ska genomföra och uppnå. Skolan i min undersökning väljer det förstnämnda och utnyttjar skolans befintliga undervisningslokaler och schemalägger IM-eleverna i olika klassrum beroende på vilken kurs de läser. Personalen menar att det är en självklarhet i organiseringen av IM att gruppen har svenska i salen anpassat för det och där utrustning finns till hands. Samma resonemang gäller för övriga ämnen.

Även Johansson (2009) analyserar hur fördelningen av klassrum förstärker eller försvagar elevernas position och identitet. Att det undersökta gymnasiet på det viset markerar att IM-eleverna är lika viktiga som alla andra elever när det gäller tillgång till skolans lokaler visar en medvetenhet om betydelsen av detta. Gruppen får ta plats på lika villkor som alla andra. De vistas i skolans huvudbyggnad, vilket skiljer sig från IV/IM i andra studier. Dovemarks (2012) genomgång av ett antal kommuners organisering av IV visar att lokalerna ofta ligger vid sidan av själva skolan eller har egna ytor inne på skolan. Detta leder till ett särskiljande av

dessa elever som i ett senare skede också kan komma att påverka framtida studier och yrkesval, då det ofta är praktiska ämnen som utövas i salar som inte ingår i skolans huvudbyggnader.

Att organisera undervisningen för IM inom skolans ordinarie verksamhet bidrar till ett relationellt perspektiv på hur stöd och särskilt stöd utformas och genomförs. Eleverna ges en chans att genomgå sin utbildning som en elev som alla andra och differentierade och utpekande undviks genom att de inte har sina egna speciella utrymmen. Stöd för de behov som finns ges inom ordinarie klassrums väggar, med extra schemalagda lektioner för vissa som komplement.

7.2.2. Undervisningens organisering och innehåll

Den undersökta skolans ambition är att IM-eleverna ska delta i de nationella programmens kurser och aktiviteter i så hög grad som möjligt, eftersom man ser det som motivationshöjande. På sikt hjälper det dessutom eleven att komma in i det nationella program som är ett mål för en del. I Dovemarks (2012) beskrivning av IV ser man tvärtom att IV-elever oftare uppmuntras att inte läsa kärnämnen och i stället satsa på yrkesinriktade kurser och praktik. Personal har låga förväntningar på att eleverna ska vilja läsa och klara av de teoretiska ämnena och tar på så sätt bort möjligheten för många att studera vidare. Skolan i min studie uppvisar höga mål med elevernas studier och menar att varje år ska vara ett tydligt steg framåt, även om det givetvis inte i alla fall betyder inskrivning på ett nationellt program. Detta innebär att man satsar på att erbjuda IM-eleverna så många ämnen som möjligt och att utnyttja de nationella programmens utbud. Det faktum att skolan inte heller organiserar några speciella ”motivationshöjande aktiviteter” för IM visar att personalen har höga förväntningar på elevernas kapacitet att tillgodogöra sig skolans kursbaserade innehåll och upplägg. Lärarens betydelse för hur eleverna uppfattar utbildning och kunskap i relation till studieframgång tas upp även i Perssons och Perssons (2012) beskrivning av Essunga kommuns förändringsarbete. En hög ambitionsnivå hos den pedagogiska personalen var en av faktorerna som ledde till grundskolornas stigande måluppfyllelse.

Detta kan diskuteras gentemot Hugos (2007) studier av ett Individuellt program som istället ser att skolans reguljära struktur med kurser, läxläsning och tester försvårar för eleverna att känna delaktighet och meningsfullhet i skolan. Resultat från den studien visar att själva relationen mellan elev och lärare har en större betydelse och att det kan vara en mycket tidskrävande process innan eleverna överhuvudtaget känner någon motivation för skolarbete. Skolan i min undersökning väljer alltså att IM-eleverna redan från början ska vara med så mycket som möjligt i programmets vanliga verksamhet. Detta ses som ett stöd och en väg till skolframgång som bidrar till ett inkluderande synsätt. De båda exemplen ger uttryck för två olika sätt att organisera undervisning och dess innehåll men kan ändå sägas ha samma mål – att eleverna ska känna sig delaktiga och nå vidare med studier eller yrkesliv. I ena fallet finns ett förhållningssätt där man förespråkar att eleven utvecklas genom att vara med i ett större sammanhang och i det andra anses en mycket anpassad utbildningskontext leda till skolframgång. Båda har ett långsiktigt perspektiv på elevernas skoltid men med skilda sätt att möta eleven.

