



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

De teoretiska direktiven möter texterna i praktiken

En diskursanalys av åtgärdsprogram i tre
kommunala gymnasieskolor

Cecilia Landström

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht/2014
Handledare: Staffan Stukát
Examinator: Rolf Lander
Rapport nr: HT14 SPP600:2

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht/2014
Handledare: Staffan Stukát
Examinator: Rolf Lander
Rapport nr: HT14 SPP600:2
Nyckelord: Diskursanalys, åtgärdsprogram, tolkningsrepertoarer, gymnasieskolan, särskilt stöd, inkludering

Syfte: Syftet med studien var att kartlägga och analysera åtgärder med hjälp av diskursanalys i åtgärdsprogram skrivna i gymnasieskolan. Studien handlade dels om att beskriva hur åtgärderna är formulerade, dels om att diskutera vilka följder åtgärderna kan få för elevens lärande och huruvida de leder till inkludering av en elev i behov av särskilt stöd, samt vilka specialpedagogiska perspektiv man kan se i åtgärderna.

Teori: Som teoretisk kunskapsansats användes det sociokulturella perspektivet på lärande. I detta perspektiv är lärande något som uppstår i samspel mellan individen och kollektivet. Språket blir betydelsefullt eftersom det är genom detta man kommunicerar med sin omgivning och det är individens viktigaste instrument för att förstå och interagera med sin omvärld. Eftersom handlingar och sociala praktiker konstituerar varandra kan de diskurser som återfinns i åtgärdsprogrammen ses som ett uttryck för den sociala praktik vari de uppstår.

Metod: Diskursanalys har använts som metodologisk ansats. Inom diskursanalysen står språket i centrum. Åtgärderna har undersökts för att urskilja mönster och avvikelser i dem och konsekvenser av dessa diskurser har diskuterats. I studien användes tolkningsrepertoarer för att analysera åtgärderna. Tolkningsrepertoarer är en del inom diskurspsykologin och syftar till att beskriva hur en diskurs konstrueras i samband med social handling. Tre gymnasieskolor har deltagit i studien, och sammanlagt har 38 åtgärdsprogram analyserats. I åtgärdsprogrammen finns sammanlagt 152 åtgärder, 98 riktade mot pojkar och 54 mot flickor.

Resultat: I studien framträdde olika diskurser eller tolkningsrepertoarer, repertoarer om var eleven skall vara, vad eleven skall göra och vem eleven skall arbeta med. Under varje tolkningsrepertoar placerades sedan åtgärder i underkategorier. Perssons (2013) beskrivning av det kategoriska och det relationella perspektivet användes för att analysera vilka specialpedagogiska perspektiv åtgärderna bottnade i. Det kategoriska perspektivet dominerade, men det fanns också åtgärder som speglade ett mer relationellt sätt att se på elevens svårigheter, särskilt på en av skolorna som ingick i studien. Den vanligaste åtgärden i de undersökta skolorna var färdighetsträning som oftast skulle ske utanför det ordinarie klassrummet. Åtgärderna var inte målrelaterade och oftast allmänna i sin karaktär; eleven har enligt åtgärderna inte tydligt uppsatta mål som skall klaras av. Detta försvårar utvärderingen av åtgärderna. Ett tydligt resultat i studien var att skolorna skriver liknande åtgärder inom verksamheten; både till innehållet och till ordalydelsen liknade åtgärderna varandra inom de respektive skolorna.

Förord

När nu tre års studier på Specialpedagogiska programmet närmar sig sitt slut är det med både lättnad och viss bävan jag närmar mig slutet. Lättnad eftersom dessa år har inneburit perioder av dubbelarbete; heltidsarbete och halvtidsstudier har kombinerats med allt det andra som måste rymmas i ett vanligt familjeliv. Därför har min lampa många kvällar lyst i mitt arbetsrum långt efter läggdags. För att vardagen skulle fungera har jag fått lära mig en av de viktigaste läxor jag hittills lärt mig: att be om hjälp. Därför är nu tiden kommen att tacka dem som tackas bör.

Tack till alla i min omgivning som stöttat och hjälpt till i min strävan mot mitt efterlängtade mål. Ni kanske tror att det är småsaker, men för mig har det varit avgörande. Tack till mina hjälpsamma grannar som har ställt upp och passat mina djur när mina studier inneburit många övernattningar i Göteborg. Ett särskilt tack till Frida, som alltid funnits där och som jag vet i och med dessa tre år har en särskild plats också i min hunds hjärta.

Tack till alla ni som ingått i mina basgrupper, där vi stött och blött allt från specialpedagogiska perspektiv och förhållningssätt till hur man i praktiken skriver åtgärdsprogram och handskas med helt vardagliga ting i arbetet som inte alltid är så lätt att lösa på egen hand. Det har varit givande diskussioner och en långvarig process som inneburit förändring för mig både i mitt sätt att se på lärande och pedagogik, men också mitt sätt att se på min egen och andras yrkesroll. Många gånger har också skratten tagit över, tack för det. Från detta tar jag med mig ett nätverk som jag kommer att ha mycket glädje av även i framtiden, samt flera goda vänner som jag inte vet hur jag klarade mig utan innan!

Tack till Gustav, som stått ut med mig när jag tvivlat på att den här uppsatsen skulle låta sig skrivas, som hjälpt till och underlättat för mig att hitta tid till mitt skrivande och som mitt under pågående process till och med vågat flytta in i denna skivareverkstad. Det var modigt! Snart ryms också du i vårt arbetsrum, nu när allt uppsatsmaterial inte längre fyller alla lediga ytor.

Ett sista tack till den viktigaste personen, min mor. Utan dig och din stöttning hade den här uppsatsen aldrig blivit till; jag vet att du skulle ha velat läsa den om du bara hade kunnat.

Ulricehamn september 2014

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Forsknings- och litteraturgenomgång	2
2. 1 Åtgärdsprogram	2
Åtgärdsprogrammets framväxt	2
Studier av elevdokumentation och åtgärdsprogram.....	3
2. 2 Inkludering	5
Studier kring inkludering och särskilt stöd	7
2. 3 Det specialpedagogiska fältet	8
Specialpedagogikens framväxt	8
Det kategoriska och relationella perspektivet	9
Det kompensatoriska, det kritiska och dilemmaperspektivet	9
2. 4 Sammanfattning av forsknings- och litteraturgenomgång	10
3. Preciserat syfte och frågeställningar	12
4. Metod.....	12
4. 1 Forskningsansats.....	12
4. 2 Analytiskt verktyg	14
4. 3 Urval	15
4. 4 Genomförande	15
4. 5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	16
4. 6 Etiska ställningstaganden	17
5. Resultat.....	17
5. 1 Var skall eleven vara?.....	17
Eleven skall vara utanför det ordinarie klassrummet.....	17
Eleven skall vara i det ordinarie klassrummet	18
Eleven skall få stöd i hemmet	19
5. 2 Vad skall eleven göra?.....	20
Eleven skall träna.....	20
Eleven skall samtala.....	21
Eleven skall skapa struktur/utveckla sin studieteknik	21
Eleven skall vara närvarande	22
Eleven skall få anpassad undervisning	23
Eleven skall få anpassad studiegång	24
5. 3 Vem skall eleven arbeta med?	25
Undervisande pedagoger.....	25
Specialpedagog	25
Andra yrkeskategorier.....	26
5. 4 Inkluderande eller exkluderande åtgärder	26
6. Diskussion	27
6. 1 Metoddiskussion.....	28
De specialpedagogiska perspektiven i åtgärderna	28
6. 2 Konsekvenser för elevens lärande	29
6. 3 Diskurser om exkludering	29
6. 4 Diskurser om inkludering	31
6. 5 Diskurser om anpassning.....	32

6. 6 Slutord och förslag på fortsatt forskning	32
7. Referenser	34
Bilaga 1	
Bilaga 2	

1. Inledning

Under mina år som yrkesverksam lärare, både på högstadiet, gymnasiet och inom den kommunala vuxenutbildningen samt som specialpedagog på en gymnasieskola, har jag på olika sätt kommit i kontakt med åtgärdsprogram. Jag har både skrivit dem själv och fått ta del av mina elevers åtgärdsprogram, skrivna av andra lärare eller specialpedagoger. En tanke som många gånger har slagit mig i samband med detta är att dessa dokument har sett väldigt olika ut, både till utseendet men också till innehållet. Jag har sett en syn på elever framträda, främst där man beskriver vilka åtgärder man planerar för eleven eller hur undervisningen kan anpassas efter elevens behov. Direktiven om hur man skall skriva åtgärdsprogram omtolkas till den praktiken de skrivs inom, nämligen skolan, och ett visst mått av personlig tolkning ryms också i dessa texter då det är en lärare eller specialpedagog som i samarbete med elev och vårdnadshavare står bakom dem, individer som har individuella syner på lärande och på eleven. Givetvis färgas texterna av den praktik de skrivs inom, den skola eller det arbetslag som alla genomsyras av enskilda kulturer och sätt att se på elever som av olika anledningar möter svårigheter i sitt lärande. Jag har under min utbildning till specialpedagog fått anledning att reflektera mycket kring detta, och det har också blivit något av en hjärtefråga för mig. Av dessa anledningar väljer jag att när jag nu skall skriva ett examensarbete, ägna det åt en fördjupning av just åtgärdsprogram. Jag vill titta närmare på åtgärderna i sig, jämföra dem skolor emellan och diskutera hur dessa åtgärder påverkar eleverna och deras lärande.

