



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Elevers åtgärder i text

En diskursanalys av åtgärdsprogram

**Annica Jonsson och Yvonne Larsson**

---

Uppsats/Examensarbete	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2013
Handledare:	Yvonne Karlsson
Examinator:	Eva Gannerud
Rapport nr:	VT13-IPS-34 SPP600

## Abstract

Uppsats/Examensarbete 15 hp  
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet, SPP600  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Vt/2013  
Handledare: Yvonne Karlsson  
Examinator: Eva Gannerud  
Rapport nr: VT13-IPS-34 SPP600  
Nyckelord: diskursanalys, tolkningsrepertoarer, åtgärdsprogram,  
genusperspektiv, identitet, lärande och specialpedagogik

---

### Syfte:

Syftet med studien är att lyfta fram de åtgärder som skrivs fram i grundskolans åtgärdsprogram samt att identifiera vilka diskurser som råder i texterna. Syftet är också att studera detta utifrån ett genusperspektiv samt att belysa vilka konsekvenser diskurserna kan få för elevers lärande och möjligheter till att konstruera identitet.

### Teori och metod:

I studien används diskursanalys som kunskapsansats. Diskursanalys är en ansats som ger möjlighet att göra en omfattande textanalys. Språket i texterna som analyseras står i fokus. Språket är inte bara ett redskap för att återge verkligheten utan språkhandlingen bidrar även till att forma verkligheten. De texter som granskats är framskrivna åtgärder från åtgärdsprogram i grundskolan. I analysen av texterna användes tolkningsrepertoarer som sorterar under diskurspsykologin för att finna de diskurser som råder. Med hjälp av tolkningsrepertoarerna kategoriserades texterna i underliggande tema. De teman som framträder ligger till grund för att studera hur texten används i olika kontexter och hur den kan påverka elevens lärandesituation.

### Resultat:

I studien framträder ett flertal tolkningsrepertoarer med flera underliggande teman i varje. Ur tolkningsrepertoarerna har tre övergripande diskurser trätt fram. I ”Diskurser om särskiljning” ska eleven placeras rumsligt på en annan plats än i sin ordinarie undervisningsgrupp. I ”Diskurser om inkludering” framträder åtgärder som bidrar till att eleven ska ingå i sin ordinarie undervisningsgrupp. I ”Diskurser om anpassning” finns anpassningar som antingen är riktade mot den enskilde eleven eller mot undervisningsmiljön. Det övervägande specialpedagogiska perspektivet har varit det kompensatoriska, men det har även funnits inslag av det kritiska perspektivet. Pojkar är överrepresenterade till antal när det gäller åtgärdsprogram och skrivna åtgärder. Båda könen får liknade åtgärder i vår studie. Skillnaden mellan pojkars och flickors åtgärder handlar om vilken typ av svårighet åtgärden är riktad mot.

## Förord

Först vill vi tacka varandra för ett gott samarbete kring uppsatsen. Under resans gång har vi träffats vid otaliga tillfällen och haft stöd i varandra genom långa och utvecklande samtal då uppsatsen växt fram. Självklart vill vi också tacka vår handledare Yvonne Karlsson som varit ett bollplank i processen. Sist men inte minst vill vi tacka våra underbara familjer som har ställt upp i vått och torrt.

Annica har tagit ett större ansvar för kapitel 4 som handlar om Teoretiska utgångspunkter och Yvonne för kapitel 5 som handlar om Tidigare forskning. Resten av uppsatsen har kommit fram ur vårt täta samarbete.

Trollhättan maj 2013

*Annica Jonsson och Yvonne Larsson*

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Syfte .....</b>	<b>2</b>
<b>3. Bakgrund.....</b>	<b>2</b>
3.1 En skola för alla .....	2
3.2 Jämställdhet i skolan.....	4
3.3 Det specialpedagogiska fältet .....	6
3.3.1 De specialpedagogiska perspektiven .....	6
3.4 Särskilt stöd .....	7
3.5 Åtgärdsprogram .....	8
<b>4. Teoretiska utgångspunkter.....</b>	<b>9</b>
4.1 Diskurspsykologi .....	10
4.2 Identitet .....	11
4.3 Sociokulturellt perspektiv på lärande .....	11
4.4 Genusordningen i skolan .....	12
<b>5. Tidigare forskning.....</b>	<b>13</b>
5.1 Studier av elevdokumentation .....	13
5.2 Studier kring elever i behov av särskilt stöd.....	15
5.3 Studie av könsskillnader i skolan .....	16
<b>6. Metod.....</b>	<b>17</b>
6.1 Urvalsprocess .....	17
6.2 Undersökningsgrupp.....	17
6.3 Genomförande .....	18
6.4 Bearbetning och analys.....	18
6.5 Validitet och reliabilitet .....	19
6.6 Generaliserbarhet.....	19
6.7 Etiska ställningstaganden .....	19
6.8 Presentation av studiens resultat.....	20
<b>7 Resultat.....</b>	<b>20</b>
7.1 Talet om var eleven rumsligt ska placeras?.....	20
7.1.1 Eleven ska vara utanför klassrummet .....	20
7.1.2 Eleven ska vara i det ordinarie klassrummet .....	21
7.1.3 Eleven ska vara i hemmet .....	23
7.2 Talet om vad eleven ska göra? .....	23
7.2.1 Eleven ska träna .....	24
7.2.2 Eleven ska samtala .....	25
7.2.3 Eleven ska skapa struktu .....	26
7.2.4 Eleven ska få anpassad undervisning.....	26
7.3 Talet om vem eleven ska arbeta med?.....	28
7.3.1 Undervisande pedagoger.....	28
7.3.2 Speciallärare/Specialpedagog .....	29
7.3.3 Andra personer/yrkeskategorier.....	30

<b>8 Diskussion .....</b>	<b>31</b>
8:1 Metoddiskussion.....	31
8.2 De identifierade diskurserna.....	31
8.3 Konsekvenser för elevers lärande.....	31
8.3.1 Diskurser om särskiljning .....	32
8.3.2 Diskurser om inkludering .....	33
8.3.3 Diskurser om anpassning .....	34
8.4 Åtgärder ur ett genusperspektiv.....	35
8.5 Förslag på vidare forskning .....	36
<b>Referenslista.....</b>	<b>38</b>
<b>Bilaga 1 .....</b>	<b>40</b>
<b>Sekretessprövning av åtgärdsprogram .....</b>	<b>40</b>

# 1. Inledning

En skola för alla är ett uttryck som används i den svenska skoldebatten. Grundtanken är att alla elever ska få möjlighet att lyckas i skolan. Elever i behov av särskilt stöd ska känna tillhörighet och delaktighet utifrån sina egna förutsättningar och möjligheter (Ahlberg, 2009). I skollagen SFS 2010:800 kan vi läsa att:

Utbildningen ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor (kap 1, § 5).

Vidare skriver skollagen att alla elever med utgångspunkt från sina egna förutsättningar skall få den ledning och stimulans de behöver för att utvecklas så långt som möjligt. Skollagen lyfter också fram att skolan skall vara likvärdig för alla elever oberoende av var i landet de bor eller vilken social bakgrund de har. I Sveriges Diskrimineringslag (2008:567) står det att alla skall ha lika rättigheter. I lagen finns de fem diskrimineringsgrunderna där kön är en aspekt.

I studien är avsikten att undersöka om alla elever oavsett kön får lika villkor att lyckas i skolan. Intresse kommer att riktas mot elever i behov av särskilt stöd som har ett åtgärdsprogram i grundskolan. Skolverket (2009) beskriver att ett åtgärdsprogram är ett skriftligt dokument som blir ett redskap för pedagogerna i skolan i deras planering av arbetet kring elever i behov av särskilt stöd. I sin avhandling har Asp-Onsjö (2006) kommit fram till att dubbelt så många pojkar som flickor har åtgärdsprogram. Hon skriver också att pojkar fortare får stöd när de är i svårigheter. Asp-Onsjö beskriver vidare att utifrån kunskapsmässiga aspekter i ett åtgärdsprogram är fördelningen relativt jämn mellan könen. Sett till beteendemässiga problem har betydligt fler pojkar än flickor ett åtgärdsprogram.

I denna studie är avsikten få en inblick i hur pedagoger formulerar åtgärder kring elever i behov av särskilt stöd. Avsikten är att lyfta fram åtgärderna ur ett specialpedagogiskt perspektiv med fokus på jämlikhet mellan könen. Skollagen (SFS 2010:800) understryker att det är viktigt att alla elever i behov av särskilt stöd oavsett kön får lika rätt och möjlighet att lyckas i skolan på sin väg att nå målen.

I relation till studiens syfte kommer undersökningen riktas mot vilka diskurser som finns framskrivna i elevers åtgärder i åtgärdsprogram. En diskurs är ett särskilt sätt att prata om något och därmed förstå delar av världen genom (Whinter Jörgensen & Phillips, 2000). Genom diskursanalysen kan vi identifiera hur fragment av den värld som omger oss framställs. Författarna förklarar att man i analysen kan diskutera hur diskurserna påverkar omgivning och vilka konsekvenser de kan få för människorna i kontexten.

För att få jämställdhet i skolan och därmed lika villkor för pojkar och flickor måste arbetet starta hos pedagogerna. Wernersson (2009) menar att den enskilda pedagogens individuella syn på jämställdhet ges stort utrymme och får därmed mycket stor påverkan på hur verksamheten utformas.

Andreasson (2007) uppmärksammar oss på att pedagoger omedvetet särskiljer pojkar och flickor trots att de ofta själva tycker att de behandlar alla elever lika oberoende av kön. Hon menar att kön blivit osynligt i forskningen och att elever i behov av särskilt stöd oftast betraktas utifrån ett könsneutralt perspektiv.

Hedlin (2006) menar att jämställdhet inte innebär att allt skall delas lika mellan könen utan att alla människor skall erbjudas möjlighet att utveckla sin förmåga. För att främja jämställdhet och utjämna skillnader mellan könen bör allt arbete i skolan genomsyras av demokratiska värden.

Att arbeta för jämställdhet i skolan handlar om att motverka traditionella könsmonster och ge elever likvärdiga möjligheter att utvecklas oberoende av kön. För detta krävs medvetenhet och kunskap om maktstrukturer, hur ojämställdhet tar sig uttryck och hur man kan bryta mönstren. Det handlar om att se sina egna föreställningar och mönster och att utveckla pedagogik och innehåll i undervisningen för att nå jämställdhetsmålen (Myndigheten för skolutveckling, 2003, s. 3)

I studien avses att belysa vilka konsekvenser pedagogernas förhållningssätt i förhållande till genus får. Förhoppningen är att undersökningen kan bidra till att genus vid upprättande av åtgärdsprogram uppmärksammas så att alla elever oavsett kön blir bemötta på lika villkor utifrån sina förutsättningar.

En utgångspunkt i studien är att analysera de skrivna åtgärdena utifrån genusperspektiv. Hedlin (2006) menar att man genom genusperspektiv kan synliggöra olika könsförhållanden och därmed försöka förändra och utjämna dessa genom att skapa nya förhållningssätt och beteendemönster. Utifrån genusperspektiven är det möjligt att se saker och ting ur flera olika synvinklar och därmed försöka kasta av sig gamla fördomar, föreställningar och tankesätt.

## 2. Syfte

Syftet med studien är att undersöka de åtgärder som skrivs fram i grundskolans åtgärdsprogram samt att identifiera vilka diskurser som råder i texterna. Syftet är också att studera detta utifrån ett genusperspektiv.

Detta syfte ligger till grund för följande frågeställningar:

- Hur beskrivs pojkars respektive flickors åtgärder?
- Vilka specialpedagogiska perspektiv används i åtgärdena?
- Hur kan elevers identitet konstrueras i förhållande till åtgärdena?

## 3. Bakgrund

### 3.1 En skola för alla

För att förstå framväxten av ideologin om en skola för alla används ett historiskt perspektiv kring begreppet.

Emanuelsson (2006) lyfter fram att alla bör få samma förutsättningar:

”En skola för alla” är ett mål att sträva efter – ett mål, som har en ideologisk och moralisk grund. Det bygger på en föreställning om att en av förutsättningarna för demokrati i samhället

är, att alla dess medlemmar får likvärda och optimala möjligheter till lärande och utveckling utifrån vars och ens förutsättningar” (s. 47).

Allmän folkskola i Sverige infördes år 1842 (Skolverket, 2005). Detta innebar emellertid inte att det blev en skola för alla. Skolan kan sägas vara indelad i tre parallella spår. Ett spår för de elever som anses tillägna sig utbildningen. Ett annat spår för de som behöver mer tid för sitt lärande. Det tredje spåret är för de elever som har funktionshinder. Heimdahl Mattsson (2006) menar att under slutet av 1800-talet och fram till mitten av 1900-talet var det många barn som blev placerade på institutioner. Barn med olika slags problem och funktionshinder segregades. Hon påpekar att detta gjordes av olika skäl, dels trodde man att det förbättrade livsvillkoren, dels ville man bota barnen med hjälp av pedagogiska och medicinska metoder och dels ville man skydda de normala barnen från de avvikande.

Under 1900-talet har det skett en förändring i hur man ser på elever i behov av särskilt stöd. Efter andra världskrigets slut bestämdes att alla elever skulle gå i samma skola och att stöd skulle ges inom klassens ram (Skolverket, 2005). Utvecklingen har gått ”från en skola för vissa till en skola för alla” (Skolverket, 2005, s.15). Ett första frö till inkludering kan vara införandet av grundskolan 1962.

### **3.1.1 Inkludering**

I studien är avsikten att se om åtgärder i grundskolans åtgärdsprogram genomsyras av ett inkluderande synsätt.

Begreppet inkludering definieras av Ahlberg (2009) enligt följande:

Enligt Svenska Unescorådet (2008) är det en process som syftar till att möta alla elevers olika behov genom att öka tillgängligheten till lärande, kultur och samhälle samt minska exkluderingen i utbildningen. Det handlar om att välkomna mångfald och att gagna alla elever. Det rör sig också om att ge en likvärdig utbildning och att skapa möjligheter för de barn som riskerar att ställas utanför. En inkluderande skola är en mänsklig rättighet och det är det ordinarie skolsystemets ansvar att tillförsäkra alla barn rätt till utbildning (s. 341).

En annan definition av inkludering får vi av Haug (1998). Han härleder begreppet från integrering och menar att det blir en integrerad inkludering när undervisningen sker inom ramen för den klass eleven tillhör. Haug menar vidare att inkludering kom till som en social rättvisa utifrån de demokratiska värdena att alla barn skall ha rätt till deltagande. För att eleven ej skall känna sig utstött och bli stigmatiserad skall således undervisningen ske i elevens ordinarie undervisningsgrupp. Författaren anser att genom att elever med olikheter möts i klassrummet läggs en positiv grund för att eleverna i sitt vuxenliv skall fungera i samhällslivet.

Haug (1998) menar att med detta tankesätt som utgångspunkt finns ingen större skillnad på specialpedagogik och pedagogik. Han betonar att inom ramen för klassens arbete ska den enskilde eleven kunna förhandla om och påverka sin egen situation. Alla elever ska ha möjlighet att ingå i gruppens gemenskap. Nilholm (2007) menar att inkludering är ett uttryck för hur undervisning bör planeras och utföras utifrån ett demokratiskt synsätt. Skolan bör ta vara på elevers olikheter istället för att integrera elever i undervisning som inte är anpassad



för deras behov. Han menar vidare att inkludering kom till utifrån att man kritiserade den traditionella specialpedagogiken.