Att det går att organisera utbildningen inom Introduktionsprogrammen på skilda sätt och utefter olika principer visar även andra studier. Henning Loeb och Lumsden Wass (2012) exemplifierar detta genom att beskriva planeringen för hur Yrkesintroduktion skulle genomföras på två skolor. Den ena valde ett upplägg med egna grupper skilt från det nationella program vars inriktning skulle följas och med ett begränsat antal yrkesämnen. Den andra modellen var ett helt individanpassat koncept med praktik som bas för utbildningen. Författarna menar att

olika pedagogiska idéer styr hur lärmiljön utformas och att den stora frihet som finns skapar möjligheter för pedagoger, skola och kommun. Detta står helt klart i jämförelse med mitt studieobjekt där man valt ett helt annat upplägg för Yrkesintroduktion och ett annat sätt att se på hur studieframgång kan nås för eleverna. Framtida studier och utvärderingar får visa utgången för hur väl de olika vägarna att organisera faller ut då Introduktionsprogrammen inte funnits längre än sedan höstterminen 2011.

Hultqvist (2001) markerar att studie- och yrkesvägledarens roll att visa på framtida möjligheter och alternativ är extra viktig för denna elevgrupp. För många av ungdomarna är IM inte ett eget val utan ett ställe de hamnat på ofrivilligt på grund av olika orsaker. Utan tydliga mål med tiden på IM finns risk för ytterligare motivationsproblematik. Den undersökta skolan utnyttjar denna yrkeskompetens i olika sammanhang för att eleven ska få stöttning att ta sig vidare. Rasmussens (2002) beskrivning av den danska problematiken kring elever som inte inkluderas i vare sig skola eller samhälle visar ytterligare på nödvändigheten att ungdomar får hjälp och möjlighet att göra ett aktivt val mot studier eller ut mot arbetsmarknaden.

7.2.3. Organisering av särskilt stöd

Persson (1998) menar att ett kategoriskt och ett relationellt synsätt ofta löper jämsides med varandra och att det bör förhålla sig på det viset innan organiseringen av en verksamhet helt genomsyras av ett relationellt perspektiv. Man kan ifrågasätta om detta överhuvudtaget är möjligt att åstadkomma. Rektor på den undersökta skolan ser att de individuella lösningarna av stöd och särskilt stöd hela tiden ökar för den enskilde pedagogen och detta upplevs som ett resursproblem. Ett relationellt perspektiv förespråkar ett problematiserande av hela studiemiljön för att en differentiering av eleven inte ska ske. Johansson (2009) använder en bred tolkning av begreppet särskilt stöd och definierar det som en skolas olika sätt att organisera undervisning och aktiviteter för att elever som anses vara i behov av särskilt stöd ska få förutsättningar att nå målen. I intervjuerna framkommer en i min tolkning något smalare definition av begreppet, eftersom särskilt stöd på den undersökta skolan förknippas med de formella dokument och sammanhang som upprättas kring den enskilde eleven. Det särskilda stödet och specialpedagogiska insatserna planeras och synliggörs i de blanketter som rör en elevs studie-situation, i upprättandet av åtgärdsprogram och i elevvårdskonferenser. Fokus på hur eleven ska förändra och förbättra sig blir också tydligt i den studieplanering som görs för varje individ inom IM.