Direktiven om hur man skall skriva detta dokument har ändrats över tid, och nu står vi inför en kommande förändring som skall leda till ett minskat antal åtgärdsprogram i skolan. I ett pressmeddelande 19 februari 2014 (<http://www.regeringen.se/sb/d/119/a/234411>, hämtat 2014-06-23) skriver man från Utbildningsdepartementet att regeringen vill att lagstiftningen kring åtgärdsprogram skall förändras. Målet med förändringen är att minska arbetet med åtgärdsprogram och att underlätta för lärarna som genom att det krävs mindre tid till administrering av åtgärdsprogram får mer tid över till undervisning. Ändringarna skall träda i kraft 1 juli 2014.

De nya direktiven innebär att när man uppmärksammar att en elev riskerar att inte nå målen skall man skyndsamt sätta in stöd inom ramen för den ordinarie undervisningen. Målet är att eleven skall få extra anpassningar och stöd snabbare än vad de tidigare kunnat få, när administrationen har tagit en del av tiden. För detta inledande stöd skall man inte skriva något åtgärdsprogram och om man finner att ett åtgärdsprogram ändå skall upprättas, skall det handla om stora organisatoriska förändringar som att anställa en elevassistent, ansöka om handledning på modersmål eller exempelvis handikappanpassa delar av eller hela skolan. Skolverket (2014) skiljer på *extra anpassningar* och *särskilt stöd*. Extra anpassningar är stödinsatser som normalt är möjliga att genomföra för lärare och övrig skolpersonal inom ramen för den ordinarie undervisningen, särskilt stöd är insatser av mer ingripande karaktär som inte normalt är möjliga att genomföra för lärare och övrig skolpersonal. Åtgärdsprogram skall bara upprättas när det är fråga om särskilt stöd. Asp-Onsjö (2013) ser denna utveckling som en uttalad intention att färre elever skall ha rätt till särskilt stöd och till ett åtgärdsprogram.

Gymnasieskolan, inom vilken jag är yrkesverksam, har i forskning fått kritik för att stöd sätts in för sent och att det inte ger önskat resultat av olika anledningar. Därför är det på sikt intressant att studera hur denna ändring påverkar eleverna i praktiken, ger den tänkt effekt?

Får eleverna stöd tidigare och ger det i så fall bättre resultat vad gäller måluppfyllelse? Det kanske kan bli nästa uppsats, nu skall åtgärdsprogram upprättade inom de tidigare direktiven studeras.

Mitt problemområde är därför en studie av åtgärderna så som de faktiskt skrivs i åtgärdsprogrammen, inhämtade från tre kommunala gymnasieskolor. Denna studie analyserar hur dessa åtgärder skrivs i praktiken, och därmed ställs de i relation till hur de teoretiska direktiven ser ut. Hur omtolkas dessa direktiv och hur tar de sig i uttryck i vår skolvardag och i vår verklighet? När man sedan tittar närmare på åtgärderna är det intressant att diskutera vilka specialpedagogiska perspektiv dessa tar sin utgångspunkt i samt vilka konsekvenser de kan få för individens lärande. Ett preciserat syfte med frågeställningar kommer att presenteras efter litteraturgenomgången.

2. Forsknings- och litteraturgenomgång

I detta avsnitt kommer först en genomgång över åtgärdsprogram, både dess framväxt och förankring i styrdokument men också tidigare forskning om elevdokumentation och åtgärdsprogram. Därefter går de för studien viktiga begreppen inkludering och särskilt stöd igenom, samt tidigare forskning om detta. Avsnittet avslutas med en översikt över det specialpedagogiska fältets framväxt samt de olika specialpedagogiska perspektiven som i studien har en framträdande roll när det gäller diskussionen kring åtgärderna i åtgärdsprogrammen.

2.1 Åtgärdsprogram

När en elev riskerar att inte nå målen skall enligt skollagen ett åtgärdsprogram upprättas. Åtgärdsprogrammet är alltså en skriven text där man beskriver hur eleven skall nå målen och vilket stöd man planerar att sätta in. I skollagen står att:

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

Skolverket rekommenderar att utarbetandet av åtgärdsprogram skall ske i samverkan mellan personalen på skolan och med eleven och elevens vårdnadshavare. Åtgärdsprogrammet skall vara ett pedagogiskt verktyg för att stödja eleven i behov av särskilt stöd så att eleven skall nå målen. Vad som är särskilt stöd definieras emellertid inte utan det är upp till den som tolkar föreskrifterna att avgöra. Arbetet med åtgärdsprogram innehåller flera steg. Först skall eleven i behov av särskilt stöd uppmärksammas, och om inte de anpassningar man redan gjort inom ramen för den ordinarie undervisningen räcker till skall detta anmälas till rektor, som därefter ser till att behoven utreds. Därefter utarbetas ett åtgärdsprogram om utredningen visar att det behövs, sedan följs åtgärdsprogrammet upp och utvärderas (Skolverket, 2013).

Åtgärdsprogrammets framväxt

Asp-Onsjö (2006) skriver att åtgärdsprogram som begrepp myntades första gången i SIA-utredningen från 1974, och man syftade då på att man behövde förbättra situationen för de

elever som var i behov av särskilt stöd. Tidigare hade man snarare ansett att det var eleven som behövde anpassa sig till skolan, men nu krävdes alltså en anpassning av skolans insatser istället. Man föreslog då även att eleven själv skulle vara en aktiv part i både analys av sina svårigheter i skolan och utformningen av åtgärderna, samtidigt som man lyfte fram föräldrarna som en betydelsefull part. I SIA-utredningen var man kritisk mot specialundervisningen och det växande systemet där elever fick undervisning i särskild grupp. Men sedan dröjde det tjugo år innan man skrev in detta krav i grundskoleförordningen. 1995 blev åtgärdsprogram obligatoriska i grundskolan (Asp-Onsjö, 2013). Sedan januari 2001 finns ett krav på att åtgärdsprogram skall upprättas för elever i alla skolformer, undantagen är elever i förskoleklass och vuxenutbildning. Under de senaste 20 åren har flera studier visat att ungefär var femte elev har ett åtgärdsprogram kopplat till sig (Asp-Onsjö, 2008; Skolverket, 2003; Giota och Emanuelsson, 2011).

Det finns åtgärdsprogram på liknande sätt som i Sverige i Norge. I Norge kallas de individuell upplärningsplan, och här är den största skillnaden jämfört med det svenska systemet att läraren som upprättar planen har en rapporteringsskyldighet till kommunen vid upprättandet. Sedan 1970-talet har man i USA haft åtgärdsprogram under benämningen Individual Educational Programs, IEP, och i Storbritannien Individual Educational Plans, IEP. I USA har dessa program riktats mot att elever med funktionsnedsättningar skulle inkluderas i skolan, men har också kritiserats för att man har kopplat svårigheterna till individnivå istället för att ta undervisningsrelaterad problematik i beaktande. Även i Storbritannien har IEP fått hård kritik av samma anledning, man fokuserar på den enskilde elevens problematik och inte på behov av förändringar i lärmiljön, men också eftersom man inte har haft något krav på att samarbeta med föräldrar vid upprättande av IEP och att de dessutom varit för komplicerade. Man har haft med rikligt av avancerad medicinsk och psykologisk information så att lärarnas förståelse av dokumenten försvårats. (Skolverket, 2003).