Dyson (2006) menar att på senare år har teorin om inkludering växt fram och brett ut sig:

Currently, in England and in many other countries, there is an assumption that the latest developments in theorising special education are captured in the discourse of "inclusion", and that this discourse has begun to triumph over competing theories because it is inherently more logical and powerful than they are" (s. 1).

Dyson (2006) framhåller vidare att det är viktigt att vara medveten om att det finns ett historiskt och kulturellt perspektiv som påverkar inkluderingen i den enskilda skolan. Han betonar att teorier lever sitt eget liv bredvid den praktiska världen. Detta medför att inkludering blir annorlunda mellan olika länder och mellan olika skolor i samma land. Med detta resonemang anser Dyson att inkludering inte är ett entydigt definierat begrepp att förhålla sig till. Han uppmärksammar oss på att det inte är möjligt att finna verktyg från en enskild skola och överföra till en annan skola där det råder en annan skolkultur.

"It seems entirely reasonable to suppose, therefore, that inclusion itself will, in due course, enter into decline as new groups become active, new issues become salient and new ways of theorising emerge" (s. 12).

Dyson (2006) belyser att med tiden kommer nya processer som bidrar till att begreppet inkludering kommer att förändras.

## 3.2 Jämställdhet i skolan

I studien analyseras skillnader och likheter när det gäller pojkars och flickors åtgärder i åtgärdsprogram. Med analysen som utgångspunkt är avsikten att belysa om pojkar och flickor får lika villkor i en jämställd skola.

Hedlin (2006) beskriver jämställdhetsbegreppet på följande sätt:

Jämställdhet är ett begrepp som har både en kvantitativ och en kvalitativ dimension. Med den kvantitativa aspekten menas att man strävar efter en någorlunda jämn könsfördelning. Den kvalitativa syftar på lika villkor, dvs. att kvinnor och män ska ha samma möjligheter, skyldigheter och rättigheter inom livets alla väsentliga områden (s. 12).

I slutbetänkandet av Delegationen för jämställdhet i skolan (SOU 2010:99) belyses att jämställdhet i skolan handlar om att ge flickor och pojkar lika villkor till lärande och utveckling. Delegationen menar vidare att det finns skillnader mellan flickor som grupp och pojkar som grupp när det gäller hur de presterar, vad de upplever och vad de föredrar i olika skolsituationer. Det finns många olika aspekter av jämställdhet i skolan. De flesta handlar om makt och skillnad. Delegationen lyfter fram det sociala samspelet mellan eleverna samt samspelet mellan elever och personal som en aspekt. En annan aspekt som lyfts fram är att skolans ämnen och ämnesdidaktik kan ge en enkönad bild av världen. Det blir ett jämställdhetsproblem om inte både kvinnor och mäns erfarenheter speglas i läromedel och annat material som används i undervisningen. I skolans organisation och struktur speglas det övriga samhället där oftast de manliga koderna är överordnade. Dessa mönster förväntas

enligt slutbetänkandet fortsätta i skolan så länge de finns i samhället i övrigt, trots att skolan i vissa sammanhang kan erbjuda andra förutsättningar än de som råder i samhället utanför.

För hundra år sedan gick de flesta pojkar och flickor i en könsseparerad skola enligt SOU (2010:99). I den tidens anda ansågs pojkar och flickor ha behov av olika slags kunskaper och färdigheter. Det ledde till att de fick olika utbildning. De könsseparerade skolorna fortsatte, men undervisningen blev mer och mer likvärdig för de båda grupperna. Först vid grundskolans införande i början av 1960-talet blev det självklart att flickor och pojkar skulle gå i samma skola. Vid 1969-års läroplan stärktes likvärdigheten i styrdokumentet. Skolan fick då uppdraget att aktivt arbeta för och motverka traditionella könsroller (SOU 2010:99). Då startade den jämställdhetsdebatt som var fokus under 1970-talet och sedan har fortsatt. Diskussionen handlar om att individer oavsett kön skall behandlas lika och ges samma möjligheter i utbildningssammanhang. Debatten har enligt slutbetänkandet över tid mestadels handlat om flickors och kvinnors underordnades ställning i förhållande till mäns och pojkars överordnade. Numera är pojkarnas sämre skolresultat en av de mest diskuterade jämställdhetsfrågorna i skoldebatten anser Delegationen för jämställdhet.

I LGR 11 kan vi läsa:

Skolan ska aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsroller. Den ska därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet (Skolverket, 2011a, s. 8).

Delegationen för jämställdhet i skolan har i sitt slutbetänkande (SOU 2010:99) lyft fram att ur ett jämställdhetsperspektiv bör de specialpedagogiska insatserna på skolorna analyseras. Analysen bör utgå ifrån huruvida skolans föreställningar kring genus och kön påverkar de insatser som ges. De menar att man bör undersöka det faktum att pojkar i högre utsträckning får specialpedagogiska insatser än flickor.

När det gäller jämställdhetsarbetet anser Myndigheten för skolutveckling (2003) att det viktigaste är att förändra den sneda balansen i maktförhållandet mellan könen.

Idag betonas att jämställdhet är en demokrati- och rättvisefråga och att det råder en könsrelaterad maktobalans som måste förändras. Skolan är en del av samhället och rymmer samma maktstrukturer. Faktorer som kön, socioekonomisk bakgrund och etnicitet är betydelsefulla i de maktstrukturer som finns i samhället och skolan. Makten upprätthålls bl.a. genom normer och traditioner. Vad som tillåts i skolan är relaterat till kön. Studier visar att vuxna har större krav på flickorna. Flickor blir synliga genom att vara välanpassade och duktiga medan pojkar får inflytande genom att synas och höras. Pojkar får mer resurser men presterar sämre resultat. Flickorna får ta ett större ansvar i klassrummet” Myndigheten för skolutveckling (2003, s. 2).

Flickor och pojkar får olika krav på sig i skolan. Det ställs större krav på att flickor skall ta ansvar än att pojkar skall göra det. De normer och traditioner styr vilka olika krav som kommer att ställas på de olika könen.

### 3.3 Det specialpedagogiska fältet

För 50 år sedan utvecklades specialpedagogiken som kunskapsområde. Utgångspunkten var att alla barn skulle ha rätt till utbildning (Björck-Åkesson, 2007). Ahlberg (2009) menar att inriktningen på det specialpedagogiska fältet under dessa år har ändrat riktning från att vara medicinsk-psykologiskt till att bli mer sociologiskt inriktat. Hon beskriver forskningsområdet sett ur flera olika perspektiv och anser också att det inte finns några stora teorier inom specialpedagogiken. Det finns en del lokala teorier. Både forskare och pedagoger i skolans praktik får begrepp och verktyg från dessa lokala teorier. Ahlberg menar utifrån detta att den specialpedagogiska forskningen kan ses som mångfacetterad. Denna forskning har kopplingar till många andra kunskapsområden och kan på så vis ses som tvärvetenskaplig. ”Den specialpedagogiska forskningens många influenser från olika teorier, paradigmer och perspektiv har således stor betydelse för kunskapsbildningen inom fältet” (s. 19).

#### 3.3.1 De specialpedagogiska perspektiven

I studien analyseras vilket synsätt som genomsyrar arbetet med elever i behov av särskilt stöd. De specialpedagogiska perspektiven används som verktyg i analysen.

Björck-Åkesson (2007) beskriver att det inom det specialpedagogiska kunskapsområdet lyfts olika perspektiv fram och de är oftast motsatta och oförenliga. Perspektiven har fått olika namn av olika forskare men i samtliga perspektiv är det motsatta att det ena bygger på en medicinsk/psykologisk grund medan det andra bygger på en social konstruktion.

Enligt Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) kan specialpedagogisk problematik förstås på två helt olika sätt. Det ena sättet tar sin utgångspunkt i ett medicinskt/psykologiskt synsätt och detta benämner de som det kategoriska perspektivet. Det motsatta synsättet benämner de som det relationella perspektivet, där utgångspunkten är pedagogisk. Emanuelsson m.fl. lyfter fram att tankarna i det kategoriska perspektivet utgår från kategoriseringar av elever och ger ingen vägledning i det långsiktiga pedagogiska arbetet med eleverna. Med utgångspunkt från vilket synsätt pedagogerna möter eleverna med, blir bemötandet av de särskilda behoven mycket olika enligt forskarna.

Nilholm (2007) menar att specialpedagogik kan ses utifrån tre grundläggande synsätt, det kompensatoriska perspektivet, det kritiska perspektivet och dilemma perspektivet. Det kompensatoriska perspektivet har enligt honom varit och är det dominerande synsättet att se på elever. Det kompensatoriska synsättet grundar sig, enligt Nilholm, i att eleven ska kompenseras för sina brister. Detta synsätt har sin grund i det medicinska/psykologiska traditionen. När man ser på elever utifrån detta perspektiv identifierar man problemgrupper som man försöker förklara genom psykologin eller neurologin. Därefter skapas metoder för att kompensera elevernas problem. Vidare menar han att diagnosen blir ett viktigt verktyg i processen. Det blir också viktigt att hänföra brister och problem till precisa grupper.

Det kritiska perspektivet har, enligt Nilholm (2007), växt fram som en dikotomi - motsats till det kompensatoriska perspektivet och som kritik av det. Inom det kritiska perspektivet söker man inte förklaringen av problemet hos eleven utan det söks utanför eleven. ”Skolans uppgift är att, utifrån demokratiska värderingar, vara en god miljö för den mångfald som barn representerar” (s. 39). Han menar att diagnostisering av elever kan leda till att skolan lutar sig på diagnosen utan att undervisningen förändras, eftersom misslyckandet kan härledas till

elevens brister istället för skolans lärandemiljö. Sett ur det kritiska perspektivet letas elevers misslyckanden i undervisningssituationen. Pedagogiken och didaktiken blir då central för att skapa en så god lärandemiljö som möjligt.

Nilholm (2007) betonar att det finns många grundläggande dilemman i det moderna utbildningssystemet. Han väljer att kalla det tredje synsättet för dilemmaperspektivet. Ett dilemma är hur elever kategoriseras samtidigt som alla elever ska bemötas som enskilda individer. Ett annat dilemma är huruvida elevers olikheter ses som resurser eller problem. Ett tredje är huruvida eleven ska kompensera utifrån sina brister eller om miljön ska anpassas efter elevens behov. Sett utifrån dilemmaperspektivet menar Nilholm att verkligheten formas av aktörer som har olika synsätt utifrån olika perspektiv.

Ahlberg (2007) beskriver dilemmaperspektivet som "dilemman som uppkommer då skolans ideologiska uppdrag konfronteras i den dagliga verksamheten" (s. 74). Hon menar att Nilholm bidrar till utveckling av perspektivtänkandet när han beskriver dilemmaperspektivet. Nilholm (2007) anser att en kompromiss mellan det kompensatoriska och det kritiska perspektivet har utvecklat en arbetsmodell i svensk specialpedagogik. Denna modell utgår ifrån att skolan ska identifiera problem på olika nivåer; individ-, grupp- och organisationsnivå då åtgärdsprogram skrivs fram.

Ett annat perspektiv, det kommunikativa relationsinriktade perspektivet, presenteras av Ahlberg (2007). I de tidigare presenterade perspektiven diskuteras vem som äger problemet, individen eller omgivningen. Ahlberg tar i sitt kommunikativa relationsinriktade perspektiv avstamp i människan och de sammanhang hon ingår i. Hon tar utgångspunkt från det sociokulturella perspektivet. I och med det menar hon att det dagliga arbetets organisering och innehåll ska ta hänsyn till elevers olika behov och förutsättningar. Elevers delaktighet och lärande sätts i fokus.

### 3.4 Särskilt stöd

När en elev är i svårigheter skall skolan erbjuda eleven särskilt stöd. I analysen av åtgärder är avsikten att se vilken typ av stöd eleverna får.

I skollagen 7 § står det att:

Särskilt stöd får ges i stället för den undervisning eleven annars skulle ha deltagit i eller som komplement till denna. Det särskilda stödet ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör om inte annat följer av denna lag eller annan författning (SFS 2010:800).

I Barnstugeutredningen 1968 förekommer för första gången begreppen "barn med behov av särskilt stöd" och "barn med särskilda behov" (Skolverket, 2005, s. 10). I början på 1990-talet började man använda begreppet barn i behov av särskilt stöd. I och med att formuleringen av begreppet ändrades flyttades fokus från barnens eventuella problem till förhållanden i miljön kring barnen. Trots denna utgångspunkt visar Emanuelsson och Giota (2011) att övervägande delen av de rektorer för de äldre eleverna som de i sin rapport hänvisar till har den uppfattningen att problemen är individbundna. De menar vidare att det är sällsynt förekommande att rektorer relaterar elevers behov av särskilt stöd till undervisning eller förhållningssättet i skolan och hos de vuxna. Sammanfattningsvis säger de att resultaten i

studien pekar på en ökad segregering istället för en ökad inkludering av elever i behov av särskilt stöd.

Skolverket (2011b) har kommit fram till att utifrån flera studier är särskild färdighetsträning en ofta förekommande åtgärd. Elever som har svårigheter i svenska och matematik får arbeta med grundläggande uppgifter i dessa ämnen som särskild färdighetsträning. Färdighetsträning blir också en uppgift att göra i hemmet. Andra uppgifter som eleven kan få som hemuppgift är högläsning och att göra uppgifter de inte hunnit eller vägrat göra i skolan. När det gäller elever med läs och skrivsvårigheter anser Skolverket att eleverna ofta får stödet utanför klassen och där får de oftast arbeta med uppgifter som inte är betygsgrundande. Detta innebär att eleven i dessa fall får mindre tid att arbeta med de uppgifter som är betygsgrundande istället för att få mer tid. Skolverket menar vidare att studier visar att utagerande barn ofta får fel slags stöd. Frågan blir om färdighetsträning som pedagogisk åtgärd är adekvat för dessa elever eller om dessa barn är i behov av att skolan utreder orsaken istället för att åtgärda beteendet. En annan fråga är huruvida personalen klarar att bemöta eleven på ett adekvat sätt eller om de behöver höja sin kompetens.

### 3.5 Åtgärdsprogram

I studien analyseras åtgärder från åtgärdsprogram i grundskolan.

I skollagen 9 § står det att:

Ett åtgärdsprogram ska utarbetas för en elev som skall ges särskilt stöd. Av programmet ska det framgå vilka behoven är, hur de ska tillgodoses och hur åtgärderna ska följas upp och utvärderas. Eleven och elevens vårdnadshavare ska ges möjlighet att delta när ett åtgärdsprogram utarbetas (SFS 2010:800)

Åtgärdsprogram som begrepp omtalas för första gången i samband med utredningen av skolans inre arbete (SIA) enligt Andreasson (2007). Detta resulterade i att Lgr 80 presenterade åtgärdsprogrammet som ett verktyg i arbetet kring elever med svårigheter i skolan. Hon beskriver vidare att enligt grundskoleförordningen 1995 har skolan skyldighet att för elever i grundskolan som behöver särskilt stöd upprätta ett åtgärdsprogram.