På grupp- och skolnivå diskuteras det inte i termer av särskilt stöd så ofta som pedagogerna skulle önska. Detta leder till akutlösningar där gruppammansättningar och den schematekniska organiseringen får avgöra hur åtgärden kommer att se ut snarare än att man ser till hur lärmiljön som helhet kan stödja eleven i behov av särskilt stöd. På många sätt är dock lärmiljön för IM-eleverna redan anpassad, då bland annat personalgruppen kring programmen förutom lärare består av studie- och yrkesvägledare, speciallärare, samordnare och tät samverkan med EHT. Det finns förutsättningar att hantera ungdomarnas skolsituation, men ändå belyser pedagogerna problemet att inte ha tillräckligt utrymme i organiseringen och då blir ofta lösningen av kortsiktig karaktär med fokus på eleven istället för på studiemiljön. Detta blir även synligt i åtgärdsprogrammen där åtgärder på individnivå är de mest förekommande. Möllås (2009) konstaterar att organisatoriska förändringar inom en skola skulle kunna minska de individuella insatserna. Skolans vardag är fylld av möten och samverkan mellan olika parter men utvecklingen av den pedagogiska verksamheten är ett ämnesområde som inte diskuteras i den omfattning som det borde göras. Av liknande åsikt är de intervjuade i min studie. Alltför

lite tid finns till förfogande för en långsiktig planering och förändring av det specialpedagogiska arbetet på skolan.

7.2.4. IM – ett enda stort stödpaket?

Johansson (2009) menar att det finns en risk med hur organiseringen av IV görs eftersom en alltför stor anpassning och inbyggt stöd i programmet försvårar för eleven att gå till vidare studier inom gymnasiets övriga program. En av anledningarna kan vara att dessa elever inte deltar i det stöd som erbjuds skolans andra program och att före detta IV-elever även fortsättningsvis får hjälp av lärarna de tidigare haft. Pedagogerna i min studie upplever det som att det kan uppstå svårigheter för IM-eleverna när de deltar i de nationella programmets verksamhet eller när de efter en tid blir inskrivna på ett program. Samma nätverk runt eleverna finns inte inom hela skolan och ansvaret att klara av sina studier på egen hand är tyngre på de nationella programmen då synen på eleven kan skilja sig åt. I ett försök att motverka det stora glapp som kan uppstå schemaläggs IM-eleverna tillsammans med framför allt de yrkesförberedande programmen i så många kurser som möjligt. Även om detta till viss del handlar om en resursbesparing kan det betraktas som ett medvetet val av organiseringen kring eleverna och ett förebyggande för att alltför stora förändringar i lärmiljön ska skapa osäkerhet för eleven.

Rektor i studien poängterar att man vill se IM-eleven som vilken elev som helst och att organiseringen av undervisningen inte ska ses som att den bygger på att elevgruppen är i behov av särskilt stöd. Samma premisser ligger till grund för övriga programs arbete med stöd. Samtidigt går det inte bortse från det faktum att IM redan från början till sin form och uppbyggnad har en annan typ av organisering och att den personal som arbetar på IM uttalar sig som att de har en annan syn på sitt uppdrag och en större förståelse för eleverna än andra program på skolan. Utifrån dessa uttalanden av personalen som själva har sin tjänstgöring på IM syns en skillnad av programmets sätt att förhålla sig till elevgruppen. EHT ser också det skiljer sig genom att IM-personalen ofta visar djup omsorg också i elevernas situation som ligger utanför studierna. Johansson (2010) diskuterar hur de olika formerna för stöd utifrån olika gymnasieprogram ökar differentieringen inom skolan och att grupper med specialundervisning sällan leder till studieframgång för den enskilde eleven. I stället bidrar detta till en identifikation av eleven som ännu mer avvikande i jämförelse med den ideala skoleleven. Organiseringen av stöd och särskilt stöd på IM på den undersökta skolan bygger på principen att det är motiverande att delta i den reguljära undervisningen på målprogrammet, om ett sådant finns, samtidigt som eleverna vid andra tillfällen i veckan får stödundervisning i det aktuella ämnet i mindre grupper. Jag menar att detta är ytterligare ett exempel på hur ett relationellt och ett kategoriskt perspektiv på specialpedagogik löper sida vid sida.

Persson (1998) pekar på vikten av att specialpedagogisk verksamhet måste närma sig den ordinarie pedagogiska verksamheten. Exemplet från en kommuns utveckling mot en helt inkluderande grundskola utan några särskilda undervisningsgrupper kan tjäna som ett exempel på hur man kan arbeta för att uppnå högre måluppfyllelse (Persson & Persson, 2012). Där har man satsat på att vara flera pedagoger i varje klassrum, tillsammans med den specialpedagogiska resurs som respektive klass varit i behov av. Viktigt att påpeka är att varje verksamhet omges av sin egen kontext och att det aldrig går att kopiera ett skolutvecklingskoncept utan att ta hänsyn till de förutsättningar som råder på den plats man vill åstadkomma en förändring.