Studier av elevdokumentation och åtgärdsprogram

När det gäller hur många elever i skolan som anses vara i behov av särskilt stöd finns det siffror som pekar på att det är så många som 20 % av alla elever i grundskolan som behöver detta, men att det inte är lika många som faktiskt får det (Skolverket, 2003). Lisa Asp-Onsjö har forskat om elevdokumentation i form av åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner, och har särskilt intresserat sig för hur dokumentationen används i praktiken och de dilemman som är förknippade med detta. Därför är Asp-Onsjö och hennes forskningsresultat av särskilt intresse i denna studie. I sin doktorsavhandling har Asp-Onsjö (2006) studerat hur åtgärdsprogram utarbetas utifrån olika intressen i olika lokala sammanhang. I den första delen av avhandlingen handlar det om enkätstudier för att undersöka hur personalen i den undersökta kommunen arbetar med åtgärdsprogram, i den andra delen handlar det om ett antal fallstudier för att studera processen i vilken åtgärdsprogram utarbetas i en skolpraktik.

Asp-Onsjö kommer fram till att det finns en stor skillnad när det gäller kön och åtgärdsprogram; 67 % av pojkarna och 33 % av flickorna (s. 194), i kommunen totalt, har ett åtgärdsprogram knutet till sig. Dessutom får pojkarna dessa åtgärdsprogram snabbare än flickorna och får i och med detta också hjälp fortare. Som orsaker till detta lyfter Asp-Onsjö fram traditionella könsroller hos elever men också hos pedagoger. Pojkar har oftare åtgärdsprogram som är inriktade mot beteendeproblematik än flickor, och den skillnaden syns inte när det gäller kunskapsmässig problematik. Enligt studien är det en framgångsfaktor att ha ett åtgärdsprogram; eleven når målen i högre utsträckning om det finns ett åtgärdsprogram.

Vidare finner Asp-Onsjö att man kan se olika sätt att tala och resonera i de olika arbetslagen som ingår i studien. Eftersom arbete med åtgärdsprogram består både av samtal och text är det viktigt att kategorisera dessa olika sätt att samtala på. Det finns olika diskurser i de olika arbetslagen, och de kategoriseras i en *dialogisk diskurs*, flera olika diskurser finns representerade, *omsorgsdiskurs*, de professionella har ett ”uppifrånperspektiv” och anser sig vara de mest kompetenta, så synpunkter från den som tas om hand får inte så stort genomslag, *delegationsdiskurs*, ansvar och befogenheter delegeras från vissa personer till andra, *formalistisk diskurs*, fokus ligger på en formellt riktig arbetsgång och att dokumenten skrivs korrekt, *diagnostisk diskurs*, diagnostiska kategorier ges företräde i diskussionerna och skolans egen personal har i detta sammanhang inte lika mycket inflytande som experter av olika slag och en *expertinriktad diskurs*, som ligger nära den diagnostiska, men med skillnaden att det är annan expertis än läkare som här ges företräde. De olika diskurserna påverkar arbetet med åtgärdsprogrammen i stor utsträckning, och Asp-Onsjö finner att de diskurser som är ”öppnast” är de som ger bäst resultat. Den dialogiska diskursen öppnar för samverkan mellan skola, elev och vårdnadshavare, samtidigt som den i sig är bra för arbetslaget då den synliggör olika perspektiv på elevens svårigheter och bidrar till att öka kompetensen i arbetslaget. Även omsorgsdiskursen kategoriserar Asp-Onsjö som relativt öppen, men där är skillnaden att de professionella anser sig besitta mest kompetens och då kan inte den som tas om hand påverka sitt omhändertagande i så stor utsträckning.

Asp-Onsjö har i sin studie funnit att arbetet med åtgärdsprogram kännetecknas av s.k. dubbla samtal, ”back-stagesamtal” och ”front-stagesamtal”. Inför samtal med elev och vårdnadshavare förbereder sig skolans personal; man diskuterar hur svårigheterna kan förstås, vilka åtgärderna skall vara och vem som är ansvarig för dem. Genomgående kommer man överens om, oavsett om åsikterna gått isär eller inte, en gemensam hållning eller en uppfattning som samtliga i personalen kan acceptera. Det är en förhandling, menar Asp-Onsjö, som styrs av egna lagar. Exempelvis avgörs inflytande efter erfarenhet och specialpedagogen är ofta en person som ges högre rang än andra; någon som i kraft av sin yrkesroll anses ha en särskild kompetens när det gäller elever i behov av särskilt stöd. Därefter förbereder man sig gemensamt inför det samtal med vårdnadshavare som skall följa. Därför kan Asp-Onsjö se att i en del av dessa samtal driver personalen en bestämd linje och att målet med samtalet är att få med vårdnadshavaren på den linjen. Detta begränsar både vårdnadshavarnas och elevens inflytande över utformandet av åtgärdsprogrammet. Det är dock inte så att personalen har som avsikt att på något sätt lura vårdnadshavaren, utan det rör sig istället om att få samtalen att löpa friktionsfritt och en process som speglar skolans komplexa verklighet där flera olika intressen samspekar och inverkar på varandra. Att personalen förbereder sig inför samtal på detta sätt är naturligt, men Asp-Onsjö menar att en ökad grad av transparens är önskvärd i sammanhanget; om man är öppen kring denna beslutsgång kan det gynna delaktigheten från vårdnadshavare och elev.

Groth (2007) menar i sin doktorsavhandling att en stor del av åtgärderna i åtgärdsprogrammen är utformade så att de ställer krav på eleven att anpassa sig, både när det gäller skolans förväntningar och de arbetssätt man använder sig av, samt de läromedel som används i undervisningen. När det gäller vilka åtgärder som är mest förekommande är det åtgärder som att eleven skall arbeta mer genom att t ex repetera moment på egen hand, eventuellt med handledning av lärare och att eleven skall få undervisning i mindre grupp eller få extra lektioner som är mest förekommande. Det är endast ett fåtal av de undersökta åtgärderna som anger att läraren skall få handledning i att anpassa undervisningen och stoffet så att elevens inläring skall gynnas.

Andreasson (2007) beskriver i sin doktorsavhandling att de svårigheter som leder till att eleven är i behov av särskilt stöd oftast är lärande- och beteendessvårigheter, såsom svårigheter av socioemotionell art och koncentrationssvårigheter. När det gäller den första gruppen är könsfördelningen jämn, flickor och pojkar har lärandesvårigheter. Men när det gäller beteendesvårigheterna är pojkarna fler, sju gånger så många pojkar som flickor hör till denna grupp.

Skolverket (2003) genomförde en studie där man undersökte 83 åtgärdsprogram under åren 2001-2001. Man studerade förekomsten, användningen och innehållet i grundskolans åtgärdsprogram. Drygt 20 % av landets grundskolor omfattades av studien. Man konstaterade att åtgärdsprogram är vanligt förekommande, men att var fjärde elev som fick särskilt stöd saknade dokumenterad planering av stödet. Av det drog man slutsatsen att åtgärdsprogram som medel att planera, följa upp och utvärdera särskilda stödinsatser inte fått genomslag i praktiken, fastän detta avsågs i teorin. Man fann också att så många som var femte elev som är i behov av särskilt stöd ändå inte får det. Särskilda stödåtgärder förekom oftare i de lägre skolåren än i de högre. Vad gäller de stödåtgärderna var det främst färdighetsträning som var vanligast förekommande; elevens individuella problematik dominerade i åtgärdsprogrammen och man upprättade individriktade åtgärder för att komma tillrätta med detta. Det är sällan man förstår elevens problem utifrån ett relationellt perspektiv. Man föreslår åtgärder som handlar om anpassning av arbetssätt eller anpassning av läromedel samt färdighetsträning. Eleven placeras oftare i liten grupp i de högre skolåren än de lägre. En organisatorisk åtgärd, som kompetensutveckling av skolpersonal, är inte en åtgärd som hör till de vanligast förekommande.

Giota och Emanuelsson (2011) finner i deras studie att det är sällsynt att elevens svårigheter ställs i relation till undervisningsmiljön eller lärarens förhållningssätt och att de vanligaste åtgärderna är anpassning av läromedel, särskild färdighetsträning och anpassning av undervisningens arbetsformer. Sammantaget dominerar synen av eleven som problemet och det är eleven som skall åtgärdas, bedömas och utvärderas.

2. 2 Inkludering

Begreppet *inklusion* eller *inkludering* innebär att det är skolan och samhället som skall anpassa sig så att alla elever kan känna delaktighet. Motsatsen, *exklusion* eller *exkludering*, innebär just det motsatta, att elever särskiljs och inte får vara med i det gemensamma. (Persson, 2007) I begreppet inkludering ryms en kritik mot den traditionella specialpedagogiken och introducerades på allvar under 1980-talet i flera anglosaxiska länder. Istället för att elever i svårigheter skulle anpassa sig till skolan skulle nu skolan utformas så att den passade alla elever. Över tid har olika lösningar funnits som har varit särskiljande, och i vår svenska skola idag finns en blandning av mer eller mindre segregeringar som särskola, särskilda undervisningsgrupper och särskilt stöd (Göransson & Nilholm, 2013).