Skolverket (2009) skriver i sina allmänna råd att ett åtgärdsprogram ska upprättas för att säkerställa att en elev får det stöd och den stimulans som den behöver för att kunna nå så långt som möjligt i sin utveckling utifrån sina egna förutsättningar. Eleverna är i behov av att få känna sig delaktiga och få meningsfulla sammanhang. Vidare menar Skolverket att skolans sätt att organisera undervisningen genom arbetsformer och arbetssätt påverkar elevers möjligheter att lyckas. De allmänna råden lyfter också fram att samarbete mellan skola och hem är en viktig framgångsfaktor för eleven att lyckas i skolan. Det är också viktigt för eleven att den utmanas och därmed får känna att personer i skolan visar tilltro till dess förmåga. Att skolan visar att den har förväntningar på eleven är också en framgångsfaktor menar Skolverket.

Skolverket (2009) uppmärksammar oss på rektors ansvar att skyndsamt utreda om en elev kan vara i behov av särskilt stöd. När skolan skall ta reda på orsaker till elevers svårigheter är det viktigt att skolan söker efter orsaker i undervisningens innehåll och miljö. I arbetet med utredningen inför ett åtgärdsprogram bör skolan analysera elevens svårigheter på skol-, grupp-

och individnivå. Utredningen syftar till att bedöma vilka åtgärder skolan bör använda sig av för att säkerställa att elevens behov tillgodoses.

Skolverket (2009) lyfter fram att åtgärdsprogrammet är ett skriftligt dokument som blir en bekräftelse på och samtidigt en överblick av de åtgärder som ska genomföras. De skriver också att åtgärdsprogrammen skall vara redskap för pedagogerna. I arbetet kring den enskilde eleven har åtgärdsprogrammet en central roll när det gäller den pedagogiska verksamheten. Om en elev har behov av särskilt stöd i flera ämnen än ett skall det bara finnas ett åtgärdsprogram där allt finns samlat. Skolverket menar vidare att utvecklingen och planeringen kring den enskilde eleven styrs av åtgärdsprogrammet. Inriktningen mot elevens mål kan ses som en process genom att åtgärdsprogrammet regelbundet skall uppföljas och utvärderas. Åtgärdsprogrammet skall ligga till grund för att alla elever skall nå så långt det är möjligt i sin lärandeutveckling genom att de får undervisning och stimulans utifrån de behov de har. Skolors organisation, arbetssätt och arbetsformer kan påverka elevers behov av särskilt stöd.

Skolverket (2009) betonar att det är viktigt att åtgärderna är tydliga, konkreta och genomförbara på kort sikt. Då får åtgärdsprogrammet god effekt. De åtgärder skolan har ansvar för bör vara fokus i åtgärdsprogrammet. Skolverket menar att skolorna ofta lägger ett alldeles för stort ansvar på den enskilde eleven eller elevens vårdnadshavare. De anser vidare att i åtgärdsprogrammet skall det tydligt framgå vilka behov eleven har och hur dessa behov skall tillgodoses genom de åtgärder som skrivs fram. Det är också viktigt att det skrivs fram hur åtgärderna skall följas upp och därefter utvärderas. Vem som har ansvar för de olika åtgärderna bör också tydligt skrivas fram.

## 4. Teoretiska utgångspunkter

För att analysera elevers skrivna åtgärder i de åtgärdsprogram som ingår i studien används ett diskursivt angreppssätt. Detta innebär att studien inspireras av diskursanalysen som metod och teori. Diskursanalys skapar enligt Bergström och Boréus (2005) möjligheter till att göra en bred och vid textanalys. De menar vidare att det finns ett stort intresse inom modern samhällsvetenskaplig forskning för texter och språk. Idag på 2000-talet lever vi i ett samhälle där stora mängder texter produceras. I dessa texter definieras tankar och handlingar av språket. Språket återger inte enbart verkligheten utan även formar den anser Bergström och Boréus. Textförfattarnas medvetna och omedvetna uppfattningar lyser igenom texterna och blir synliga för texternas konsument. Texterna har i sig ingen makt, men de kan visa på maktförhållande dvs. vem som har makt och vem som utövar makt.

Bergström och Boréus (2005) menar vidare att diskursbegreppet syftar på någon form av social praktik som i något speciellt sammanhang har med språkanvändning att göra. Språket används inte bara för reflektion utan även för handling. Det kan också användas för att informera och ge en order. Bergström och Boréus lyfter fram att språket inte återger verkligheten utan istället bidrar till att forma den. Handlingar formas utifrån språket. Språket är därmed en social handling. I denna studie blir detta tydligt när pedagogers språkhandlingar i elevers åtgärdsprogram studeras.

Winter Jörgensen och Phillips (2000) beskriver att en diskurs är "ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)" (s. 7). Målet med diskursanalysen är att

identifiera hur delar av vår omvärld framställs och samtidigt diskutera vilka konsekvenser det kan få.

Utgångspunkten är ju att diskurserna genom att framställa världen på ett sätt och inte på ett annat konstituerar objekt på bestämda sätt, skapar gränser mellan sant och falskt, och gör vissa typer av handlingar relevanta och andra otänkbara. I den meningen är diskursen konstitutiv för det sociala (Winter Jørgensen och Phillips, 2000, s. 138).

Winter Jørgensen och Phillips (2000) belyser att det inte är utifrån en enskild diskurs utan förhållandet mellan olika diskurser som blir viktigt för analysen. Vid flera diskurser inom ett område där de olika diskurserna ger olika tolkningar av verkligheten kan man börja diskutera kring konsekvenserna av att man väljer den ena diskursen framför den andra. Detta kommer att belysas i studiens diskussion kring elevers lärande.

## 4.1 Diskurspsykologi

Whinter Jørgensen och Phillips (2000) säger att diskurspsykologi är ett socialkonstruktionistiskt angreppssätt. I detta angreppssätt anses inte den lingvistiska uppbyggnaden vara viktig. Tyngdpunkten läggs vid hur tal och text organiseras retoriskt. Det innebär att texter och språk ses som sociala handlingar. Den sociala världen formas av språket. Dessa språkhandlingar är överenskommelser mellan människor kring hur något skall uppfattas och kan ses som konstruktioner av världen. Människor skapar på så vis olika sanningar tillsammans anser författarna. De menar vidare att utifrån det diskurspsykologiska synsättet kan det inte antas att människors handlingar är fasta utan de varierar utifrån vilka kontexter de olika diskurserna förekommer i.

Whinter Jørgensen och Phillips (2000) menar att med detta angreppssätt som utgångspunkt kan forskare undersöka de olika rådande diskurserna, som människor använder till att framställa världen och sig själva tillsammans med andra på ett för dem fördelaktigt sätt. Forskaren kan också undersöka vilka sociala konsekvenser diskurserna får. De säger också att vissa diskurser ger effekten att en grups förutsättningar och intressen gynnas på bekostnad av en annan grupp.

Whinter Jørgensen och Phillips (2000) betonar att inom diskurspsykologin kan tolkningsrepertoarer användas som analytiskt verktyg. Syftet med tolkningsrepertoarerna är att studera hur text och tal används i olika sammanhang. Syftet med att använda tolkningsrepertoarer är att belysa hur världen, den andra och jaget konstrueras i social handling och kommunikation. Begreppen diskurs och tolkningsrepertoar kan användas närmast synonymt.

I studien kommer konstruktionen av åtgärderna i åtgärdsprogrammen att vara i fokus. Ett annat fokus är att se hur de konstruerade åtgärderna kommer att påverka elevens lärande i skolan. Enligt Potter och Wetterells definition av tolkningsrepertoarer (beskriven av Whinter Jørgensen och Phillips, 2000) är det inte någon större skillnad mellan diskurser och tolkningsrepertoarer:

Med tolkningsrepertoarer menar vi den uppsättning begrepp, beskrivningar och sätt att tala om som i stort sett kan skiljas från varandra och som oftast finns samlade kring metaforer eller livfulla bilder (s.114).

Whinter Jørgensen och Phillips (2000) belyser vidare att människor får resurser från olika tolkningsrepertoarer som de sedan kan konstruera verkligheten av. Tolkningsrepertoar kan användas som begrepp istället för begreppet diskurs. Med användning av tolkningsrepertoarer är det möjligt att visa på en större flexibilitet i den sociala interaktionen. De säger vidare att syftet med analysera tolkningsrepertoarer istället för diskurser är att visa på att analysen inte är till för att kategorisera människor utan de sociala praktiker som kategorierna konstrueras i.

## 4.2 Identitet

Studien avser att belysa vilka konsekvenser de skrivna åtgärderna kan få för eleven. I diskussionen kring hur elever påverkas kommer utgångspunkten att vara det diskurspsykologiska synsättet när det gäller identitetsutveckling.

Whinter Jørgensen och Phillips (2000) berättar att diskurspsykologiska synsättet på identitet bygger på socialkonstruktionismen:

”Diskurspsykologi baseras, som nämnts, på den socialkonstruktionistiska premisen att jaget inte är en isolerad, autonom agent. Jaget ses tvärtom som socialt, och fokus i de empiriska studierna läggs på hur identiteter uppstår, omformas och blir föremål för förhandlingar i sociala praktiker” (s. 105).

Med diskursanalytiska glasögon menar Winter, Jørgensen och Phillips (2000) att man har en syn på språk och språkanvändningen där språket inte ses som neutralt i kommunikationen. Det representerar inte en given verklighet utan språkanvändning ses som en social aktivitet. Identiteter och relationer formas i hög grad av språket. Språket skapar vår syn på oss själva och på vår omvärld. Människan konstruerar kunskap genom språket och gör olika tolkningar av det som betraktas som kunskap.

Bergström och Boréus (2005) framhåller att personers identiteter ständigt förändras. När människans identitet konstrueras sker det genom en process där den egna självbilden och andras bilder av den enskilda människan samverkar. Enligt Whinter Jørgensen och Phillips (2000) uppfattas identiteter inom diskurspsykologin som diskursiva. De menar att människor har flera flexibla identiteter. Dessa identiteter konstrueras genom att man talar på olika sätt i olika sociala kontexter. De är produkter av olika diskurser. Eleven kan konstruera olika identiteter i olika sammanhang och utifrån de rådande diskurserna.

Andreasson (2007) lyfter fram att skolan blir identitetsskapare i och med att man i skolan skriver dokument om elever i olika sammanhang. Språket har stor betydelse för elevernas identitetsbildande. Eleverna speglar sin uppfattning av sig själva i de uppfattningar pedagogerna skriver fram i de olika dokumenten. Hur eleven beskrivs i dokumenten blir alltså avgörande för hur den uppfattar sig själv och hur andra kommer att uppfatta dem enligt Andreasson.

## 4.3 Sociokulturellt perspektiv på lärande

En annan utgångspunkt för att lyfta fram hur olika åtgärder kan få olika konsekvenser för elevers lärande kommer att vara det sociokulturella perspektivet på lärande.



Det sociokulturella perspektivet lyfter fram att lärande sker i en kontext tillsammans med andra. Säljö (2000) menar att "kunskap lever först i samspel mellan människor och blir sedan en del av den enskilde individen och hans eller hennes tänkande/handlande" (s. 9). Begreppen redskap och verktyg är centrala och de innefattar de resurser vi har att tillgå, som vi använder då vi förstår vår omvärld och agerar i den. Redskapen och verktygen kan vara språkliga såväl som fysiska. Säljö lyfter fram att språket är det viktigaste kollektiva verktyget när människor skall förstå och samspela med varandra.

Säljö (2000) betonar att det sociokulturella perspektivet bygger på Vygotskijs tankar. Kärnan i Vygotskijs tankar är att människor hela tiden lär i samspel med varandra i olika situationer. Säljö anser att i enlighet med Vygotskijs tankesätt kan alla få del av ny kunskap i olika samspelsituationer. Människan är hela tiden på väg mot att appropriera nya former av kunskap som kan ses som en sammansmältning av den tidigare egna kunskapen nu i ny form påverkad av vad människan tagit till sig av mötet med andra i samspelsituationen.

"Den nära utvecklingszonen" är ett annat begrepp som Säljö (2000) beskriver som centralt i Vygotskijs tankar. För att beskriva detta menar han att "den nära utvecklingszonen" kan ses som skillnaden mellan vad människan/eleven kan helt på egen hand och vad människan/eleven kan med hjälp av en stödjande vuxen eller med en kamrat som kommit längre i sin kunskapsutveckling. Vidare anser Säljö att detta synsätt innebär att det inte alltid är helt givet att människan/eleven behärskar det tänkta kunskapsområdet.

Vidare berättar Säljö (2000) att det kan vara stor skillnad för en elev att följa med och delta i ett resonemang fört av en pedagog eller en annan elev och att förklara dessa tankegångar själv. Detta i sin tur gör ju att pedagogernas roll blir att hitta elevens nivå och se vilka förutsättningar som krävs för att stödja elevens fortsatta kunskapsutveckling. Kontexten är viktig i det sociokulturella synsättet. Säljö beskriver att eleven anpassar sitt görande till den situation den befinner sig i. Samspelet mellan den individuella handlingen och situationen som den utförs i är centralt i de sociokulturella tankegångarna. Handlingen kan vara fysisk, intellektuell eller språklig.

## **4.4 Genusordningen i skolan**

I studien riktas intresse mot genus, dvs. jämförelser görs av vilka förutsättningar flickor och pojkar i behov av särskilt stöd har för att lyckas i skolan.

Wernersson (2009) lyfter fram att "den övergripande abstrakta genusordningen riktar delvis olika förväntningar mot individer av olika kön och sätter upp gränser, men för enskilda elever finns ändå ett betydande spelrum". Enligt författaren kan begreppet genusordning ha olika innebörder. Dessa olika innebörder har människan skapat. Det finns en politisk laddad betydelse som bygger på obalans i maktfördelningen mellan könen. Det finns också en mindre laddad betydelse med beskrivningar av de regler och normer som talar om för oss hur kvinnor och män fungerar i samhället i den kultur de befinner sig i.

Den rådande genusordningen är något som enligt Wernersson (2009) omskapas över tid. Flickor och pojkar skapar inte bara genus i förhållande till varandra utan även i förhållande till medlemmar av det egna könet. Genusordningen är beroende av de normsystem som gäller i den kultur och i den tid man befinner sig. Författaren menar att när det gäller skolan kan genusordningen ses på två sätt. Genus formas i relationer mellan flickor och pojkar i

skolmiljön. Samtidigt är skolans uppdrag att båda könen skall ges samma värde och lika villkor, dvs. jämställdhet mellan könen.

Wernersson (2009) menar vidare att i skolan formas verksamheten utifrån den enskilda pedagogens uppfattningar kring hur verksamheten ska bedrivas. Detta innebär att pedagogers syn på jämställdhet och genusordning påverkar hur elever blir bemötta och vilka förutsättningar eleverna får för sitt skolarbete.

## 5. Tidigare forskning

### 5.1 Studier av elevdokumentation

Andreasson (2007) har i sin avhandling granskat hur pedagoger på ett omedvetet plan styrs av sina föreställningar om manligt och kvinnligt. Hon har genom textanalys studerat hur elever i behov av särskilt stöd skrivs fram i elevplaner på 14 olika grundskolor. Hur elevers identitet och svårigheter beskrivs av pedagoger har varit i fokus för henne. Hon har också analyserat vilka lösningar som använts för att lösa svårigheterna.