Gymnasieskolans Introduktionsprogram är en utbildning där val av organisering och utformandet av stöd och särskilt stöd ständigt bör vara föremål för diskussion och analys eftersom det här finns elever med vitt skilda förutsättningar och i behov av olika typer av stöd. Skolan i

denna studie visar en hög ambition att betrakta sina IM-elever ur ett relationellt perspektiv och IM är på många sätt inkluderad i gymnasieskolan som helhet.

7.3. Specialpedagogiska implikationer

Studiens resultat visar på ett sätt att organisera den specialpedagogiska verksamheten utan att särskilja eleverna i någon större utsträckning. Att låta IM-eleverna som valt Yrkesintroduktion och Programriktat val följa sina målprogram i både de gymnasiegemensamma kurserna och yrkesämnena och sedan schemalägga några extrapass för dem som behöver läsa in ett grundskoleämne ger eleverna en möjlighet att känna delaktighet i den ordinarie verksamheten. Eleven plockas inte ur klassgemenskapen men får samtidigt en chans att läsa ikapp. Lärarnas grad av förväntningar kan vara en betydande faktor för hur eleven själv förhåller sig till sina studier. Ett steg mot full inkludering skulle vara att låta den eventuella specialpedagogiska resurs som behövs vara en del i arbetet i det 'vanliga' klassrummet, med en ytterligare vinst genom att den då kommer alla elever till del.

Långsiktighet i planeringen av organiseringen av undervisning och av stöd och särskilt stöd är något som poängteras i denna studie och i forskningslitteratur. Ett slutmål med utbildningen är motivationsskapande, samtidigt som tidsaspekten kan vara svårhanterbar för elever med problematisk skolsituation. Rimliga och konkreta delmål på vägen är viktiga för att eleven ska motiveras att komma vidare. Ett exempel från denna studie är hur man lägger upp Språkintruktionsutbildningen, där man medvetet väntar med att sätta in specialpedagogiska åtgärder och låter tiden i sig vara ett stöd för att ge utrymme att tillägna sig språket innan man börjar leta efter eventuella svårigheter. Detta ger dessutom läraren och eleven tid att bygga en relation. Läraren kan på så sätt också få kunskap om elevens tidigare skolbakgrund, vilken ofta skiljer sig från svenska elevers.

Att avsätta tid för pedagoger och annan personal för att långsiktigt kunna planera för specialpedagogiska åtgärder är en nödvändighet. Situationer som kräver snabba åtgärder uppkommer ofta, vilka utan medvetna organisatoriska strategier leder till akutlösningar. Många gånger handlar om att sätta in segregrande former av särskilt stöd. Mer tid för att på skol- och gruppnivå kunna hantera den specialpedagogiska verksamheten är eftersträvaransvärt och för på sikt den pedagogiska och specialpedagogiska verksamheten närmare varandra.

7.4. Fortsatt forskning

Gymnasieskolans Introduktionsprogram kommer vara ett fortsatt problemområde för den svenska utbildningspolitiken. Ungdomar som inte når målen i grundskolan och därför inte har en given plats inom de nationella programmen och möter en allt svårare väg in på arbetsmarknaden måste beredas möjlighet till utbildning och en framtid där deras kompetens tas tillvara. Studier kring lärmiljöer där ungdomars skilda förutsättningar och behov utforskas kommer på så sätt alltid att behöva prioriteras. Ett område som vore intressant är hur elever går vidare efter utbildning på Introduktionsprogrammen. Uppföljningsstudier av longitudinell karaktär är viktigt både ur ett individuellt och samhällsligt perspektiv. Att sätta sig in i ungdomars upplevelser av tiden på IM och framtida studiegång eller yrkeskarriär genom djupintervjuer ger en typ av kunskap som kan användas för att utveckla organisering och upplägg av skolvardagen på IM. Större enkätundersökningar om fortsättningen efter tiden på IM är ytterligare en metod för att se hur väl intentionerna med de nya programmen har fallit ut.