Egelund, Haug och Persson (2006, s. 180) definierar begreppet ”den inkluderande skolan” som ett sätt att utifrån det specialpedagogiska området resonera kring hur man på bästa sätt tar hand om elever som får specialpedagogisk undervisning. Detta innebär att skolan behöver anpassa sin verksamhet efter målet att den skall passa alla elever som går där så bra som möjligt. Vidare beskriver de hur begreppet utvecklats i USA och i England, samt hur det

beskrivs i Salamancadeklarationen från 1994. Salamancadeklarationen är ett politiskt dokument som togs fram 1994 under en konferens i Salamanca, som anordnades av UNESCO. I detta dokument uppmanas de länder som undertecknat deklarationen att verka för att elever i behov av särskilt stöd inte skall exkluderas i skolan.

Integrerad skolgång är det effektivaste sättet att bygga upp en solidaritet mellan barn med behov av särskilt stöd och deras kamrater. Att sända barn till särskilda skolor – eller att sammanföra dem i specialklasser eller avdelningar inom en viss skola på varaktig basis – bör vara en undantagslösning att förordas endast i de sällsynta fall där det har klart påvisats att undervisning i vanlig klass inte kan tillgodose ett barns undervisningsrelaterade eller sociala behov eller när så krävs med hänsyn till det barnets eller andra barns bästa. (Salamancadeklarationen och Salamanca +10, s.19)

Egelund, Haug och Persson (2006, s. 182) ställer begreppen inkludering och individuell anpassning bredvid varandra och diskuterar skillnaderna mellan dem. Man menar att individuell anpassning är en del av och en förutsättning för inkludering, men att det också finns motsättningar begreppen emellan. Inkludering innebär nämligen, både inom forskning och i politiska styrdokument, att individen, den enskilda eleven, skall ges möjlighet att utvecklas på en individuell nivå, samtidigt som denna utveckling skall ske inom en social gemenskap som är lika för alla. Inkludering som begrepp rymmer alltså ett samspel mellan individen och kollektivet, något som inte begreppet individuell anpassning gör på samma sätt. Man lyfter fram det dilemma som då uppstår: är det möjligt att på samma gång skapa en skola där både individen och det kollektiva gynnas? Nej, menar man och drar slutsatsen att det kollektiva oftast är överordnat individen.

Nilholm (2006) menar att begreppet inkludering är komplext och rymmer såväl teoretiska som praktiska aspekter, samt att inkluderingsbegreppet också är starkt kopplat till olika idéer om makt och demokrati. Inkludering som begrepp har använts för att beskriva något annat än integrering. Det senare har använts för att beskriva att elever i behov av särskilt stöd skall anpassas till den verksamhet de ingår i, och inkludering har enligt Nilholm uppstått som kritik mot denna syn. Något förenklat innebär inkludering enligt Nilholm att barn skall vara delaktiga i skolans miljöer, men han poängterar också att begreppet inte är så enkelt att det i första hand handlar om fysisk placering av barn.

Men den mest kontroversiella synen i sammanhanget står Haug (1998) för. Han beskriver inkluderingsbegreppet med att elever skall gå i sin klass och inte skiljas ut av skolan. Skolan skall vara demokratisk och fungera som ett medel för samhället att fostra sina barn till demokratiska, deltagande, medborgare. Eleven skall utifrån sina förutsättningar ges möjlighet att delta i undervisningen och i det sociala samspelet och eleven skall få ett socialt och kunskapsmässigt utbyte av skolan. Haug anser att skillnaden mellan specialundervisning och vanlig undervisning bör tas bort och att alla lärare kan undervisa alla elever.

En mer nyanserad bild ger Asp-Onsjö (2008) i sin avhandling när hon delar in inkluderingsbegreppet i tre olika aspekter: en rumslig, en social och en didaktisk aspekt. Med den rumsliga aspekten menas i vilken utsträckning eleven är tillsammans med sina klasskamrater i samma lokal, med den sociala i vilken utsträckning eleven deltar i ett socialt samspel med kamrater och personal, med didaktisk i vilken utsträckning elevens lärande tillgodoses i anpassade didaktiska förutsättningar. Eleven kan vara inkluderad i någon av aspekterna eller i alla, t ex genom att eleven ingår fysiskt i sin klass och tillbringar tid med klasskamraterna i klassrummet och har fungerande relationer med klasskamrater och personal, men att det inte finns någon anpassning när det gäller läromedel eller att det inte finns någon tillgång till personal som kan bidra till kunskapsutveckling på elevens nivå. Enligt Asp-Onsjö är det inte

ovanligt att elever placeras tillsammans med sin klass fysiskt, men att man inte gör de anpassningar som behövs för eleven i form av särskilt stöd, men att man på detta vis ändå kallar eleven för ”inkluderad”. Asp-Onsjö poängterar att inkluderingsbegreppet inte skall användas ur en enbart rumslig aspekt, vilket är vanligt idag. ”Inkluderingssträvanden på formuleringsarenan riskerar i vissa fall att istället bli ekonomiska besparingar på realiseringsarenan” (2006, s. 204).

Liksom Asp-Onsjö delar Göransson och Nilholm (2013) in begreppet i tre definitioner: den gemenskapsorienterade, den individorienterade och den placeringsorienterade. De menar att alla tre måste uppfyllas för att det skall vara en inkluderande skola och att de övre nivåerna förutsätter de undre nivåerna. De vill helst se en gemenskapsorienterad definition av inkludering:

Inkludering innebär att *ett* skolsystem är ansvarigt för alla elever oavsett deras individuella egenskaper och att inga segregeringar skapas för olika kategorier av elever (utöver sådana som rör spatialitet, boende, och temporalitet, ålder). I ett inkluderande system finns gemenskap på olika nivåer i systemet och olikhet ses som en tillgång. Samarbete och gemensam problemlösning är betydelsefulla aspekter av en sådan gemenskap och demokratiska processer är centrala. Alla elever skall känna sig socialt och pedagogiskt delaktiga. Pedagogisk delaktighet innebär både en delaktighet i en lärandegemenskap och rätten att utvecklas så långt som möjligt utifrån ens egna förutsättningar (s. 28).

Studier kring inkludering och särskilt stöd

Begreppet ”elev i behov av särskilt stöd” är ett komplext begrepp som inte låter sig definieras så enkelt. Behovet av stöd är ju bundet till den verklighet eleven befinner sig i och under särskilda förhållanden, samt även variera över tid.

I Gymnasieförordningen (SFS, 2010:2039) beskrivs i 9 kap. 1-9§ de stödåtgärder som finns att tillgå för gymnasieskolans elever. Dessa är rätten att gå om kurs, individuellt anpassat program, reducerat program, förlängd undervisning i gymnasieskolan, specialklasser och studiehandledning på modersmålet. Specialklasser får inrättas för elever som på grund av hörsel- eller synskada, rörelsehinder eller andra uttalade studiesvårigheter inte kan följa den vanliga undervisningen. Det särskilda stödet är inte reglerat i gymnasieförordningen. Man ger alltså ingen beskrivning av hur stödet skall organiseras från det här hållet.

Skolverket (2008) har sammanställt forskning över hur det särskilda stödet ser ut i gymnasieskolan. Enligt denna rapport är studier om särskilt stöd i gymnasieskolan en bristvara. Man finner här att gymnasieskolorna brister i att kartlägga och utreda elevers svårigheter, i att komma fram till åtgärder utifrån det som kommer fram i utredningen och att följa upp dessa åtgärder. Vad gäller särskilt stöd ges det i liten omfattning. Exempel på de vanligaste stödinsatserna är s.k. stödugor i det ämne eleven riskerar att inte nå målen samt förlängd studietid, vanligtvis under vilken eleven förbereder sig inför prövning av den eller de kurser där eleven inte har nått målen. Man antar att en anledning till detta kan vara gymnasieskolans frivillighet som skolform, att detta är något som påverkar ansvarsfördelningen och att skolorna lägger för mycket individuellt ansvar på eleverna som förväntas klara denna skola på egen hand; den är ju frivillig. Man påpekar det problematiska i detta, trots denna på papperet frivilliga form ser samhället och utbildningssystemet ut så att gymnasieskolan i praktiken blir obligatorisk. Skolverket (2008) visar att studier av särskilt stöd i gymnasieskolan är ett område som inte är så beforskat och man antar att bristen på studier i gymnasieskolan om särskilt stöd kan hänga ihop med att det särskilda stödet har liten omfattning i gymnasieskolan.