I studien har Andreasson (2007) funnit att pojkar oftare än flickor beskrivs utifrån sina färdigheter och förmågor samtidigt som flickor oftare beskrivs utifrån egenskaper. Flickorna beskrivs alltså utifrån sin personlighet och pojkarna med utgångspunkt från sin problembild. Pedagogers språkhandlingar uttrycker normer som kan forma eleven i sin uppfattning av sig själv. Eleverna jämförs med normaleleven i förhållande till skoldiskursens idealelev. Andreasson menar att skolan spelar roll som identitetsförmedlare i de skriftliga dokument som skrivs fram.

Andreasson (2007) beskriver i sin avhandling att det framförallt är lärande och beteendessvårigheter som leder till att eleven är i behov av särskilt stöd. Med beteendessvårigheter menar hon i huvudsak socioemotionella svårigheter och koncentrationssvårigheter. Hon finner att lika många pojkar som flickor har lärandessvårigheter. Hon lyfter också fram att sju gånger så många pojkar som flickor har beteendessvårigheter. Författaren redogör vidare att de vanligaste svårigheterna hos eleverna är läs och skrivsvårigheter.

I de elevplaner Andreasson (2007) analyserar är de lösningar som framkommit konstruerade med utgångspunkt från begreppet särskild. Hon anser att ”det särskilda” skapar en avvikelse hos eleven i förhållande till övriga klassen och beskriver hur undervisningen ska bedrivas. Författaren menar att särskiljas från sin klass är en vanlig åtgärd i de elevplaner hon studerat. Det placerar eleven i ett särskilt rum, på en särskild tid med en särskild lärare samt med särskilda läromedel. Andreasson beskriver att eleven även kan få särskild läxa utöver den som övriga klassen har. Analysen hon gjort visar att föräldrarna blir viktiga personer hemma där de stöttar och hjälper sina barn. Hon menar vidare att en av de vanligaste åtgärderna i hennes material är färdighetsträning, särskild träning. Författaren skriver också att det särskilda stödet ofta ges av en särskild lärare. Det förekommer också att det särskilda stödet ges av en annan vuxen.

”Kön konstrueras ständigt i samspel mellan individen och den omgivande miljön vilket innebär att föreställningar om manligt och kvinnligt blir centrala” (s. 43). Andreasson (2007)

beskriver att samtidigt som vi gör kön görs skillnad. Konstruktion av kön sker i relation till det motsatta könet samtidigt som det sker i relation till den könsgrupp individen ingår i. Hon beskriver att skolan är en viktig arena för könsocialisationen, då den påverkas av samhällssystem, kulturella synsätt och hierarkier.

Andreasson (2007) lyfter fram att flickor och pojkar positionerar sig genom olika diskursiva praktiker. Den samhälleliga diskursen handlar om hur flickor och pojkar i just det samhälle som barnet befinner sig i ska uppträda, t.ex. frisyrier och kläder. Det är oftast små skillnader i den samhälliga diskursen som de behöver identifiera. I vuxendiskursen använder vuxna sin makt för att visa hur de vill att barn ska tillägna sig deras tankar om världen. Tankarna finns i de vuxnas språk. Skolan är enligt Andreasson ett exempel där barn intar de positioner som är tillgängliga i den aktuella vuxendiskursen. ”Våra föreställningar om kön, vad som är manligt och kvinnligt, påverkar hur vi konstruerar oss själva och andra men våra föreställningar påverkar också i hög grad vårt handlande” (s. 52).

Asp-Onsjö (2006) har i sin avhandling analyserat hur åtgärdsprogram används av pedagoger i skolverksamheten och hur dessa påverkar eleverna som är i behov av särskilt stöd. I studien har hon kombinerat en enkätundersökning med en fallstudie. I den kommun hon utförde sin undersökning i svarade grundskolans alla lärare på enkäten. Asp-Onsjö kompletterade enkäterna med fallstudier där sex olika elever följdes under ett och ett halvt år.

I avhandlingen kommer Asp-Onsjö (2006) fram till att hälften så många flickor som pojkar har ett åtgärdsprogram. Pojkarna får dessutom snabbare hjälp när de är i behov av särskilt stöd genom att skolan upprättar ett åtgärdsprogram för dem. Hon säger också att ett åtgärdsprogram hjälper eleven till ökad måluppfyllelse och är en framgångsfaktor i detta arbete. Pedagoger kan utgå från elevers åtgärdsprogram när de diskuterar i arbetslag och åtgärdsprogrammen blir en utgångspunkt i planeringen av verksamheten. På så vis underlättar åtgärdsprogrammet för eleven i det vardagliga skolarbetet.

Asp-Onsjö (2006) belyser att när det gäller kunskapsmässiga aspekter i åtgärdsprogram är fördelningen mellan flickor och pojkar någorlunda lika, dvs. de har ungefär lika många åtgärdsprogram som är riktade mot kunskapsmässiga aspekter. När det gäller åtgärdsprogram med beteendemässig aspekt menar hon att pojkar är överrepresenterade. Vidare problematiserar författaren kring orsakerna till att fler pojkar får ett åtgärdsprogram. Hon menar att en orsak kan vara att pojkar kan uppfattas som mer utagerande och aktiva, samtidigt som flickor kan uppfattas som tysta och lugna. Detta går i linje med Andreasson (2006) som beskriver att pojkar i större utsträckning än flickor får åtgärdsprogram på grund av beteendeproblematik.

Asp-Onsjö (2006) anser vidare att det är skillnad på vad flickor och pojkar anses behöva för åtgärder i sina åtgärdsprogram. Hon finner två diskurser i talet om eleven, den *omsorgsinriktade* eller den *expertinriktade*. I pojkars åtgärder framträder den mer expertinriktade diskursen. Det innebär att den yrkeskategori kring eleven som har tillgång till viktig information och kunskap får tolkningsföreträde i samtalen kring eleven. Pojkar får oftare åtgärder som syftar till att de skall ta ansvar och göra bättre ifrån sig. I motsats till detta berättar Asp-Onsjö att i talet om flickor är det en betydligt mer omsorgsinriktade diskurs. Hon förklarar att denna diskurs innebär att talet om flickorna i samtalen är mer inriktat på att ta hand om eleven, t.ex. ge möjlighet för besök hos kurator eller skolsköterska. Det viktiga är att flickan tas om hand och mår bra. De känslomässiga argumenten väger tyngre än andra. Vidare

framhåller Asp-Onsjö att denna diskurs innebär att eleven kan bli passiviserad då andra än den själv anses förstå behoven bättre än den själv.

I sin slutsats menar Asp-Onsjö (2006) att pedagoger ofta skriver långa och för omfattande åtgärdsprogram. Resultatet av detta blir att åtgärdsprogrammet kan komma att bli en hyllvärmare istället för det levande dokument det är tänkt att vara. De enkla åtgärdsprogrammen är de som blir de bästa verktygen för pedagogerna. Viktigt att uppmärksamma är också att pedagoger ofta känner osäkra då de skall formulera åtgärdsprogram. En annan reflektion som Asp-Onsjö lyfter fram i sin avhandling är att pedagoger ofta fokuserar på elevers brister och mindre på lärandemiljö och pedagogik. Hon säger också att pedagoger ofta saknar fortbildning i detta arbete. En annan framgångsfaktor för att eleven skall lyckas är att både elever och föräldrar känner sig delaktiga i de åtgärder som skrivs fram.

## **5.2 Studier kring elever i behov av särskilt stöd**

I sin avhandling problematiserar Lundgren (2006) begreppen normalitet och avvikelse kring elever i behov av särskilt stöd. För att samla in empiri har hon följt det pedagogiska arbetet under ett års tid på en skola. Hon har utfört intervjuer, klassrumsobservationer, analyserat dokumentation och deltagit i spontana samtal. I resultatet visar Lundgren i sin studie att föreställningar och idéer om vad som är normen för skolan styr lärarna i en normaliseringsprocess.

Lundgren (2006) lyfter fram att eleverna hamnar i riskzon när de avviker mot den norm som skolan har. Pedagoger bör enligt henne problematisera och diskutera vilka föreställningar de har om normalitet och avvikelse för att inte pedagogernas egna förhållningssätt ska bli styrande. Pedagoger kategoriserar elever i olika grupper utifrån de maktrelationer och kunskapsuppfattningar som anses viktiga på skolan. Enligt författaren ändras uppfattningen av eleven sällan och de blir oftast kvar i sin kategoriseringsgrupp under hela sin skoltid. Det som korrigeras är i stället eleven för att den ska anpassas till normaliteten. Normaliteten ställs mot avvikelsen och detta innebär att någon har anspråk på sanningen om normaliteten.

Emanuelsson och Giota (2011) har i sin rapport undersökt hur rektorer hanterar stöd till elever i behov av särskilt stöd. För att komma fram till sitt resultat har de använt sig av enkäter som distribuerats av Statistiska centralbyrån. Enkäterna besvarades av rektorer från kommunala och fristående skolor med ansvar för årskurserna 1-3 samt 7-9. Författarna lyfter fram att rektorerna ser åtgärdsprogrammen som ett viktigt verktyg för hela den pedagogiska verksamheten samt i utvärderingen av elevers utveckling. Åtgärdsprogrammet anses också vara grund och styrning för resursfördelningen. ”Åtgärdsprogrammet uppfattas i stort sett av samtliga som varande av stor betydelse för utformandet av skolans pedagogiska verksamhet och fördelning av resurser” (s.48).

I rapporten som Emanuelsson och Giota (2011) skrivit framkommer att de vanligaste åtgärderna i åtgärdsprogrammen för elever i de högre årskurserna är anpassade läromedel, särskild färdighetsträning och anpassning av undervisningens utformning. Att anpassa miljön förekommer i mindre utsträckning. Vidare säger de att placering i liten grupp förekommer som åtgärd, dock inte i så hög utsträckning. En annan mindre förekommande åtgärd är att förändra klassens/gruppens sammansättning. När de gäller de yngre årskurserna menar författarna att den vanligaste åtgärden är särskild färdighetsträning. Att placeras i liten grupp

är inte alls lika vanligt som i de högre årskurserna. Emanuelsson och Giota lyfter fram att i de fristående skolornas åtgärdsprogram är det vanligare att ta hjälp av en expert eller en resursperson än i de kommunala skolorna. Det är också vanligare med denna åtgärd bland de yngre än bland de äldre eleverna. Emanuelsson och Giota (2011) finner, precis som Asp-Onsjö (2006), att det är att eleven som ska åtgärdas utifrån sina brister.

### **5.3 Studie av könsskillnader i skolan**

Wernersson (2010) har gjort en kunskapsöversikt. I rapporten bidrar hon till kunskap och diskussion kring skolans jämställdhet. För att komma fram till sitt resultat har hon gjort en kunskapsöversikt över svensk och internationell forskning kring elevers prestationer med avseende på kön. Hon menar att frågor kring kön och prestationsmöjligheter är komplexa och ofta lyfts kunskapsaspekten upp och faktorer som miljö, värderingar, socialkompetens får stå tillbaka. Wernersson anser att pedagogisk teori alltid har ett normativt drag. Det vill säga att pedagogerna intresserar sig vad som är bra och vad som inte är bra för att kunna förbättra sin praktik. Det finns emellertid delade meningar hos pedagoger om vad som är bra eller dåligt och utifrån detta blir det pedagogers tankar som styr normaliteten.

Vidare skriver Wernersson (2010) i rapporten att under de senaste decennierna har flickor förbättrat sina skolprestationer. Pojkar har under lång tid dominerat den specialpedagogiska verksamheten samtidigt som flickors och pojkars resultat på begåvnings tester är mycket lika. Wernersson diskuterar kring detta och kommer fram till många orsaker som kan förklara fenomenet. Kvinnliga och manliga eleventiteter skapas i olika interaktioner i skolan. Den övergripande genusordningen med en manlig överordning är ramen. Det ställs samma krav angående arbetsanstängning och ansvar av flickor och pojkar i skolan. Om regler och arbetssätt inte passar in i den manliga normen kan det uppstå problem för pojkarna. Upprättandet av denna genusordning kan alltså vara en orsak till pojkarnas lägre prestationer enligt Wernersson.

En annan orsak till förklaring som Wernersson (2010) lyfter fram kan vara att flickor idag är lika inriktade som pojkar på att få en god yrkeskarriär och pga. detta har deras engagemang ökat. Skolan kan för pojkar upplevas som feminin. Att inte anstränga sig för att behålla sin maskulina identitet kan bli en reaktion mot detta. Det har också växt en antipluggkultur som handlar om att vara populär, cool och att ha roligt istället för att plugga. Antipluggkulturen kan också vara ett försvar för individen som vuxit fram utifrån rädslan att misslyckas och utifrån maskuliniteten.

Ytterligare förklaring enligt Wernersson (2010) kan vara att arbetssätten i skolan har ändrats till att bli mer och mer individualiserade där motivation, ansvar och självförtroende krävs. Båda könen ställs mot höga prestationskrav och de reagerar olika på dem. Hon belyser att flickor oftare drivs av lärandemotiv samtidigt som pojkar drivs av prestationsmotiv. Pojkar vill visa hur smarta de är och de har oftare än flickor en tendens att överskatta sig själva till följd att ansträngningarna blir lägre.

## 6. Metod

Bergström och Boréus (2005) menar att diskursbegreppet syftar på någon form av social praktik som i något speciellt sammanhang har med språkanvändning att göra, dvs. hur man pratar eller skriver på ett bestämt sätt om någonting. Språket i texterna uttrycker pedagogers tankar och idéer i en bestämd kontext.

I relation till vårt syfte väljer vi att använda diskurspsykologin som angreppssätt. Whinter Jörgensen och Phillips (2000) menar att denna metod kan användas när man vill få svar på frågor om hur människor skapar konstruktioner av världen i den diskursiva praktik de tillhör. Angreppssättet besvarar också frågor om hur grupper och identiteter skapas genom konstruktioner av den diskursiva praktik de ingår i. Den diskursiva praktik som kommer att studeras är skolan. De konstruktioner av världen som pedagogerna skapar är åtgärderna i åtgärdsprogrammen. Utifrån textanalysen och tolkningsrepertoarerna kan konsekvenserna för eleverna utifrån pedagogernas handlingar belysas.

Inom diskurspsykologin använder man sig vanligtvis av naturligt förekommande material, t.ex. transkriberade samtal och texter av olika slag, som analysmaterial (Whinter Jörgensen och Phillips, 2000). Materialet skall vara naturligt förekommande i den praktik som studeras. På så sätt ges forskaren möjlighet att få bredd och variation i analysen eftersom forskaren själv inte påverkat materialet. Åtgärdsprogrammet ses som slutprodukt av ett samtal mellan pedagog, vårdnadshavare och elev. Till studiens analys samlades åtgärdsprogram in. Åtgärdsprogrammen är skrivna i skolans verkliga vardag och det innebär att materialet är naturligt.

### 6.1 Urvalsprocess

För att få underlag till studien har 10 mail till rektorer på olika skolor i olika kommuner skickats. I första rundan svarade ingen av dem. I andra rundan användes telefonkatalogen för att ge möjlighet att kontakta rektorer via telefonsamtal istället. Många rektorer ansåg att varken de eller någon annan person på skolan hade möjlighet att hjälpa till med studien, som skäl angav de tidsbrist. Önskemålet då var att skolan brevledes skulle inhämta tillstånd från vårdnadshavare innan åtgärdsprogrammen lämnades ut. Ingen rektor kunde tänka sig denna process. Då inleddes diskussion kring sekretessprövningen av åtgärdsprogrammen. Dessa diskussioner utmynnade i att rektorerna själva sekretessprövade åtgärdsprogrammen innan dessa lämnades ut oidentifierade, se Bilaga 1. Skola A lämnade inte ut åtgärdsprogrammen. Analysen av dessa åtgärdsprogram gjordes därför inom skolans lokaler.