När det gäller organiseringen av gymnasieskolans nationella yrkesprogram där Introduktionsprogrammets elever inom Yrkesintroduktion och Programinriktat individuellt val ingår i yrkesgemensamma kurser är ytterligare ett område som kunde belysas. Hur påverkas utformning och kursupplägg när eleverna inte har samma mål med sin utbildning? Vilka konsekvenser får det för organisering av stöd och särskilt stöd för individen och gruppen? Där kan både mer omfattande kvantitativa uppföljningar av betygsresultat och uppföljningar genom intervjuer av både elever och personal vara metoder för att studera situationen ur olika perspektiv.

Referenslista

- Dovemark, M. (2012). Yrkesval eller utsortering? I: Henning Loeb och H Korp (red.) *Lärare och lärande i yrkesprogram och Introduktionsprogram*. Lund: Studentlitteratur, s.75-94.
- Eliasson, R (1995). *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur
- Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber.
- Henning Loeb, I. & Lumsden Wass, K. (2012). Vad är yrkesintroduktion och hur kan det utformas? I: Henning Loeb, I och Korp, H (red.) *Lärare och lärande i yrkesprogram och Introduktionsprogram*. Lund: Studentlitteratur, s. 199-214.
- Hugo, M. (2007). *Liv och lärande i gymnasieskolan. En studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program*. Doktorsavhandling, Jönköping University, School of Education and Communication.
- Hultqvist, E. (2001). *Segregerande integrering: en studie av gymnasieskolans individuella program*. Diss. Stockholm: Univ, 2001.
- Johansson, M. (2009). *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, M. (2010). Stöd på (o)lika villkor – En analys av särskilt stöd på tre olika gymnasieprogram. I: Göransson, K, Jansson, U & Nilholm, C (red.) *Vetenskaplig artikelsamling om specialpedagogik*. Från Specialpedagogiska skolmyndighetens konferens för Lika värde 2010. FoU nr1/2011. <http://www.spsm.se> [hämtat 2012-05-14]
- Johansson, M. (2012). En exkluderande och inkluderande skolform. I: Henning Loeb, I och Korp, H (red.) *Lärare och lärande i yrkesprogram och Introduktionsprogram*. Lund: Studentlitteratur, s. 25-40.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Merriam, S B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Möllås, G. (2009). "Detta ideliga mötande". *En studie av hur kommunikation och samspel konstituerar gymnasieelevers skolpraktik*. Dissertation Series No. 8 2009. School of Education and Communication Jönköping University.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken – Motiveringar, genomförande och konsekvenser*. (Specialpedagogiska rapporter nr 11). Göteborgs Universitet: Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Liber: Stockholm.
- Rasmussen, P. (2002). Education for everyone: secondary education and social inclusion in Denmark. *Journal of Education* vol 17 no 6 (s. 627-642).
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Sveriges Riksdag.
- Skolverket (2011a). PM – *En beskrivning av slutbetygen i grundskolan våren 2011*. <http://skolverket.se/publikationer> [hämtat 2012-05-02]
- Skolverket (2011b). *Skolverkets lägesbedömning 2011*. http://skolverket.se/statistik_och_analys/2.1877/lagesbedomning-2011 [hämtat 2012-05-02]
- Skolverket (2011c). *Introduktionsprogram*. Stödmaterial. Stockholm: Skolverket Fritzes.
- Skolverket (2011d). *Gymnasieskola, 2011*. Stockholm: Skolverket Fritzes.
- Skolverket (2012a). PM – *En beskrivning av slutbetygen i grundskolan våren 2012*. <http://skolverket.se/publikationer> [hämtat 2012-11-18]

Skolverket (2012b). *Elevers rätt till kunskap och särskilt stöd*.
<http://www.skolverket.se/lagar-och-regler/juridisk-vagledning/ratt-till-kunskap-och-sarskilt-stod-1.126409> [hämtat 2012-10-22]

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1

Intervju- och observationsguide

Intervjufrågor

Vilka inriktningar inom IM finns på skolan?

Hur ser organiseringen kring IM med de olika inriktningarna ut?