2.3 Det specialpedagogiska fältet

I detta avsnitt presenteras först en genomgång av specialpedagogikens framväxt. Därefter följer en definition av olika perspektiv inom specialpedagogiken. Dessa perspektiv är viktiga för den analys som sedan följer när det gäller att avgöra inom vilket specialpedagogiskt perspektiv åtgärderna bottenar i.

Specialpedagogikens framväxt

Specialpedagogiken som vetenskap är en relativt ny företeelse, och utvecklades som kunskapsområde för ungefär femtio år sedan. (Björck-Åkesson, 2007, s. 85). Längre hade skolan dominerats av ett exkluderande sätt att se på och behandla elever med särskilda behov och funktionsnedsättningar. Från mitten av 1800-talet till fram till andra halvan av 1900-talet hamnade många av dessa barn, men även fattiga barn som saknade hem, på så kallade totala institutioner där de både fick utbildning och boende (Heimdal Matsson, 2008).

Många ansåg att det bästa, både för de ”normala” eleverna och för ”de svaga och lågt begåvade”, var att hålla isär dessa grupper då den tidigare gruppen befarades påverka folkskolans rykte negativt.

Liljequist (1999) menar att andra världskrigets utgång innebar ett helt nytt sätt att tänka, som i allra högsta grad kom att påverka skolan och dess utveckling.

...demokratins seger över de fascistiska läroplanerna beredde marken för ett nytt paradig i samhällstänkandet, en renässans för upplysningstidens rationalism, tron på möjligheten att med tanke och förnuft skapa goda samhällen... utbildning sågs som nyckeln till arbete, social trygghet och välbefinnande (Liljequist, 1999, s. 13).

I detta rådande klimat är det lätt att förstå varför man i mitten av 1900-talet ville utforma en skola med demokratiserande syfte. Skolplikten utvidgades och omfattade från 1943 också ”bildbart sinnesslöa” och från 1962 även rörelsehindrade barn. 1967 kom omsorgslagen vilken innebar att alla barn med utvecklingsstörning omfattades av skolplikten, och från 1986 reglerades detta i skollagen. (Heimersson, ”Specialpedagogiken som kunskapsområde”, föreläsning 2011-09-27) Begrepp som ”en samordnad specialundervisning” och ”en skola för alla” började användas i läroplanen. Nu skulle elever som hade behov av särskilt stöd främst få det i den egna klassen och inte i särskilda undervisningsgrupper. Om det fanns speciella skäl skulle dock eleverna tas ur sina klasser och istället placeras i särskilda undervisningsgrupper (Lpo -94).

Detta sammanföll med att speciallärarutbildningen inrättades 1962, och specialundervisningen växte under 1960-talet. I teorin förordade man ett inkluderande system där elever med svårigheter så långt det var möjligt gavs de redskap som behövdes för att stanna kvar i sina klasser, men i praktiken ökade undervisning i smågrupper på mer eller mindre permanent basis (Tingler, 2007). SIA-utredningen från 1974 kritiserade detta, och som en följd lades speciallärarutbildningen ner 1989 och ersattes 1990 av en specialpedagogisk påbyggnadsutbildning. Nu skulle man istället producera pedagoger som arbetade på

organisatorisk nivå med att handleda lärare för att på så sätt undvika att elever särskiljdes från sina klasser. (Heimersson, 2011-09-27) Det önskade resultatet lät dock vänta på sig, vilket Heimdahl Mattson (2008) visar i sin rapport. Fortfarande fick specialpedagogerna under 90-talet fungera mer som den gamla typen av speciallärare, och många rektorer visste dessutom inte vilken skillnad det var mellan specialpedagoger och speciallärare. Samma undersökning visar på att många skolledare med tiden har insett specialpedagogens funktion och att specialpedagogen i större utsträckning arbetar med just handledning och åtgärder på organisatorisk nivå.

Asp-Onsjö (2006, s. 29) förklarar det specialpedagogiska forskningsfältets komplexitet med att det är ett område som både innehåller olika discipliner såsom psykologi, sociologi och medicin, samtidigt som den specialpedagogiska verksamheten i sig är svår att definiera. Även Fischbein (2007) beskriver hur specialpedagogiken har varit ett tvärvetenskapligt område och hämtat sitt stoff från filosofi, psykologi, medicin, sociologi och didaktik. Under vissa perioder blir vissa områden viktigare än andra. Persson (2003, s. 12) förklarar specialpedagogik som en del inom den pedagogiska disciplinen som behövs när den vanliga pedagogiken inte räcker till.

Det kategoriska och relationella perspektivet

Eftersom denna studie diskuterar vilka specialpedagogiska perspektiv åtgärderna i åtgärdsprogrammen bottnar i, används dessa perspektiv som verktyg i analysen av dem.

Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001, s. 7) har gjort en sammanställning av specialpedagogisk forskning, främst över forskningen i Sverige men också en mer översiktlig bild av läget i andra länder. De delar in forskningen i två perspektiv, det kategoriska och det relationella perspektivet. Det första perspektivet innebär att man ser problematiken som ett resultat av individuell avvikelse; det är alltså t.ex. en elevs begåvning eller hemförhållanden som leder till svårigheter. Svårigheterna ligger hos individen och man kan tala om en elev med svårigheter. Det relationella perspektivet däremot handlar om interaktionen med övrig pedagogisk verksamhet i skolan. Utifrån detta perspektiv kan man inte förstå svårigheter utifrån individens svårigheter utan som något som uppstår i interaktion med omgivningen. Här talar man om elever i svårigheter. Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (s. 138) menar vidare att det kategoriska perspektivet över tid har dominerat och fortfarande dominerar forskningen, även om det relationella perspektivet har ökat både i Sverige och i andra länder. Man vill dock inte kalla förändringen för ett paradigmskifte och man förordar forskning som söker kunskap i bredare sammanhang, att på olika sätt utvidga specialpedagogisk forskning till att omfatta flervetenskaplig samverkan.

Det kompensatoriska, det kritiska och dilemmaperspektivet

Nilholm (2007) visar på tre olika sätt att se på specialpedagogik: det kompensatoriska perspektivet, det kritiska perspektivet och dilemmaperspektivet. Det kompensatoriska perspektivet går under psykologisk och medicinsk forskning. Med detta perspektiv åsyftas att man letar problemen på individnivå, och försöker förklara dem med hjälp av neurologiska och psykologiska faktorer. Diagnostisering blir därför viktigt.

Det kritiska perspektivet har uppstått som en reaktion mot det kompensatoriska och här fokuserar man på samhällsnivå och menar att specialpedagogik i sig är förtryckande, eftersom barn här särskiljs och anses avvika från normen. Här är man kritisk mot den sociala katego-

risering som det kompensatoriska perspektivet skapar; att man skiljer ut det man betecknar som onormalt och skapar egna grupper som utestängs ur skolans gemenskap.

De två ovanstående perspektiven har likheter hos Perssons (2013) perspektiv, det kompensatoriska liknar det kategoriska hos Persson och det kritiska liknar det relationella.

Dilemmaperspektivet innebär att man fokuserar på centrala dilemman inom utbildningssystemet, t ex att all undervisning skall individanpassas, medan man samtidigt skall ge alla elever ungefär samma kunskap. Här finns det för- och nackdelar med en och samma åtgärd och man måste hela tiden föra en dialog för att på så sätt komma fram till vad som kan leda till nya tillvägagångssätt. Detta perspektiv har belägg hos Clark, Dyson och Millward (1998). De menar att skolan i sig är komplex och motsägelsefull och ett centralt dilemma är att alla elever skall få likvärdiga kunskaper samtidigt som undervisningen skall anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov.

Tingler (2007) har i sin doktorsavhandling undersökt hur tre skolor arbetar med elevers svårigheter i ämnet svenska, och kommit fram till att det kategoriska specialpedagogiska perspektivet dominerar på alla tre. Orsakerna till varför det är så är flera, men den viktigaste är det som Nilholm lyfter fram i dilemmaperspektivet; skolornas uppgift är att ge alla elever samma kunskap, men elever lär sig på individnivå utifrån varierande färdigheter och intressen. Detta dilemma har skolorna löst genom att utgå från att det gemensamma och inte från olikheterna. Elever som inte når målen får istället ta del av stöd- eller specialundervisning.