### 6.2 Undersökningsgrupp

I studien används åtgärdsprogram från tre skolor. Skola A är en F-9 skola och ligger i en mindre ort. Skolans upptagningsområde sträcker sig utanför orten, dvs. barn reser med skolskjuts till skolan, och innehåller blandad bebyggelse. Skola B är en F-9 skola och ligger i en liten stad. Skolans upptagningsområde är mångkulturellt och innehåller blandad bebyggelse. Skola C är en F-9 skola och ligger strax utanför en mellanstor stad. Skolans upptagningsområde sträcker sig utanför orten, dvs. barn reser med skolskjuts till skolan, och

innehåller blandad bebyggelse. Samtliga åtgärdsprogram kommer från årskurserna 4-9. I kontakt med rektorerna var önskemålet att få åtgärdsprogram från både pojkar och flickor.

Undersökningsmaterialet i studien består av 45 åtgärdsprogram totalt. 30 av åtgärdsprogrammen är skrivna för pojkar och 15 är skrivna för flickor. I de enskilda åtgärdsprogrammen finns ett varierat antal åtgärder. I studiens alla åtgärdsprogrammen finns sammanlagt 242 åtgärder, varav 183 är riktade mot pojkar och 59 är riktade mot flickor.

## 6.3 Genomförande

Genomförandet startade med insamling av det empiriska materialet, 45 åtgärdsprogram från tre skolor. Ett första led i bearbetningen var att kopiera och förstora åtgärdsprogrammen. Därefter skiljdes texten med åtgärder från övriga delar i åtgärdsprogrammet. Åtgärder klipptes ut och markerades med P för pojke eller F för flicka.

De framskrivna åtgärder lästes och bearbetades därefter som enskilda fraser. Genomläsningen av åtgärder skedde i flera steg och de lästes flera gånger om. Regelbundenheter och variationer söktes i materialet. Fraser som liknade varandra och fraser som skilde sig från varandra hittades. Under genomläsningen sorterades fraserna i kategorier på flera olika sätt och till slut utkristalliserades tre stora huvudkategorier. Kategorierna blev tolkningsrepertoarerna. Dessa konstruerade tolkningsrepertoarer ger svar på frågorna Var? Vad? och Vem?

I materialet framträdde olika svar på de huvudfrågor tolkningsrepertoarerna gav oss. I ett andra steg genomfördes samma process med de fraser som ingick i respektive tolkningsrepertoar. Då utkristalliserades sig olika teman inom varje tolkningsrepertoar. Även här lästes fraserna med åtgärder flera gånger om. Då visade det sig att vissa åtgärder passade in i flera teman.

Inom varje tema valdes sedan olika exempel ut som speglar innehållet i varje temat. Dessa textfraser redovisas i resultatdelen. I redovisningen valdes fem olika exempel inom varje tema, tre från pojkar och två från flickor för att spegla förhållandet i antal mellan pojkar och flickor. Inom tolkningsrepertoarerna har det under arbetets gång framträtt tre övergripande diskurser.

## 6.4 Bearbetning och analys

Whinter Jörgensen och Phillips (2000) betonar att kodning vanligtvis är det första steget när man analyserar det insamlade materialet ur ett diskurspsykologiskt angreppssätt och därmed försöker finna tolkningsrepertoarer. De säger att en form av kodning är att forskaren börjar med att flera gånger läsa texten för att hitta och identifiera olika teman för att sedan placera de olika textfraserna i olika kategorier. Under arbetsprocessens gång bör forskaren vara öppen för nya teman. Detta betyder att teman omformuleras till nya teman samtidigt som andra förkastas.

Whinter Jörgensen och Phillips (2000) menar vidare att genomskinligheten är av stor betydelse för huruvida läsaren skall kunna bedöma forskarens tolkningar. För att få texten transparent bör forskaren skriva fram representativa exempel från de insamlade texterna.

Forskaren bör också göra beskrivningar som i detalj redogör för den tolkning som görs i analysen. Genom att dokumentera på detta sätt kan läsaren följa analysens väg fram till slutsatserna. Läsaren får då möjlighet att själv bilda sig en egen uppfattning om analysprocessen.

## **6.5 Validitet och reliabilitet**

Validitet beskrivs av Stukát (2005) som huruvida man mäter det man avser att mäta. Studien är kvalitativ och den kritik som riktas mot den typen av studie är oftast att de är mindre strikta än kvantitativa studier (Winter Jörgensen och Phillips, 2000). I studien undersöks åtgärder framskrivna i åtgärdsprogram. Verkliga åtgärdsprogram som utformats på tre olika skolor har använts i undersökningen. Rektorer på skolorna har valt ut de åtgärdsprogram som använts i studien. Det fanns därför inte någon möjlighet att påverka materialet utan det återspeglar den verklighet där det producerats.

Stukát beskriver reliabiliteten som kvalitén på mätinstrumentet, dvs. om det anses vara trubbigt eller skarpt. Vår analysförmåga är i denna studie mätinstrumentet. Winter Jörgensen och Phillips (2000) lyfter fram att transparens bör finnas för att ge läsaren en chans att granska processen. Rapporten bör utifrån detta innehålla detaljerade redogörelser och karakteristiska exempel för att dokumentera analysprocessen från diskursiva uppgifter till de slutsatser som dras. Avsikten i studien är att ge många och tydliga exempel på tolkningsrepertoarerna/diskurserna för att ge transparens. Winter Jörgensen och Phillips (2000) menar att som forskare inom diskursanalys är man alltid en del av en diskurs Under analysprocessen har avsikten varit att försöka identifiera de framträdande tolkningsrepertoarerna. Ansträngningar har gjorts av oss för att stå vid sidan av materialet och inte bli en del av det. Det har varit otaliga diskussioner, omvärderingar och ändringar i de teman som arbetats fram under processens gång.

Bergström och Boréus (2005) menar att oavsett vilken form av textanalys som används, så måste texten tolkas. Tolkningen innebär att texten ges betydelse. Nästa steg i tolkningsprocessen av textanalysen är att tolka resultatets betydelse. Bakgrunden som pedagoger kan påverka hur texterna tolkas. Ansträngningar har gjorts för att vara medvetna om detta.

## **6.6 Generaliserbarhet**

Urvalet av studiens empiri är inte tillräckligt stort för att vi skall kunna dra generella slutsatser. Studien är kvalitativ och intresset är riktat mot att identifiera diskurser i talet om åtgärder för elever i behov av särskilt stöd.

## **6.7 Etiska ställningstaganden**

Under arbetet med studien har strävan varit att följa fastställda etiska ståndpunkter. Enligt Stukát (2005) finns fyra krav att ta hänsyn till; informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav samt nyttjandekrav. Vid insamlandet av material har berörda rektorer i samtal informerats om studiens syfte och genomförande, samt att det är frivilligt att



medverka. Tre rektorer har tackat ja till att medverka i vår studie. Det är de skolor som ingår i studien.

Åtgärdsprogram är en offentlig handling, men de kan innehålla känsliga uppgifter om eleven och lyder därför under sekretesslagen. Rektorer har sekretessprövat åtgärdsprogrammen innan de lämnat ut dem oidentifierade till oss. Syftet med studien är inte att se till individen utan intresset är riktat mot pedagogernas språkhandlingar i de texter om åtgärder de skriver fram till eleverna. Det insamlade materialet kommer endast att användas i vår studie. Det finns ingen avsikt att använda det i något annat sammanhang.

## **6.8 Presentation av studiens resultat**

Studiens syfte är att identifiera diskurser i åtgärder i åtgärdsprogram. I materialet identifieras tre övergripande tolkningsrepertoarer ”Talet om var eleven rumsligt ska placeras?”, ”Talet om vad eleven ska göra?” samt ”Talet om vem eleven ska arbeta med?”. Varje övergripande tolkningsrepertoar är indelad i olika underliggande teman. De valda exemplen är citat som speglar innehållet i varje tema, så att varje tolkningsrepertoar redovisas så fullständigt som möjligt.

## **7 Resultat**

### **7.1 Talet om var eleven rumsligt ska placeras?**

I denna tolkningsrepertoar är tre underliggande teman identifierade, utifrån de skrivna åtgärder, som beskriver var eleven skall vara. Dessa teman är ”Eleven ska vara utanför klassrummet”, ”Eleven ska vara i klassrummet” samt ”Eleven ska vara i hemmet”.

#### **7.1.1 Eleven ska vara utanför klassrummet**

I åtgärdsprogrammen finns åtgärder som placerar eleven utanför det ordinarie klassrummet i skolan. Placeringen kan vara i ett grupprum bredvid det ordinarie klassrummet eller i ett grupprum på annan plats i skolbyggnaden. Det kan även vara i speciallärares undervisningsrum eller inom fritidshemmets lokaler. Placeringen kan vara enskild eller tillsammans med andra i en liten grupp. Många av åtgärderna syftar till att ge eleven lugnare miljö. Några åtgärder syftar till att ge eleven möjlighet till att träna något specifikt.

XXX ska få möjlighet att kunna arbeta avsides i en tystare och lugnare miljö så att han kan koncentrera sig ifred (pojke).

Han bör helst sitta lite avsides eller helst ensam i grupprummet för att kunna koncentrera sig på uppgiften (pojke).

De två exemplen ovan visar att skolans åtgärder utgår från att eleven bör särskiljas från klassrummet för att få arbetsro istället för att skolan anpassar miljön i klassrummet till samtliga elever.

Följande exempel visar att skolan har svårt att möta alla elever i klassen utifrån varje elevs närmaste utvecklingszon (se Säljö, 2000). Eleverna behöver gå ifrån klassrummet för att få träning.

XXX får undervisning i matematik i mindre grupp vid tre tillfällen/vecka (pojke).

Liten grupp på måndag förmiddag då vi tränar engelska i lugnare tempo och även matte (flicka).

Läsgrupp 1 ggr/vecka, lilla rummet på fritids (läsning och läsförståelse) (flicka).

Åtgärderna som beskrivs i exemplen visar att både pojkar och flickor får åtgärder som uttrycker att de skall vistas på annan plats än det ordinarie klassrummet. Däremot visar materialet studien att det var betydligt fler pojkar än flickor som i sitt åtgärdsprogram fick åtgärder som uttrycker att eleven skall placeras utanför klassrummet.

Pojkarna särskiljs både på grund av beteende- och lärandesvårigheter. De två första exemplen visar att pojkar får åtgärder som placerar dem enskilt och avses i syfte att de bättre skall kunna koncentrerar sig. De tre sista exemplen åskådliggör att både pojkar och flickor får sitta på annan plats än det ordinarie klassrummet på grund av lärandesvårigheter. Flickornas åtgärder är enbart riktade mot lärandesvårigheter och vi har inte funnit någon åtgärd som är riktad mot att flickor ska vistas utanför klassrummet för att kunna koncentrera sig.

Åtgärderna i exemplen ovan är alla skrivna på individnivå. Tre av åtgärderna kan också tolkas som att de är skrivna på organisationsnivå där skolan organiserar undervisningen så att en liten grupp finns att tillgå.

Åtgärderna som finns beskrivna i åtgärdsprogrammen talar om att eleven skall ut ur den ordinarie verksamheten för att åtgärdas, detta tyder på ett synsätt utifrån ett kompensatoriskt perspektiv (se Nilholm, 2007).

Dessa exempel tyder på att skolorna i studien inte klarar av att möta alla elever inom ordinarie undervisning. Detta står i motsats till de inkluderande intentioner som finns framskrivna i skollagen (SFS 2010:800) som understryker vikten av att det särskilda stödet för elever i behov av särskilt stöd ska ges inom den elevgrupp som eleven ingår i. I studien förekommer denna tolkningsrepertoar i liten utsträckning. När elever särskiljs kan det tolkas som att sammanhanget inte är viktigt för lärandet. I denna diskurs om särskiljning kan eleven konstruera sin identitet i förhållande till att den inte får sin undervisning i det ordinarie klassrummet.

### **7.1.2 Eleven ska vara i det ordinarie klassrummet**

I åtgärdsprogrammen finns åtgärder som placerar eleven i det ordinarie klassrummet. Eleven inkluderas på så vis i klassens ordinarie arbete. Åtgärderna handlar om pedagogers bemötande, stöttning och förhållningssätt. Detta visas genom att ansvaret för att utföra åtgärderna ligger på de pedagoger som arbetar med eleverna.

Språkhandlingarna i åtgärderna syftar till att ge eleven bättre förutsättningar att utföra sitt skolarbete i sitt ordinarie klassrum genom att pedagogerna möter eleven utifrån det behov

eleven anses ha. I exemplen syns att pedagogers förhållningssätt är viktigt och det lyfts fram att pedagogerna ska uppmuntra och stärka elevens självkänsla och uppfattning om sig själv.

Alla undervisande lärare ska i möjligaste mån uppmuntra XXX att fråga mycket och stötta honom i hur han kan formulera sig (pojke).

Undervisande lärare kontrollerar att hon förstår sina arbetsuppgifter (flicka).

I exemplet nedan är pedagogernas förhållningssätt riktat till hela klassen.

Inom NO (och SO) behöver undervisande lärare vara tydlig med de goda exemplen på hur man kan formulera sig för att stärka och uppmuntra (flicka).

Exemplet visar att den framskrivna åtgärden syftar till att förändra miljön i klassrummet så att eleven får bättre möjligheter till att utföra sitt skolarbete i den ordinarie lärandemiljön.

Placering i klassrum för att uppnå arbetsro (pojke).

Det finns också åtgärder som syftar till att hela klassen får tillgång till extra resursperson för att bättre skapa förutsättningar för den enskilde eleven inom klassens ram.

Resurspedagog finns i klassen del av dagen (pojke).

I åtgärderna som visas i exemplen inom detta tema får både pojkar och flickor åtgärder som syftar till att de skall få bättre förutsättningar i det ordinarie klassrummet. I materialet visas att fördelningen i detta tema är jämn mellan könen. Det finns lika många åtgärder riktade mot pojkar som flickor.

Pojkar i materialet får möjlighet att fortsatt vara placerad i det ordinarie klassrummet genom att de får åtgärder som riktas mot deras beteendevårigheter. De får även åtgärder riktade mot lärandevårigheter. Även i detta tema visar texterna med flickornas åtgärder att det enbart är beskrivningar utifrån lärandevårigheter.

Exemplen ovan visar att två av åtgärderna är skrivna på individnivå och två på gruppnivå. Den ena åtgärden på gruppnivå innebär att undervisande lärare skall anpassa sitt förhållningssätt till hela gruppen och därigenom förbättra flickans situation. Den andra åtgärden på gruppnivå är att hela klassen får en extra pedagog att tillgå. Här syns också att pojkar och flickor har fått åtgärder på båda nivåerna.

Åtgärderna som placerar eleven i klassrummet är till största delen exempel på att undervisningen och miljön anpassas till eleven. I motsats till det förra temat tyder detta tema på ett synsätt utifrån det kritiska perspektivet (se Nilholm, 2007) eftersom pedagogerna arbetar för att anpassa undervisningen och miljön till hela gruppen.