Hur synliggörs tydligheten i de olika utbildningsvägarna? Yrkesintroduktion/Individuellt alternativ/Programinriktat val/Språkintroduktion/Preparand

Samarbete med nationella program (för t.ex. YRK)

Hur definierar skolan begreppet särskilt stöd?

De olika professionernas funktion i utarbetandet av särskilt stöd

Andra yrkesgrupper förutom pedagoger med i undervisning/aktiviteter?

Organisering kring elever, t.ex. mentorskap

Hur ser en vanlig vecka ut för eleverna? Grupp/Individ

Hur ser det särskilda stödet ut på individ-, grupp- och skolnivå?

Hur planerar man?

På vilka grunder?

Resurser?

Vilka svårigheter finns i organiseringen av särskilt stöd på individ-, grupp- och skolnivå?
Vilka möjligheter?

Styrkor?

Vad skulle du vilja förändra?

Hur synliggörs det särskilda stödet för eleverna, inblandade pedagoger och annan personal?

Involveras föräldrar och i så fall på vilket sätt?

Hur genomförs det särskilda stödet rent konkret?

Läromedel?

Individanpassat?

Individuella studieplaner?

Uppfattar ni att det särskilda stödet ser olika ut på olika program? På vilket sätt? I så fall varför?

Hur talar man om särskilt stöd?

Observationer

Klassrum – möblering, utrustning, teknik

Undervisningsmaterial

Gruppsammansättningar

Planering, arbetslagsmöte

Vilka är med på planeringsmötet?

Vilka frågor tas upp?

Hur talas det om särskilt stöd på ett a-lagsmöte? På vilken/vilka nivåer? Kort-/långsiktighet?

Bilaga 2

Skolproducerade dokument som insamlats eller hämtats på internet

Blankett för anmälan om att en elev riskerar att ej nå kunskapsmål

Blankett för beslut angående åtgärdsprogram

Blankett för förslag till åtgärdsprogram

Blankett för åtgärdsprogram

Dagordning för arbetslagsträff

Individuell studieplan för Introduktionsprogrammen

Scheman

Skolans hemsida med presentation av alla program

Studieanteckningar för elev på Introduktionsprogram

Studieplaner för Introduktionsprogrammen

Årsplanering för personal på IM

Bilaga 3

Missivbrev - skickat till rektorer via e-post

Hej!

Jag heter Sara Rydberg och är gymnasielärare svenska och engelska i Vaggeryd. Parallellt med mitt arbete läser jag till specialpedagog i Göteborg och ska i höst skriva mitt examensarbete. Mitt intresseområde är Introduktionsprogrammen och hur undervisningen organiseras med fokus på elever i behov av särskilt stöd. Mina forskningsfrågor handlar i nuläget om hur de olika programmens innehåll tydliggörs och hur skolan organiserar undervisningen på IM. Undersökningen kommer att göras som en fallstudie med intervjuer, dokumentanalys och kanske också några observationer vid planeringsmöten, titta på undervisningslokaler etc. Jag har dock valt att inte blanda in några elever i studien och kommer alltså inte vara intresserad av material som direkt rör enskilda individer.

Min fråga till dig/er är om ni skulle kunna tänka er att låta mig få ta del av hur Introduktionsprogrammen är uppbyggda hos er. Syftet med mitt arbete är att beskriva hur utformningen av det särskilda stödet på individ-, grupp- och organisationsnivå påverkar organiseringen av undervisningen på IM.

Min önskan är i så fall att få träffa pedagoger som arbetar på IM, specialpedagog, kurator, studievägledare eller annan personal som jobbar med eleverna och skolläring för intervjuer (enskilda eller i grupp) och eventuellt få vara med vid något/några möten som rör planering och undervisningens organisering för att skapa en bild av hur det kan se ut. Undersökningen kommer att genomföras under höstterminen 2012, förslagsvis i september eller början av oktober.

Vetenskapsrådets etiska regler när det gäller information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande kommer givetvis att gälla för denna studie.

Kan ni som skola tänka er att medverka i detta examensarbete i Specialpedagogik? Jag skickar gärna mer information om min planerade undersökning om ni så vill.

Med vänliga hälsningar

Sara Rydberg

Tel: xxxx-xxxxxx