De ses som elever *med* svårigheter. Detta individuella kompensatoriska stöd för elever möjliggör och stödjer en fortsatt gemensam och lika undervisning för övriga elever.
(Tingler, 2007, s. 259)

Detta är ett vanligt sätt att arbeta i skolorna. Forskningen förordar inkludering men i praktiken är exkluderande åtgärder och arbete med kompensatoriska insatser på individnivå frekvent förekommande. Detta är särskilt intressant i denna studie eftersom den riktar sig mot åtgärderna i åtgärdsprogrammen, vilket borde säga en del om hur man på skolorna ser på inkluderande arbetssätt och även en del om vilken elevsyn man har. Ser man eleven som problembärare eller ser man elevens problem som något som uppstår i mötet med omgivningen och lärmiljön?

2. 4 Sammanfattning av forsknings- och litteraturgenomgång

Åtgärdsprogram som begrepp myntades 1974 i SIA-utredningen, som ett led i den då aktuella kritiken om att man tidigare fokuserat på att en elevs svårigheter var individbundna och att det var eleven som skulle anpassa sig till skolan. Nu skulle istället skolans insatser anpassas och elevens situation förbättras. Liknande kritik har funnits och finns fortfarande när det gäller det svenska åtgärdsprogrammets motsvarighet, Individual Educational Programs, IEP, i USA och Individual Educational Plans, EIP, i Storbritannien. Åtgärdsprogram skall upprättas för en elev som skall ges särskilt stöd, utarbetandet skall ske i samverkan med skolan, eleven och vårdnadshavare samt följas upp och utvärderas. Forskning kring åtgärdsprogram visar att ca 20% av alla elever i grundskolan är i behov av ett, men det är inte lika många som faktiskt får ett (Skolverket 2003). Pojkar får i större utsträckning åtgärdsprogram än flickor.

Asp-Onsjö (2006) menar att arbetet med åtgärdsprogram präglas av den diskurs som råder i den skola och i det arbetslag i vilket det har utarbetats. Diskurser som präglas av öppenhet gynnar samverkan mellan skola, elev och vårdnadshavare samtidigt som de gynnar arbetslaget eftersom olika perspektiv på elevens svårigheter synliggörs vilket bidrar till att öka kompetensen i arbetslaget. Asp-Onsjö finner också att arbetet med åtgärdsprogram präglas av s.k. dubbla samtal, vilket innebär att skolans personal inför ett möte med elev och vårdnadshavare tillsammans har förberett sig, samt att detta kan påverka elevens och vårdnadshavarnas möjligheter att påverka de åtgärder som planeras negativt. Här är det viktigt med en hög grad av transparens kring denna process för att man skall kunna samverka kring upprättandet av åtgärdsprogrammet.

Forskning visar att åtgärderna i åtgärdsprogrammen ofta är utformade som så att de ställer krav på eleven att anpassa sig till skolan, trots att det var just detta man kritiserade i SIA-utredningen. Åtgärderna riktar sig mot individen i stor utsträckning och består oftast av färdighetsträning av olika slag och anpassning av läromedel. Sammantaget dominerar fortfarande synen av eleven som bärare av problemet och att det är eleven som skall åtgärdas, bedömas och utvärderas.

Inkludering är ett komplext begrepp som syftar till att det är skolan som skall anpassa sig så att eleven känner delaktighet i sin utbildning, inte att det är eleven som skall anpassas. Eleven skall utifrån individuella förutsättningar ges möjlighet att delta i undervisningen och det sociala samspelet i skolan. I ett förenklat sammanhang hamnar ofta fokus på elevens fysiska placering, men det är också en förenkling av begreppet. Att eleven i behov av särskilt stöd alltid är placerad tillsammans med sin klass är en förenkling, istället rymmer begreppet flera dimensioner. En elev skall vara delaktig i skolans miljöer, men det handlar alltså inte bara om en fysisk placering av eleven. Denna studie bygger på Asp-Onsjös (2006) definition av begreppet som en rumslig, en social och en didaktisk aspekt av begreppet. Att eleven placeras tillsammans med sina klasskamrater, men där inte får de förutsättningar som krävs, ger alltså inte en inkluderad elev. Istället måste alla tre aspekter av inkludering vara tillgodosedda för att man skall kunna tala om en inkluderad elev i egentlig mening.

Det särskilda stödet finns inte reglerat i gymnasieförordningen, men de stödåtgärder som finns beskrivna för gymnasieskolans elever är rätten att gå om en kurs, individuellt anpassade och reducerade program, förlängd undervisning i gymnasieskolan, specialklasser samt studiehandledning på modersmålet. Studier visar att gymnasieskolorna brister i att kartlägga och utreda elevens behov av stöd, att komma med åtgärder och att följa upp dessa åtgärder. Det särskilda stödet ges i en liten omfattning och exempel på de vanligaste stödåtgärderna är s.k. stödstugor och förlängd studietid (Skolverket 2008).

Specialpedagogiken är ett komplext forskningsfält som innehåller olika discipliner såsom psykologi, medicin, sociologi och didaktik. Olika fält har haft företräde eller mer inflytande under olika tidsperioder. De specialpedagogiska perspektiven kan delas in i ett kategoriskt perspektiv, vilket innebär att man ser eleven som bärare av problemet – en elev *med* svårigheter, samt ett relationellt perspektiv, vilket innebär att man ser svårigheterna som något som uppstår i mötet med omgivningen – en elev *i* svårigheter. Ytterligare ett specialpedagogiskt perspektiv är dilemmaperspektivet, vilket innebär att man fokuserar på centrala dilemman inom utbildningssystemet, t.ex. att alla elever skall få likvärdiga kunskaper samtidigt som undervisningen skall anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov.

3. Preciserat syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med denna uppsats är att studera åtgärderna i den kommunala gymnasieskolans åtgärdsprogram och identifiera diskurserna i texterna, samt att diskutera hur åtgärderna påverkar elevens möjligheter till inkludering och lärande.

Frågeställningar:

- Hur beskrivs de åtgärder man planerar att genomföra? Vilka diskurser kan identifieras?
- Är åtgärderna inkluderande eller exkluderande? Bidrar åtgärderna till inkludering av eleven i behov av särskilt stöd?
- Vad kan de diskurser som identifieras innebära för individens lärande?
- Vilka specialpedagogiska perspektiv används i åtgärderna?

4. Metod

I detta kapitel presenteras studiens forskningsansatser, sociokulturellt perspektiv och diskursanalys. Sedan följer en beskrivning av de metoder som ligger till grund för resultatet. Genomförandet beskrivs därefter samt de analysverktyg som har använts.

4.1 Forskningsansats

Denna studie tar sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet. Språket är enligt Säljö (2000) i ett sociokulturellt perspektiv det viktigaste gemensamma instrumentet för att förstå och interagera med omvärlden. Människans kunskap är till betydande del diskursiv, d v s språklig. Eftersom individens handlingar har sin utgångspunkt i vad individen enligt kunskap och erfarenhet uppfattar är vad omgivningen kräver eller förväntar sig i en viss situation, menar Säljö att handlingar och sociala praktiker konstituerar varandra. Kommunikation måste förstås i sin kontext; i vilken social praktik den har uppstått. Därför blir det i ett sociokulturellt perspektiv viktigt att studera individens samspel med kollektivet, för att se hur sociala praktiker konstitueras och hur detta visar sig i praktiken. Lärande sker enligt Säljö i samspel med andra.

Men lärande är ingen homogen eller endimensionell företeelse eller process. Lärande kan äga rum på individuell eller kollektiv nivå. Individer lär, men det gör också kollektiv som föreningar, företag, organisationer och till och med samhällen. Lärande är inte heller samma företeelse under olika historiska epoker och kulturella villkor. Teknologi och social utveckling påverkar det sätt på vilket vi får del av information, kunskaper och färdigheter. Den typ av kunskap som blir funktionell och produktiv har ändrats genom århundradena och kommer ständigt att ändras som en funktion av omvärldens krav och möjligheter. Säljö (2000, s. 13).

Eftersom språket har en så central roll i denna studie av åtgärdsprogram i gymnasieskolan är det sociokulturella perspektivet en naturlig del i kunskapsansatsen. Här är språket ett viktigt instrument för individen när det gäller att förstå och interagera med omvärlden. Hur sociala praktiker skapas och visar sig i praktiken står i centrum, och i den här studien är skolorna och

de arbetslag i vilka åtgärdsprogrammen skrivits olika praktiker. De olika praktikernas eller verksamheternas deltagare är de som för kollektivets talan, alltså kan inte tal och handling hållas isär. Tal ses som en form av handling (Säljö, 2000).