I åtgärderna framträder att skolorna försöker att inkludera eleven i den klass den tillhör. Eleven blir rumsligt placerad i det ordinarie klassrummet och kan ingå i klassens gemenskap. Skolan tar på så sätt tillvara på elevers olikheter. Eleven kan konstruera sin identitet i förhållande till den rådande diskursen att den får sin undervisning i det ordinarie klassrummet och ingå i gruppens gemenskap.

### **7.1.3 Eleven ska vara i hemmet**

I åtgärdsprogrammen finns åtgärder framskrivna som placerar eleven i hemmet. I dessa texter finns skrivningar som visar att vårdnadshavare deltar och tar ansvar i elevens skolarbete.

Det finns skrivningar som är riktade mot föräldrars omsorg. Här visas något som hemmet ska ta ansvar för.

XXX skall tänka extra på rätt mat och sömn. (pojke)

För att vårdnadshavare skall kunna stötta sina barn i skolarbetet finns åtgärder som handlar om kommunikation mellan skolan och hemmet.

XXX skickar hem veckomeddelande på fredagar så att det blir lättare att stötta med läxor hemma. (flicka)

Exempel ges också på att hjälpa eleven att klara av gruppens ordinarie uppgifter såsom läxor.

Föräldrarna stöder och hjälper XXX med läxorna. (pojke)

Det finns också exempel på hur föräldrar får hjälpa till att träna upp elevens färdigheter hemma.

Tränar på klockan hemma. (pojke)

Svenska: Läsa dagligen hemma minst 15 min. Läsprotokoll. (flicka)

Åtgärderna i åtgärdsprogrammen visar att både pojkar och flickor får åtgärder som ska utföras hemma. I texterna med åtgärderna syns att fördelningen är jämn mellan könen när det gäller att bli placerad i hemmet.

Vårdnadshavare till både pojkar och flickor får hjälpa sina barn att ta ansvar i skolarbetet. Detta kan tolkas på olika sätt, en tolkning kan vara att eleven har beteendsvårigheter och behöver hjälp med skolarbetet utifrån det. Föräldrar kan vara ett stöd för eleven när den ska göra sin läxa hemma. En annan tolkning kan vara att eleven har lärandesvårigheter och behöver stöd utifrån det. Alla elever oavsett kön får i uppgift att hemma träna utifrån lärandesvårigheter.

Alla åtgärder i exemplen är än en gång framskrivna på individnivå.

Åtgärderna beskriver att eleven skall åtgärdas hemma, detta tyder på ett synsätt utifrån ett kompensatoriskt perspektiv (se Nilholm, 2007).

## **7.2 Talet om vad eleven ska göra?**

Med utgångspunkt från de åtgärder som analyserats inom denna tolkningsrepertoar har fyra teman identifierats som beskriver vad eleven skall göra. Dessa teman är ”Eleven ska träna”,

”Eleven ska samtala”, ”Eleven ska skapa struktur” samt ”Eleven ska få anpassad undervisning”.

## 7.2.1 Eleven ska träna

I de framskrivna åtgärderna i åtgärdsprogrammen som visar att eleven skall träna syns att eleven får olika färdighetsträning. Att träna läsning är den vanligaste åtgärden inom detta tema. Denna träning kan ske enskilt eller i grupp. Det finns exempel på att träningen ingår i ordinarie undervisning.

Klassen har oftast tyst läsning 20 min per dag (pojke).

I svenska ska eleverna jobba med läsgrupper och arbetsområdet ”Boken om mig”. XXX får då träning i just de delar som hon behöver. På studietiden finns också möjlighet att jobba med detta (flicka).

Det finns också exempel på att träningen sker i liten grupp utanför den ordinarie undervisningen.

Intensiv matte fyra gånger i veckan (en lektion + 4 korta träffar) utöver den vanliga matten (pojke).

XXX tränar högläsning och läsförståelse med ”läs-farmor” en gång i vecka på fredagar ca 20 min (flicka).

Här ges exempel på att elevens åtgärd uttrycks som att den skall träna hemma. Skolan lägger här över en del av ansvaret på hemmet.

Svenska: Läsa dagligen hemma. Läsprotokoll (pojke).

Åtgärderna visar att både pojkar och flickor får till uppgift att träna mera. Materialet visar att det till övervägande delen är pojkar som får dessa åtgärder framskrivna, de har tre fjärdedelar av dem. Alla åtgärderna i materialet som är riktade mot att träna handlar om att lära sig mer om någonting. Till övervägande del handlar åtgärderna för färdighetsträning om att utveckla förmågan att läsa och skriva.

En av pojkarnas och en av flickornas åtgärder är skrivna på gruppnivå och övriga på individnivå.

Två synsätt finns i materialet. Det ena är att undervisningen anpassas till klassen eleven går i, det kritiska perspektivet (se Nilholm, 2007). De flesta åtgärderna som handlar om att eleven skall träna innebär att det är eleven som skall åtgärdas, det kompensatoriska perspektivet (se Nilholm, 2007).

Temat handlar om att eleven får olika slags färdighetsträning. Lästräning är den mest framträdande färdighetsträningen. Exempelen visar att elevens träning kan ske enskilt eller i grupp. När det gäller lästräning skriver pedagoger fram åtgärder både på individ- och gruppnivå. När pedagogerna skriver fram åtgärder på gruppnivå utgår de från elevens behov

då de planerar undervisning för hela gruppen. Pedagogerna arbetar då för att inkludera alla elever i klassen och eleven kan konstruera sin identitet i förhållande till det. När pedagoger skriver fram åtgärder på individnivå kan eleven konstruera sin identitet i förhållande till att de kan mindre än sina klasskamrater.

### 7.2.2 Eleven ska samtala

I åtgärdsprogrammen finns åtgärder som handlar om kommunikation. Eleven ska samtala med någon för att utvecklas. Det finns också åtgärder som beskriver hur pedagogerna ska kommunicera med eleven för att hjälpa den utifrån dess behov. Pedagogens uppgift i åtgärdena blir att stötta, uppmuntra, påminna, kontrollera samt att bekräfta eleven.

I följande exempel visas att eleven tillsammans med andra i grupp får chans att utveckla sin förmåga att samspela med andra. Eleverna får hjälp att lösa konflikter tillsammans. De får möjlighet att lyssna till hur andra känner och upplever olika situationer. Genom att lösa konflikter i grupp får de hjälp att spegla sig i andra och på så sätt utveckla sin identitet. Den framskrivna åtgärden kan uppfattas som att pedagogerna tycker det är av vikt att eleverna får möjlighet att lösa sina konflikter tillsammans.

Gruppsamtal efter konflikter (pojke).

Följande citat är exempel på hur elever genom samtal motiveras i sitt skolarbete. Syftet med kommunikationen kan vara att stärka elevers självförtroende. Eleverna får då möjlighet att lyckas. Det påverkar deras bild av sig själva, som ligger till grund för identitetsutvecklingen. Det första exemplet nedan visar att motivationssamtalet sker i ett enskilt möte mellan läraren och eleven.

Klasslärare och XXX träffas en gång i veckan och diskuterar skolsituationen, förväntningar och lyfter fram det positiva (pojke).

Följande exempel visar att läraren i undervisningssituationen kommunicerar med eleven för att stärka självförtroendet och därmed skulle detta kunna påverka möjligheten att lyckas med skolarbetet.

Undervisande lärare visar extra uppmärksamhet och stöttning, förstärker/uppmärksammar positiva tendenser och återrapporterar under de närmaste veckorna (pojke).

Undervisande lärare kontrollerar att hon förstår instruktionerna (flicka).

Undervisande lärare är noga med att bekräfta och uppmuntra (flicka).

Åtgärdena som beskrivs i exemplen visar att både pojkar och flickor får åtgärder som handlar om kommunikation. Även i detta tema är pojkarna överrepresenterade när det gäller texter om åtgärder som handlar om samtal. Pojkar får åtgärder framskrivna både när det gäller att samtala med någon och när det gäller att få stöttning av pedagog. Flickor däremot får endast åtgärder som gäller att få stöttning av pedagoger.

I det första exemplet där pojken går på gruppsamtal är åtgärden framskriven på gruppnivå. Kommunikationen i de övriga exemplen av åtgärder är riktade mot den enskilda eleven och kan på så sätt ses som att de är framskrivna på individnivå.

Det kan tolkas som att pedagogerna ger dessa åtgärder för att ge eleven större möjligheter att vara kvar i den miljö där den samspelar. Det tyder på ett synsätt som stämmer överrens med det kritiska perspektivet (se Nilholm, 2007).

I tolkningsrepertoaren beskriver detta tema att elever samtalar med någon för att utvecklas. Pedagogens uppgift i samtalen blir bland annat att stötta, uppmuntra, samt att bekräfta eleven. Genom denna samtalsdiskurs kan eleven konstruera sin identitet i förhållande till samtalen. Då samtalen blir en positiv upplevelse kan eleven stärkas. Om samtalen uppfattas negativt av eleven kan den istället få en försämrad bild av sig själv. Utifrån det sociokulturella synsättet (Säljö, 2000) kan språket användas som verktyg för att hjälpa eleven framåt i sin utveckling.

### **7.2.3 Eleven ska skapa struktu**

I åtgärdsprogrammen finns åtgärder som syftar på att hjälpa eleven att få struktur på sitt skolarbete. Strukturen i åtgärderna är av praktisk karaktär. Exemplet nedan visar en skrivning som talar om att eleven själv skall ta ansvar.

XXX ska ta med rätt material till lektionerna (pojke).

I exemplen visas att det finns framskrivna åtgärder som syftar till att undervisningen och miljön skall förändras för att skapa bättre förutsättningar för hela gruppens lärande.

Återkommande rutiner i klassrummet, t ex att gå genom dagens schema, datum, mat läses upp av klassvakterna (pojke).

Dagens och veckans schema finns på väggen i klassrummet (pojke).

I de analyserade åtgärdsprogrammen finns endast åtgärder tillhörande pojkar när det gäller att skapa praktisk struktur. Dessa åtgärder syftar till att hjälpa pojkarna att organisera sitt skolarbete. I åtgärden som text framgår det inte om svårigheter beror på lärande- eller beteendeproblematik.

Det första exemplet är skrivit utifrån individnivå och de övriga utifrån gruppnivå.

Åtgärden som visas i det första exemplet tyder på ett kompensatoriskt perspektiv (se Nilholm, 2007) eftersom ansvaret ligger på eleven. I de andra två exemplen kan vi se ett kritiskt perspektiv (se Nilholm, 2007) då miljön förändras kring eleven. Eleven konstruerar sin identitet utifrån den rådande diskursen kring struktur. Då eleven ges möjlighet att lyckas med skolarbetet på grund av att den förbereds inför undervisningen i form av att få hjälp med material och rutiner kan eleven konstruera sin identitet utifrån en positiv upplevelse. Då den istället känner sig misslyckad för att den själv inte klarar av att få struktur kan eleven konstruera sin identitet utifrån en negativ upplevelse.

### **7.2.4 Eleven ska få anpassad undervisning**

I åtgärdsprogrammen finns åtgärder som visar på att elever får arbeta utifrån någon form av anpassning. I detta tema ingår flest skrivna åtgärder, så många som en tredjedel av alla de som

samlats in. Detta visar att det är här skolorna lägger fokus när de skriver åtgärder i åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd i grundskolan.

Exemplen nedan visar att anpassningen kan vara att få individuellt utformade uppgifter både utifrån innehåll och mängd.

Alla undervisande lärare ska anpassa uppgiften så att den inte blir för stor och dela upp arbetet i små delmål så återkopplingar kommer ofta (pojke).

Vi anpassar materialet i matematik efter förmåga (flicka).

Det kan också vara att få arbeta med kompensatoriska hjälpmedel som i exemplet nedan.

XXX har möjlighet att ta hjälp av skolans datorer där talsyntes (ViTal) och StavaRex finns (pojke).

För elever med annat modersmål finns anpassningen att få studiestöd.

Matematik: Studiestöd på Somaliska 1 ggr/v 40 min (flicka).

Exemplet nedan visar på en anpassning som ger eleven möjlighet att visa vad den kan utifrån sina behov.

När det är möjligt får XXX genomföra prov/förhör muntligt (pojke).

I åtgärdsprogrammen som analyserats finns åtgärder för både pojkar och flickor. Inom hela temat är ungefär en fjärdedel av åtgärderna flickornas och resterande är pojkarnas.

Flickornas och pojkarnas åtgärder är skrivna utifrån lärandesvårigheter. Ett exempel är en åtgärd skriven där en flicka får studiestöd på grund av annat modersmål. Det finns även i materialet åtgärder där pojkar får studiestöd. Att använda kompensatoriska hjälpmedel visar att skolan försöker stödja eleven och utgå från de särskilda behov som finns.

Alla åtgärder inom detta tema är riktade mot individnivå. Att skolan ordnar studiestöd kan även vara en åtgärd på organisationsnivå.

Den anpassade undervisningen kan ses ur två perspektiv; det kompensatoriska och det kritiska (se Nilholm, 2007). Sett utifrån det kompensatoriska perspektivet är det eleven som skall anpassas. Vänder man på det och ser på det utifrån det kritiska perspektivet är det miljön och undervisningen som skall anpassas. Det övergripande synsättet i de åtgärder som analyserats i temat "Eleven får anpassad undervisning" utgår från det kompensatoriska perspektivet. I de fall där den rådande diskursen innebär att miljön och undervisningen anpassas kan eleven konstruera sin identitet i förhållande till det. Då den andra diskursen råder, att eleven skall anpassas, kan eleven konstruera sin identitet i förhållande till det.



## 7.3 Talet om vem eleven ska arbeta med?

Utifrån de åtgärder som analyserats inom denna tolkningsrepertoar är tre teman identifierade som beskriver vem eleven ska arbeta med i sitt lärande. Dessa teman är ”Undervisande pedagoger”, ”Speciallärare/Specialpedagog” samt ”Andra yrkeskategorier”. Den här tolkningsrepertoaren innehåller förhållandevis få framskrivna åtgärder i de åtgärdsprogram som analyserats. Detta innebär att det till övervägande del inte står i texterna vem eleven ska arbeta med. Detta står i motsats till Skolverket (2009) som framhåller vikten av att vara tydlig med vem som är ansvarig för att åtgärden i åtgärdsprogrammet utförs. Hälften av de analyserade textfraserna i denna tolkningsrepertoar går in under temat ”Undervisande pedagoger”.

### 7.3.1 Undervisande pedagoger

I åtgärdsprogrammen finns åtgärder som beskriver att eleven ska arbeta med sin undervisande lärare. Det kan vara en klassföreståndare eller en ämneslärare. Detta stämmer med Andreasson (2007) som beskriver att förutom undervisande lärare arbetar ”särskilda lärare” och andra vuxna med eleven i behov av särskilt stöd.

Undervisande lärare ska hjälpa XXX att dela upp uppgifter och ge tydliga instruktioner om vad, hur, när, uppgiften ska göras och vad som händer sedan (pojke).

Klassläraren arbetar med att stärka X:s plats i gruppen (pojke).

Undervisande lärare hjälper XXX att jobba med rätt saker under lektionen (pojke).

Undervisande lärare kontrollerar att hon förstår sina arbetsuppgifter (flicka).

Undervisande lärare hjälper XXX att komma igång med skolarbetet (flicka).

Åtgärderna som finns i exemplen visar på att den undervisande pedagogen har ansvar i arbetet med både pojkar och flickor. I materialet syns att fördelningen mellan pojkar och flickor stämmer överens med fördelningen av de åtgärdsprogram som ingår i det insamlade material. Pojkarna har ungefär två tredjedelar och flickorna har en tredjedel av åtgärderna. Både pojkar och flickor får stöttning av pedagogerna för att kunna utföra arbetsuppgifter.

Exemplen från materialet visar också att elevernas pedagoger arbetar med både lärande- och beteendeproblematik.

Flickornas åtgärder är skrivna på individnivå. Vad gäller pojkarnas är de skrivna på både grupp och individnivå.

Åtgärderna som finns beskrivna talar om att miljön och undervisningen ska anpassas till eleven samtidigt som eleven ska anpassas till undervisningen. Det betyder att det råder två synsätt både det kompensatoriska och kritiska perspektivet (se Nilholm, 2007).

Åtgärderna beskriver att det är undervisande lärare som är ansvarig för att åtgärden ska utföras. Då kan eleven vara delaktig i den ordinarie undervisningen, eleven är inkluderad och kan konstruera sin identitet utifrån den diskursen. För de flesta elever kan det ses som en positiv upplevelse att få vara en del av gemenskapen och de kan då konstruera sin identitet

utifrån det. För andra elever kan det vara en negativ upplevelse och de kan då konstruera sin identitet utifrån det. Elevens upplevelser kan också bero på vilken relation den har till sin undervisande lärare och sina klasskamrater.

### 7.3.2 Speciallärare/Specialpedagog

I åtgärdsprogrammen finns åtgärder som beskriver att eleven ska arbeta med en speciallärare eller specialpedagog.

Specialpedagogens uppgift är i exemplen att ta reda på vad eleven kan för att ta reda på vad eleven behöver träna på. I exemplen nedan visas detta genom att specialpedagogen skall arbeta med Provia som är ett databaserat kartläggningmaterial svenska och fonologisk medvetenhet.

Specialpedagog ska utreda med hjälp av Provia vad XXX behöver träna på (pojke).

I samråd med specialpedagog genomför XXX Provia (pojke).

Speciallärarens uppgift i exemplet nedan är att stötta eleven i de olika ämnena i liten grupp.

XXX skall få anpassad och till viss del individuell undervisning i liten grupp med speciallärare. Detta ska ske i följande ämnen; matte, svenska, en och de fyra so-ämnena (pojke).

Exemplen nedan visar inte om stöttningen skall ske i liten grupp eller inom ordinarie undervisning.

Speciallärartid används för att stötta i matematik (pojke).

Speciallärartid används för att stötta i matematik och svenska (flicka).

I åtgärden som visas i exempel i detta tema får både pojkar och flickor hjälp av speciallärare eller specialpedagog. I det insamlade materialet framträder en handfull uttryckta åtgärder som talar om att eleven ska träffa speciallärare eller specialpedagog. De är jämt fördelade över könen.

I materialet syns att pojkarna får hjälp av både specialpedagogen och specialläraren samtidigt som flickorna endast får träffa specialläraren för att få stöd i sitt lärande.

Alla åtgärder i exemplen utgår från lärandesvårigheter.

Åtgärden är alla skrivna på individnivå och organisationsnivå. Skolan organiserar så att en specialpedagog eller speciallärare finns att tillgå. Att åtgärden är riktad mot den enskilda eleven gör att den uppfattas som skriven på individnivå. Åtgärden är också en del av skolans organisation där rektor avsatt speciallärartid till just denna elev eller elevens ordinarie grupp.

Specialpedagogens arbete att utreda elevens kunskapsbrister utgår från det kompensatoriska perspektivet (Nilholm, 2007). Beroende på hur speciallärarens stöttning ser ut kan de utgå från det kompensatoriska eller det kritiska perspektivet. Ska specialläraren åtgärda de brister eleven har blir det ett kompensatoriskt synsätt och om specialläraren anpassar undervisningen

och miljön utifrån elevens behov blir synsättet kritiskt. Utifrån dessa perspektiv får eleven olika möjlighet att konstruera sin identitet. Ett sätt kan vara att eleven konstruerar sin identitet utifrån den negativa upplevelsen att den känner sig otillräcklig. Ett annat sätt kan vara att eleven konstruerar sin identitet i förhållande till en positiv upplevelse av att få hjälp av en speciallärare/specialpedagog.

### 7.3.3 Andra personer/yrkeskategorier

I åtgärdsprogrammen finns åtgärder som beskriver att eleven ska arbeta med andra yrkeskategorier än skolans pedagoger. I det första exemplet nedan kan vi se att rektor är med i arbetet kring elever i behov av stöd.

Samtal med rektor (pojke).

I exemplet här nedan syns att skolan använder sig av olika slags personer som saknar pedagogisk utbildning. Vissa av dessa kan arbeta i skolan på ideell basis, andra kan komma till skolan genom arbetsmarknadsinsatser av olika slag.

Lästräning med "läsfarmor" ca 20 min varje fredag hela åk X (pojke).

Föräldrar stöttar engelskan hemma och hjälper om X ser till att det står med på veckomeddelandet (flicka).

En resursperson finns med XXX på raster och andra aktiviteter för att hjälpa XXX så att han inte kommer i bråk (pojke).

Materialet visar att eleven får möjlighet att träffa personer med annan pedagogisk utbildning, som kan hjälpa dem med specifika svårigheter.

Hjälp av talpedagog (flicka).

I åtgärden som visas i exemplet i detta tema får både pojkar och flickor åtgärder som syftar till att de ska få stöd av andra personer än skolans pedagoger. Inom ramen för temat är flickornas skrivna åtgärder en femtedel av vårt insamlade material och resten är pojkarnas. Detta visar att pojkar i betydligt högre utsträckning än flickor arbetar med annan person/yrkeskategori.

I materialet ser vi att flickorna får stöd vid lärandesvårigheter. Pojkarna får stöd med hjälp av dessa personer både vid beteende- och lärandesvårigheter.

Alla åtgärden i vårt material som talar om att eleven arbetar med andra yrkeskategorier är skrivna på individnivå då åtgärden är direkt riktad till enskilda eleven. En del av dem är också skrivna på organisationsnivå, dvs. skolan har organiserat och avsatt medel för att personen skall kunna finnas för den enskilde eleven.

Åtgärden i exemplet visar på ett synsätt som stämmer med det kompensatoriska perspektivet (se Nilholm, 2007). Åtgärden är riktade mot elevens brister som ska åtgärdas. Det kan leda till att eleven kan konstruera sin identitet i förhållande till att den inte räcker till.

## 8 Diskussion

Syftet med studien är att identifiera vilka diskurser som finns i de åtgärder som skrivs fram i grundskolans åtgärdsprogram. I materialet identifieras åtta diskurser eller tolkningsrepertoarer som framträder då texterna på olika sätt grupperas och analyseras. Studiens andra syfte är att studera diskurserna utifrån ett genusperspektiv. I resultatet visas under varje diskurs om pojkar och flickor har blivit representerade i diskursen och om de är representerade i samma utsträckning. I diskurserna redovisas vilket specialpedagogiskt synsätt som råder. Utifrån detta har frågeställningar besvarats.

### 8:1 Metoddiskussion

I förhållandet till vårt syfte valdes en diskursanalys. Den text som analyserats har varit lätt att avgränsa från den andra texten i åtgärdsprogrammen. Det som har varit svårt är kategoriseringen, eftersom en skriven åtgärd kan passa in i flera teman. Åtgärderna placerades in i ett huvudtema, genom att vissa kodord har varit överordnade andra. Dessa kodord har sedan blivit teman och lett till att textfrasen har blivit placerad där. Flertalet av textfraserna har kunnat vara placerade i flera teman. En annan möjlig väg att koda hade varit att placera in alla textfraser under varje huvudtema.

I resultatdelen redovisas fem exempel under varje tema. Antalet exemplen har begränsats för att inte redovisningen ska bli för omfattande. Det är ett medvetet val att i varje tema redovisa tre exempel från pojkar och tre från flickor. Detta är gjort för att spegla förhållandet i antal från åtgärdsprogrammen i hela materialet.

Avsikten med de exempel som valts och redovisas i resultatdelen har varit att spegla hela materialet. Det har varit svårt att i resultatdelen ge exempel på alla variationer som framträtt. Valet har då fallit på de exempel som varit mest representativa. Slutsatserna i studien är dragna ur det totala materialet och avsikten var att urskilja olika tendenser och inriktningar. Till exempel syns att i hela materialet framträder det tydligt att flickor till övervägande del får sina åtgärder framskrivna på individnivå. Det framträder inte lika tydligt i de exempel som skrivits fram i resultatdelen.

### 8.2 De identifierade diskurserna

I diskursens textmaterial framträder tre olika tolkningsrepertoarer ”Talet om var eleven rumsligt ska placeras?”, ”Talet om vad eleven ska göra?” samt ”Talet om vem eleven ska arbeta med?”. Under dessa tolkningsrepertoarer framträdde åtta teman. Ur tolkningsrepertoarerna har därefter tre diskurser blivit synliga. Det är ”Diskurser om särskiljning”, ”Diskurser om inkludering” och ”Diskurser om anpassning”.

### 8.3 Konsekvenser för elevers lärande

Under denna rubrik är avsikten att problematisera och diskutera de olika diskursernas konsekvenser för elevers lärande. I de tre tolkningsrepertoarer finns teman som är särskiljande, inkluderande och anpassande. Här nedan avses nu att diskutera hur de

särskiljande, inkluderande respektive anpassande diskurserna kan påverka elevens identitet och lärande.

### 8.3.1 Diskurser om särskiljning

Inom denna diskurs finns i studien flera exempel på att elever särskiljs. Andreasson (2007) lyfter fram att åtgärden att särskiljas från sin klass ofta förekommer i de elevplaner hon studerat. Giota och Emanuelsson (2011) har i sin rapport beskrivit att placering i liten grupp som åtgärd har förekommit i mindre utsträckning. I denna studie förekommer åtgärden också i mindre omfattning. Det stämmer mer överens med resultaten i Giota och Emanuelssons (2011) rapport. Rapporten är skriven fyra år senare än Andreassons avhandling. Ahlberg (2009) menar att det specialpedagogiska fältets inriktning går mot att bli mer kommunikativt och relationsinriktat. Denna trend som framträder i forskningsrapporterna speglas även i studiens resultat.

Eleven som blir placerade på annan plats än i det ordinarie klassrummet särskiljs från sin grupp. Den särskiljs på grund av att den ska träffa en annan yrkeskategori än sin ordinarie lärare, den ska samtala med någon, den ska få anpassad undervisning, den ska träna på något, samt att den ska ingå i en liten grupp. Detta står i motsats till inkluderingstanken. Att bli särskild kan enligt Haug (1998) göra att eleven känner sig utstött och riskerar att bli stigmatiserad. Genom att få vara på en särskild plats (Andreasson, 2007) skapas en avvikelse i förhållande till övriga klassens elever. En av konsekvenserna av att bli särskild är att elevens identitet blir påverkad. Andreasson menar att eleven speglar sin uppfattning av sig själv i det språk som pedagogerna använder då de skriver dokumentationstexter. Elevens egen och andras uppfattningar om den påverkas av den handling som utförs då eleven särskiljs i åtgärden i åtgärdsprogrammet.

Detta överensstämmer också med vad Winther Jörgensen och Phillips (2000) skriver om identitetsbildning. De menar att människors identitet i hög grad konstrueras med hjälp av språket. Elevens syn på sig själv och sin omvärld skapas av språket. Bergström och Boréus (2005) säger att människors identiteter fortlöpande ändras. De menar att identitetsprocessen sker genom att bilden av mig själv och andras bilder av mig samverkar. Pedagogerna skriver fram texter om eleven och i dessa texter speglas pedagogernas förhållningssätt. Winther Jörgensen och Phillips (2000) uttrycker detta som att identiteter är flexibla och ett resultat av den rådande diskursen i talet om eleven.

Pedagogerna på den enskilda skolan är påverkade av den kultur som råder på skolan. Lundgren (2006) menar att skolans ram avgör vad som anses normalt och avvikande genom en normaliseringsprocess. Hon menar vidare att eleven i den kultur som råder på skolan blir kategoriserad och att denna kategorisering sällan ändras under elevens skoltid. Detta innebär att om eleven anses avvika mot skolans norm har den senare svårt att betraktas som en som passar in i normen. Utifrån den rådande diskursen att eleven ska särskiljas konstruerar eleven sin identitet i förhållande till den särskiljande åtgärden. Detta kan få konsekvenser för elevens lärande då den ser sig som en som avviker från normen av vad som anses vara normalt.

Utifrån det sociokulturellt perspektiv på lärande är samspel med andra med hjälp av språket centralt enligt Säljö (2000). Den särskiljande diskursen kan å ena sidan leda till att eleven i vissa fall blir helt fråntagen möjligheten att lära tillsammans med andra till exempel vid de tillfällen när den sitter helt ensam. Å andra sidan kan man se på det som att eleven lyfts från

ett sammanhang i det ordinarie klassrummet till ett annat i syfte att möta elevens nära utvecklingszon. I detta resonemang är innehållet i den särskiljande åtgärden av vikt och kan få konsekvenser för elevens lärande.

### **8.3.2 Diskurser om inkludering**

Inom denna diskurs synliggörs i materialet flera exempel på att elever inkluderas i verksamheten. Att elever är kvar i det ordinarie klassrummet innebär att eleven ingår i ett sammanhang. Säljö (2000) lyfter fram att ett sociokulturellt lärandeperspektiv innebär att eleven har möjlighet att samspela med andra och lära i en social kontext. En förutsättning för inkludering är att undervisningen möter alla elever utifrån var de olika eleverna befinner sig i sin lärandeutveckling. I en inkluderande diskurs har eleven möjlighet att ta hjälp av både pedagoger och kamrater som har kommit längre i sin lärandeutveckling för komma in i den nära utvecklingszonen.

När eleven arbetar med klassens undervisande pedagog är den inkluderad i grupp på det sätt Ahlberg (2007), Haug (1998) och Nilholm (2007) beskriver som inkluderande. Pedagogen blir då ansvarig för att i sin undervisning planera för att alla elever, även de i behov av särskilt stöd, tillgodogör sig undervisningen. Det ställs då krav på pedagoger. En pedagog som har förmågan att anpassa undervisningen och material till olika förutsättningar för lärande hos de olika eleverna kan gynna alla elever i klassen. Detta förhållningssätt tyder på ett sociokulturellt synsätt (Säljö, 2000).

I de skrivna åtgärder som tyder på inkludering kan eleven med hjälp av språket konstruera sin identitet. Utifrån att eleven inkluderas kan den också identifiera sig med sina andra klasskamrater och den kan få en positiv identitetsutveckling (Andreasson, 2007, Bergström & Boréus, 2005, Haug, 1998 och Winther Jörgensen & Phillips, 2000).

I intentionen att inkludera alla elever kan samtal användas som stöttning och motivation till att ingå i gruppens gemenskap och lärandekontext. Detta för att eleven inte skall känna sig utstött och stigmatiseras (Haug, 1998). I studiens resultat ges exempel på detta. Det finns också åtgärder där pedagogen stöttar eleven i sin kommunikation med andra i gruppen. Eleven formar en bild av sig själv utifrån att den är inkluderad i den ordinarie undervisningen. Lundgren (2006) menar att om eleven kategoriseras som en elev som inkluderas så finns det en möjlighet att denna kategorisering inte bryts under den fortsatta skoltiden. Eleven riskerar då inte att betraktas som en avvikare utan faller inom skolans ram kring normalitetsbegreppet.