För att analysera de skrivna åtgärderna som åtgärdsprogrammen består av har denna studie tagit sin utgångspunkt i diskursanalysen. Bergström och Boréus (2005, s. 305) menar att diskursanalys erbjuder en möjlighet till en bred textanalys och att den metoden har vunnit alltmer terräng inom den samhällsvetenskapliga forskningen på senare tid. I diskursanalysen studeras olika fenomen i samhället med språket i fokus, s.k. diskursiva relationer, inte med fokus på relationer mellan olika grupper i samhället. Man menar att språket i sig inte är det som återger verkligheten, utan är med och formar den. Verkligheten formar och formas av språket, därmed blir språket en social handling.

Winther Jørgensen och Phillips (2000, s. 7) beskriver begreppet diskurs som ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)”. Diskursanalys vilar på socialkonstruktionistisk grund, vilket kortfattat innebär ett sätt att se på världen ur ett kritiskt, historiskt och kulturellt specificerat perspektiv och som skapas och upprätthålls i sociala processer och sociala handlingar. Även Winther Jørgensen och Phillips menar att språket är ett medel med vilket vi skapar bilder av vår verklighet, bilder som aldrig enbart är speglingar av en redan befintlig verklighet, utan bilder som också bidrar till skapandet av den. Språket konstituerar den sociala världen, våra sociala identiteter och sociala relationer.

Diskurspsykologin har enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000) utvecklats inom socialpsykologin och är i sitt tillvägagångssätt socialkonstruktionistiskt.

språk är en dynamisk form av social praktik som formar den sociala världen, inklusive världsbilder, sociala relationer och sociala subjekt. Det betyder att det istället för att betrakta mentala processer som ”inre processer” – som är fallet i kognitiv psykologi och psykoanalys – ses de som konstituerade genom social, diskursiv aktivitet. Winther Jørgensen och Phillips (2000, s. 97).

Eftersom man inom diskurspsykologin analyserar språket i de sammanhang där de skapas, skiljer detta angreppssätt sig från t ex Foucaults diskursteori, som inte analyserar även den sociala interaktionen. Man fäster ingen större vikt vid den lingvistiska uppbyggnaden av diskursen utan istället studeras processen där text och tal orienteras mot social handling. I denna studie analyseras alltså inte åtgärderna på en grammatisk nivå, utan fokus ligger på kartläggning av åtgärderna och en diskussion kring vad de innebär för elevens lärande och möjlighet till inkludering.

Asp-Onsjö (2006, s. 54) beskriver språkanvändning som en sk. ”praktikgemenskap”, dvs språket och hur det används är bundet till den praktik det ingår i. Varje praktik utvecklas över tid och har utifrån erfarenheter, hur man handskas med problem och hur man samtalar kring dem utvecklat sin egen unika kommunikationsmodell. Arbetslag på olika skolor har egna sådana erfarenheter och olika förutsättningar för sin verksamhet, t ex skiljer sig arbetet åt från en liten landsortsskola till en skola i storstaden och en skola med stor personalomsättning påverkas av detta och skiljer sig från en skola där arbetslagen ser i stort sett likadan ut över tid. Språket är också dialogiskt och blir i arbetslagen ett kollektivt verktyg vars deltagare gemensamt lär sig använda.

4. 2 Analytiskt verktyg

Som analytiskt verktyg används tolkningsrepertoarer, såsom de beskrivs av Winther Jørgensen och Phillips (2000). Tolkingsrepertoarernas syfte är att studera hur individen och omvärlden konstrueras genom kommunikation och handling. De hänvisar till Potter & Wetherells modell. Diskurs definieras som ”alla verbala interaktioner och skriftliga texter, (...) samt betydelser, samtal, berättelser, förklaringar, redogörelser och anekdoter” (2000, s. 114). Tolkingsrepertoar består av ett begränsat antal termer som används på ett särskilt stilistiskt och grammatiskt sätt. Skillnaden mellan begreppen diskurs och tolkningsrepertoar är flytande, men det senare begreppet används för att visa större flexibilitet i den sociala interaktionen, som bygger på språkbrukets inneboende flexibilitet. Texter och tal är handlingsorienterade och människors användning av diskurser varierar efter socialt sammanhang. Syftet är inte att kategorisera de människor som använder diskurserna utan att studera de diskursiva praktiker där tolkningsrepertoarerna skapas.

För att analysera vilka specialpedagogiska perspektiv de olika åtgärderna rymmer används Perssons (2013) tabell över det relationella och kompensatoriska perspektivet. Här illustreras olikheterna i dessa sätt att se på specialpedagogik, och vilka konsekvenser de olika sätten får för både den pedagogiska och den specialpedagogiska verksamheten i skolan:

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

Tabell 1: Det relationella och kategoriska perspektivet (Persson, B. 2013, s. 160)

För att kunna avgöra huruvida åtgärderna har ett relationellt eller ett kategoriskt perspektiv har de jämförts med detta schema, och de har utifrån beskrivningen ovan behandlats med tanke på detta både i resultatdelen men också i diskussionen.

4.3 Urval

I studien ingår åtgärdsprogram från tre kommunala gymnasieskolor i två kommuner i Västsverige. På de undersökta skolorna finns både praktiska och teoretiska program. Skolorna är utvalda så att de kan spegla hur verkligheten ser ut, med både gymnasieskolor som bara riktar in sig på praktiska program, gymnasieskolor som bara riktar in sig på teoretiska program samt skolor som bedriver utbildningar inom båda grenarna. Skola A har drygt 1000 elever med enbart studieförberedande program (10 åtgärdsprogram), skola B har ca 800 elever med både praktiska och teoretiska program (13 åtgärdsprogram), skola C har ca 700 elever med enbart praktiska program (15 åtgärdsprogram). På skola A skrivs alla åtgärdsprogram av specialpedagog, medan det på skola B och C är nästan uteslutande lärarna som skriver dem. Anledningen till varför jag valt just dessa skolor är att jag har haft någon tidigare koppling till dem, genom att jag tidigare under utbildningen till specialpedagog genomfört någon studie där och på så sätt har en etablerad kontakt med någon eller delar av skolans personal. Skolorna ligger geografiskt sett ganska nära varandra, skola A och C i samma kommun och skola B i en angränsande kommun. Skola A och C ligger i en kommun med över 100 000 invånare och skola B i en kommun med drygt 20 000 invånare. På så sätt kommer det insamlade materialet både från en större kommun och en mindre.

Efter en inledande telefonkontakt med rektorer på respektive skola skickade jag ut ett mail till rektorerna på skolorna jag valt ut, se bilaga 1, där jag beskrev studien och syftet. Jag bifogade i mailet ett dokument om sekretessprövning av åtgärdsprogrammen, se bilaga 2. Jag valde att inledningsvis ta telefonkontakt för att öka chansen till att få ta del av åtgärdsprogrammen; om en personlig kontakt tagits bedömde jag det som troligare att rektorerna skulle vilja delta med sin skola och sina respektive åtgärdsprogram. Under telefonsamtalet beskrev jag studiens syfte och berättade att skolans eventuella deltagande skulle ske anonymt samt att åtgärdsprogrammen de skickade mig, ifall de valde att delta, skulle vara avidentifierade och behandlas med konfidentialitet. Jag berättade att åtgärdsprogrammen efter att studien avslutats skulle förstöras och inte användas till något annat än just denna studie. En liknande beskrivning fanns med i missivbrevet som sedan följde. Inledningsvis hade jag kontakt med två rektorer på två olika skolor, skola A och B, men då jag bedömde att antalet åtgärdsprogram som jag fick av dem blev för lågt togs ytterligare en kontakt med en till skola, skola C. Skola C valdes också eftersom man där enbart har praktiska program.

Undersökningsmaterialet i studien består av 38 åtgärdsprogram, fördelat på 23 pojkar och 15 flickor. I åtgärdsprogrammen finns sedan sammanlagt 152 åtgärder, 98 riktade mot pojkar och 54 riktade mot flickor. Åtgärdsprogrammen är alla upprättade någon gång under läsåret 2013/2014.