Enligt Lundgren (2006) leder pedagogernas förhållningssätt till att eleven uppfattas som normal eller avvikare. Andreasson (2006) menar att vad pedagoger skriver i elevdokumentation påverkar elevens syn på sig själva. Dyson (2006) framhåller att inkludering inte är något statiskt begrepp utan ser olika ut i olika skolkulturer och under olika tidsepoker. Begreppet är en spegel av den rådande skolkultur som finns på varje enskild skola här och nu. Utifrån detta resonemang är alla verksamma pedagoger på varje enskild skola styrande när det gäller hur inkludering bedrivs och hur elever kan ges möjlighet att konstruera sin identitet utifrån diskurser om inkludering. Det medför också att det får olika konsekvenser för identitetsutveckling och lärande på olika skolor. Eleverna får olika förutsättningar på de olika skolorna.

### 8.3.3 Diskurser om anpassning

Talet om vad eleven gör är den mest framträdande tolkningsrepertoaren. Skolor skriver ofta fram åtgärder som beskriver vad eleven skall göra. Det tongivande temat är ”Eleven får anpassad undervisning”. Detta ligger i linje med det Giota och Emanuelsson (2011) skriver. De har i sin studie funnit att när det gäller elever i de högre årskurserna är den vanligaste åtgärden anpassning. Anpassningen kan vara färdighetsträning, undervisningens utformning och anpassade läromedel. Andreasson (2007) upptäcker i sin studie att färdighetsträning är en av de vanligaste åtgärderna i de elevplaner hon undersökt. Skolverket (2011b) styrker detta.

I studiens material finns flera diskurser som handlar om anpassning. Å ena sidan kan åtgärden vara utifrån att eleven ska anpassas på något sätt till undervisningen eller miljön. Å andra sidan kan åtgärden beskriva hur undervisningen och miljön ska anpassas till elevens behov. Skolverket (2009) beskriver att miljön och undervisningen innehåll är viktiga framgångsfaktorer när pedagoger planerar och skriver åtgärder för elever i behov av stöd. Trots Skolverkets råd finns i studiens material exempel på att pedagogerna skriver fram åtgärder som inte handlar om att anpassa undervisningen och miljön, utan åtgärderna anpassar eleven istället.

De skrivningar som beskriver att eleven ska anpassas genomsyras av ett kompensatoriskt synsätt. Enlig Nilholm (2007) är det inom det kompensatoriska perspektivet eleven som ska kompenseras eller kompensera för sina brister. Det vill säga den ska träna mer. Detta synsätt framträder i de texter som ligger till grund för studiens analys. I materialet ser vi många skrivningar där eleven åtgärdas på individnivå. Detta tyder på att eleven får kompensera sina brister eller anpassa sig till undervisningen och miljön. I studien visar det sig att åtgärder på individnivå förekommer till övervägande del. Detta styrker Nilholm (2007) som menar att detta är det övervägande synsättet i dagens skola. Att åtgärderna till så stor del är skrivna på individnivå kan betyda att skolan blivit mer individinriktad. Även Wernersson (2010) belyser detta.

Nilholm (2007) lyfter fram att de skrivningar som beskriver hur miljön och undervisningen ska anpassas till elevens behov är exempel på ett kritiskt synsätt. Han beskriver detta synsätt som en kritik till det kompensatoriska. Inom det kritiska synsättet tar skolan tillvara på de olikheter som finns hos elever och didaktik och pedagogik blir viktiga redskap. Det är pedagogen eller miljön som står omnämnd i textfrasen utifrån det synsättet. Det framträder också i studiens material. I de textfraserna är åtgärderna skrivna på gruppnivå. Dock har det kompensatoriska synsättet varit det övervägande.

Nilholm (2007) menar att skolan står inför olika dilemman när det gäller att se på elever i behov av särskilt stöd. Inom dilemmaperspektivet blir pedagogernas utmaning att se eleven utifrån att den ska anpassas eller om undervisningen och miljön runt eleven ska anpassas. För att komma runt detta dilemma bör pedagoger skriva åtgärder på alla tre nivåerna; individ-, grupp- och organisationsnivå. Nilholm lyfter fram att när skolan arbetar med åtgärder på flera nivåer bidrar det till att skapa en kompromiss mellan det kompensatoriska och det kritiska perspektivet. Ahlberg (2007) skriver att skolan i det dagliga arbetets organisering och innehåll bör ta hänsyn till alla elever olika behov och förutsättningar. Detta gör pedagoger när de skriver fram åtgärder på gruppnivå och tar utgångspunkt för sin undervisning i de sammanhang eleven ingår i.

Enligt Nilholm (2007) styrs den verklighet eleven befinner sig i av att pedagoger har olika synsätt. Andreasson (2007) och Lundgren (2006) stödjer även detta. Andreasson (2007) menar att språkhandlingarna i elevdokumentation formar elever. Språkhandlingarna formas i sin tur av pedagogernas synsätt kring elever i behov av särskilt stöd. Dilemmat blir vem som skrivs fram som problembärare i åtgärden. Det avgörs av pedagogers förhållningssätt gentemot elever i behov av särskilt stöd. Lundgren (2006) menar att pedagogers föreställningar kring elever i behov av särskilt stöd bör diskuteras och problematiseras på skolorna. Normalitet ställs mot avvikelse och dilemmat blir hur och om eleven ska anpassas mot det normalitetsbegrepp som råder på den skola som eleven befinner sig.

Winther Jörgensen och Phillips (2000) menar att eleven konstruerar sin identitet utifrån den rådande diskursen. I diskursen där eleven ska anpassa sig till miljön och undervisningen kan eleven konstruera sin identitet i förhållande till att den avviker och behöver ändra sig. Lundgren (2007) lyfter fram att elever som känner sig som avvikare mot skolans norm kan hamna i riskzon. I den andra diskursen som talar om anpassning kan eleven konstruera sin identitet utifrån att det är undervisningen och/eller miljön som ska ändras. I textfrasen skrivs inte eleven fram som subjekt utan det är pedagogen eller något annat i miljön som är subjektet. Detta medför att eleven inte behöver se sig som en avvikare. Då kan eleven konstruera sin identitet utifrån att pedagogen och/eller miljön skrivs fram som subjekt i språkhandlingen, åtgärden. Det kan få positiva konsekvenser för elevens lärande.

## 8.4 Åtgärder ur ett genusperspektiv

Undersökningsmaterialet studien består av 45 åtgärdsprogram totalt. Två tredjedelar av åtgärdsprogrammen är skrivna för pojkar och en tredjedel är skrivna för flickor. I åtgärdsprogrammen finns ett varierat antal åtgärder. I åtgärdsprogrammen har vi sammanlagt funnit 242 åtgärder, varav tre fjärdedelar finns i pojkars åtgärdsprogram och en fjärdedel finns i flickors. Förhållandet mellan pojkars och flickors åtgärdsprogram stämmer överrens på de olika skolorna. Utifrån det görs tolkningen att pojkar har fler åtgärdsprogram på de skolor som ingått i vår studie.

Att pojkar är överrepresenterade i antal åtgärdsprogram på skolorna som deltar i studien stämmer väl överrens med vad Asp-Onsjö (2006) har kommit fram till i sin avhandling. Wernersson (2010) lyfter fram att flickors skolprestationer under senare år har förbättrats. Detta kan vara en förklaring till att det inte har upprättats åtgärdsprogram för flickorna. En annan förklaring till att det går sämre för pojkarna enligt henne är att skolans arbete ständigt utvecklats till att bli mer individriktat. Hon menar att ett individriktat arbetssätt kan gynna flickor. Att åtgärdena i materialet till så stor del är skrivna på individnivå kan betyda att skolan blivit mer individriktad och detta styrker Wernersson (2010) i sin förklaring. Asp-Onsjö (2006) ger ytterligare en förklaring till att pojkar är överrepresenterade. Hon menar att pojkar snabbare får ett åtgärdsprogram eftersom de uppfattas som stökiga. En flicka uppfattas inte på samma sätt som störande och på grund av det kan det dröja längre tid innan åtgärdsprogrammet upprättas menar hon vidare.

Wernersson (2009) betonar att pedagogers inställning kring genusordning påverkar hur de bemöter och bedömer elever. Beroende av vilken pedagog och vilken syn pedagogen har kring jämställdhet påverkar det eleverna i klassrummet och om de får ett åtgärdsprogram eller inte. Lundgren (2006) har samma syn och hon menar att pedagogernas förhållningssätt kring normer påverkar elevernas situation och därmed deras lärande. Lundgren menar vidare att om



eleven avviker och bryter från skolans norm om vad som anses vara normalt hamnar eleven i riskzonen för att bli i behov av särskilt stöd. Det kan gälla såväl beteende såväl som kunskapsmässiga aspekter.

Både Asp-Onsjö (2006) och Giota och Emanuelsson (2011) har i sina undersökningar sett att ett åtgärdsprogram är en framgångsfaktor för eleven. Sett ur ett jämlikhetsperspektiv gynnas pojkar framför flickor eftersom de oftare och fortare får ett åtgärdsprogram, eller är det möjligtvis så att pojkar missgynnas i undervisningssituationen och därför oftare behöver ett åtgärdsprogram.

I studiens resultat syns att både pojkar och flickor får åtgärder som ska hjälpa dem med lärandesvårigheter. När det gäller beteendesvårigheter finns i materialet inte någon flicka som har åtgärd riktad mot koncentration eller socioemotionella svårigheter. Däremot finner vi flera åtgärder där pojkar får hjälp med beteendesvårigheter. Dessa svårigheter är framför allt koncentrationssvårigheter. Detta liknar Andreassons (2007) resultat. I tolkningsrepertoarerna finns det ett enda tema där inte både pojkar och flickor är representerade. Det är i talet om att eleven skapar struktur. I det temat finns inga åtgärder från flickors åtgärdsprogram representerade. Även detta stämmer med Andreasson (2007) eftersom behovet att få hjälp med struktur grundar sig i koncentrations eller socioemotionella svårigheter. Sett ur ett jämlikhetsperspektiv kan flickor missgynnas då de inte får åtgärdsprogram för beteendesvårigheter.

Asp-Onsjö (2006) har i sin studie sett att pojkar får en mer prestationsinriktad diskurs i sina åtgärder i åtgärdsprogrammen. Hon menar också att flickor får en mer omsorgsinriktad diskurs i sina åtgärder. Detta ser vi inte i vårt resultat. Pojkar och flickor får liknade åtgärder i vår studie. Detta tyder på ett mer jämlikt resultat än i Asp-Onsjös studie.

I hela materialet finns tendenser till att flickorna får övervägande del av sina åtgärder skrivna på individnivå. Pojkar får däremot i högre utsträckning åtgärder utifrån gruppnivå. Asp-Onsjö (2006) beskriver att utifrån sin studie har hon funnit att pojkar görs mer ansvariga över sina åtgärder än vad flickor gör. Wernersson (2010) menar däremot att båda könen får ta lika stort ansvar över sitt arbete i skolan. Detta stämmer inte med vad som syns i materialet angående ansvar. En åtgärd som är skriven på individnivå markerar att individen har ansvaret för åtgärden medan om den är skriven på gruppnivå är det undervisningen som förändras. Utifrån detta visas i studien att flickorna, som har fler åtgärder på individnivå, får ta ansvaret för sina åtgärder i större utsträckning än pojkarna, som har fler åtgärder på gruppnivå. Sett ur ett jämlikhetsperspektiv missgynnas flickorna.

Utifrån de specialpedagogiska perspektiven framträder inte någon skillnad i hur man ser på flickor och pojkar i materialet. Vad som är slående är att det kompensatoriska perspektivet (Nilholm, 2007) överväger markant både när det gäller pojkars och flickors åtgärder. Detta stämmer med Nilholms synpunkt att det kompensatoriska perspektivet är och har varit det tongivande synsättet när det gäller elever i behov av särskilt stöd.

## **8.5 Förslag på vidare forskning**

Under arbetet med uppsatsen har möjlighet getts till fördjupning i studiens ämne. Allt eftersom arbetet har fortskridit har svar framträtt på vissa frågor samtidigt som andra frågor växt fram. De frågor som uppkommit har till stor del berört hur elever konstruerar sin identitet

i förhållande till sina åtgärder. I denna studie framträder inte elevens uppfattning om de åtgärder som skrivits fram om den. En viktig fråga är hur eleven själv upplever det stöd den får. Denna fråga kräver en intervju av eleven.

## Referenslista

Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm & E. Björk-Åkesson (red). *Reflektioner kring specialpedagogik*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Ahlberg, A. (2009). Epilog. I A. Ahlberg (Red.) *Specialpedagogisk forskning en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.

Andreasson, I. (2007). Elevplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Andreasson, I. & Asp-Onsjö, L. (2009). Talet om pojkar och flickor i behov av särskilt stöd. I A. Ahlberg (Red.) *Specialpedagogisk forskning en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.

Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

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

Björk-Åkesson, E. (2007). Specialpedagogik- ett kunskapsområde med många dimensioner. I C. Nilholm & E. Björk-Åkesson (red). *Reflektioner kring specialpedagogik*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Dyson, A. (2006, march, 17). *Changes in special education theory from an English perspective*. Paper presenterat vid Inclusive Education in Europe: A model for Switzerland?, Zurich.

Emanuelsson, I. (2006). Betyget godkänd i en obligatorisk skola för alla. I Forsberg, E & Wallin, E. (Red.) *Skolans kontrollregim – ett kontraproduktivt system för styrning*. Stockholm: HLS.

Emanuelsson, I & Giota, J. (2011). *Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur? Rektorer hantering av policyfrågor kring stödet i kommunala och fristående skolor*. Göteborg: RIPS

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

Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Skolverket. Stockholm: Liber.

Hedlin, M. (2006). *Jämställdhet, en del av skolans värdegrund*. Ljubliana: Korotan

Heimdahl Mattsson, E. (2006). *Mot en inkluderande skola?* Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.

Lundgren, M. (2006). *Från att vara barn – till att bli elev i riskzon*. Växjö: Växjö University Press.

Myndigheten för skolutveckling. (2003). *Jämställdhet – en översikt av styrdokument och stödmaterial*. www.skolutveckling.se.

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

SFS 2008:567 *Diskrimineringslag*. Stockholm: Riksdagen.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (2009). *Allmänna råd och kommentarer för arbete med åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2011b). *Särskilt stöd i grundskolan, En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Skolverket: Fritzes.

Skolverket (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Stockholm: Fritzes

SOU 2010:99. *Flickor, pojkar, individer - om betydelsen av jämställdhet för kunskap och utveckling i skolan*. Stockholm: Elanders Sverige AB.

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

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.

Wernersson red. (2009), *Genus i skola och förskola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Wernersson, I. (2010). *Könsskillnader i skolprestationer - idéer om orsaker*. Stockholm: Fritzes.

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

# Bilaga 1

## Sekretessprövning av åtgärdsprogram

Jag som rektor för \_\_\_\_\_skolan har sekretessprövat de åtgärdsprogram som lämnats till Annica Jonsson och Yvonne Larsson. Syftet för överlämnandet är att de ska användas som underlag för en magisteruppsats på Specialpedagogiskaprogrammet vid Göteborgs Universitet.

Ort och datum

---

(Underskrift)

---

(Namnförtydligande)