4.4 Genomförande

Studien började med att jag samlade in åtgärdsprogrammen som skulle utgöra det empiriska materialet, 38 åtgärdsprogram från tre kommunala gymnasieskolor. För att inleda bearbetningen kopierades och förstörades åtgärdsprogrammen för att sedan kunna klippas isär. Åtgärderna klipptes ut och markerades med bokstäverna A, B och C efter de skolor som deltog i studien. Anledningen till detta var att det skulle underlätta fokuserandet på just åtgärderna i åtgärdsprogrammen. På detta sätt sorterades annan text bort ur studien, som ju

inriktade sig just på de aktuella åtgärderna. Åtgärderna markerades också efter kön, f för flicka och p för pojke.

Sedan lästes åtgärderna igenom många gånger. Ett första steg var att studera åtgärderna utifrån huruvida de syftade till ett inkluderande eller ett exkluderande arbetssätt. Åtgärderna delades in i kategorier med utgångspunkt i Asp-Onsjös tre aspekter på inkludering: rumslig, social och didaktisk inkludering. Därefter grupperades de om med syfte att finna regelbundenheter och variationer. I detta arbete återfanns flera fraser som liknade varandra. En tydlig likhet visade sig inom de respektive skolorna; man uttrycker sig på ett liknande sätt inom en och samma skola, många gånger ordagrant likartat fastän åtgärderna gäller olika individer.

Åtgärderna sorterades också in efter de diskurser som visade sig under bearbetningen och genomläsningen, nämligen diskurser om var eleven skall få stöd, diskurser om vad stödet skall bestå av och diskurser om vem som skall ge stödet eller är ansvarig för åtgärden /åtgärderna. När detta arbete var färdigt fanns det också underkategorier till varje huvudkategori. Därefter valdes olika exempel ut för att visa på innehållet inom underkategorierna.

4. 5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Stukát (2005) beskriver validitet som huruvida man i en studie mäter det som man avser att mäta. Validitet handlar om trovärdighet och giltighet. När man genomför en studie är det viktigt att man som forskare hela tiden tänker på att man under processen undersöker det man avser, samt att man motiverar sina val och visar hur man har tänkt, som ett försöka att garantera studiens validitet. Kvale och Brinkmann (2009) betonar vikten av att man i denna process har en kritisk syn på sin egen analys och de slutsatser man drar. Denna studie är kvalitativ och mot kvalitativa studier riktas ofta kritiken att de kan vara mindre strikta än kvantitativa studier, samt att analysen bygger på ett litet omfång. Denna studie bygger på verkliga åtgärdsprogram, åtgärdsprogram som har valts ut av någon annan och därmed har inte urvalet kunnat påverkas. Studien har inte för avsikt att presentera generaliserande resultat, däremot kan den intresserade läsaren göra jämförelser med sina egna erfarenheter och egna praktiker.

Reliabiliteten är enligt Stukát (2005) kvaliteten på mätinstrumentet. I denna studie är min analysförmåga mitt mätinstrument, och som ett led i att försöka öka graden av reliabilitet har jag försökt göra hela studien så transparent som möjligt; läsaren skall kunna följa processen från insamlad data till dragen slutsats. Som ett led i detta redovisas många exempel på åtgärder under resultatdelen.

Studien är kvalitativ och underlaget är inte tillräckligt stort för att kunna dra stora generella slutsatser utifrån. Syftet med studien är att undersöka diskurserna i åtgärdsprogram på gymnasiet, och för att kunna dra mer övergripande slutsatser hade det varit intressant att komplettera studien med intervjuer av pedagoger, vilket hade kunnat bidra till en fylligare bild av de praktiker i vilka diskurserna uppstått.

4. 6 Etiska ställningstaganden

Vetenskapsrådet (2002) har formulerat fyra principer att ta hänsyn till när det gäller forskningsetik: informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav. Studiens empiri utgörs av åtgärdsprogram, vilka efter samtycke från rektor samt sekretessprövning och aidentifiering av densamma har samlats in. De tre rektorerna som försett studien med åtgärdsprogram har informerats om studiens syfte och genomförande, samt om att deltagande i studien självklart är frivilligt och att åtgärdsprogrammen kommer att behandlas konfidentiellt och inte kommer att användas i något annat syfte än till just denna studie. När studien är avslutad kommer allt empiriskt material att förstöras.

Det kan finnas risk att de som formulerat åtgärderna kan känna sig kritiserade i denna studie. Här är det viktigt att poängtera att det inte är min avsikt att kritisera enskilda individer, utan lärarna och specialpedagogerna som skrivit åtgärderna som ingår i studien skall ses som företrädare för den praktik vari de ingår. Asp-Onsjö (2006) skriver att personalen på en skola tenderar att uppträda och formulera sig på ett sätt som motsvarar dolda förväntningar på dem, därför kan de ses som bärare av en kultur och företrädare för den institution på vilken de arbetar. Asp-Onsjö lyfter fram skolan som en arena som präglas av dilemman som inte har någon enkel lösning. Det finns till exempel motstridiga krav på att en elev i så lång utsträckning som möjligt skall tillhöra sin ordinarie klass samtidigt som man i en del fall anser att eleven behöver speciell undervisning, skild från denna klass. Detta är ett dilemma som är vanligt i skolans värld och som inte går att lösa enkelt eftersom motsättningen är inbyggd och man inte kan tillgodose de båda kraven.

5. Resultat

Syftet med studien är att identifiera de diskurser som framträder i tre gymnasieskolors åtgärdsprogram, med fokus på åtgärderna. I de åtgärdsprogram som studien omfattar kan tre övergripande diskurser eller tolkningsrepertoarer urskiljas: *var* eleven skall vara, *vad* eleven skall göra och *vem* eleven skall arbeta med. Under dessa tre huvudkategorier har sedan underkategorier skapats som svarar på frågan.

5. 1 Var skall eleven vara?

I denna tolkningsrepertoar har tre underkategorier hittats, vilka är ”Eleven skall vara utanför klassrummet”, ”Eleven skall vara i det ordinarie klassrummet” och ”Eleven skall få stöd i hemmet”.

Eleven skall vara utanför det ordinarie klassrummet

I några av åtgärdsprogrammen som ingår i studien finns det åtgärder som placerar eleven utanför det ordinarie klassrummet i skolan. Det gäller åtgärder som att eleven skall gå till någon form av stödundervisning, vilket kallas stödstuga, studieverkstad, matte- eller svenska-stöd/extramatte, extrasvenska eller extraengelska i åtgärdsprogrammen. Tre av eleverna, alla på samma skola, skall under perioder arbeta i grupper för att deras koncent-

rationssvårigheter kräver det enligt åtgärdsprogrammen. Åtgärdena skall ibland skapa en lugnare lärandemiljö för eleven, ibland syftar de till att eleven skall placeras utanför klassrummet för att träna på något särskilt. Placeringen kan också vara hos specialpedagog eller hos speciallärare.

Eleven bör beredas möjlighet att sitta självständigt i grupprum när han skall skriva längre texter i svenska samt inlämningsuppgifter i övriga kurser, för att lättare kunna koncentrera sig på uppgiften (pojke).

Eleven skall skriva prov enskilt i Studieverkstadens grupprum, för att underlätta och hjälpa honom fokusera på uppgiften (pojke).

Eleven skall erbjudas möjlighet att arbeta enskilt istället för i grupp. Detta gäller både vid grupparbete och arbete i helklass (flicka).

Eleven schemaläggs i Studieverkstaden onsdagar 14.00-15.30, för att tillsammans med specialpedagog arbeta med det NN behöver. NN får också hjälp med att planera och strukturera skolarbetet vecka för vecka (flicka).

De elever som särskiljs för att de skall beredas möjlighet att koncentrera sig på uppgiften eller på skolarbetet är uteslutande pojkar. Sammantaget är det också fler pojkar än flickor som på något sätt enligt åtgärdena skall vistas utanför sitt ordinarie klassrum.

Tre elever i studien har som åtgärd att få studiehandledning på modersmålet, och skall då få träffa handledare ett visst antal tillfällen någon eller några gånger i veckan. Den placeringen är också utanför klassrummet, i något av skolans grupprum.

Extraengelska 1 gång/vecka (flicka).

Eleven deltar i matematikstöd från och med v 9, en gång/vecka (pojke).

Eleven får extra undervisning i svenska på svenskstödet (pojke).

Dessa åtgärder kan tolkas som att man i klassrummet inte anser sig kunna tillgodose elevens behov och att svårigheterna istället skall kompenseras för genom att man placerar eleven någon annanstans. Eleven har svårigheter inom ett ämne och skall då kompensera för dessa genom att träna mera inom samma ämne.

Samtliga åtgärder i exemplen ovan är skrivna på individnivå. Det kan tyda på att eleven ses som bärare av problematiken, eleven skall kompensera för sina svårigheter utanför det egna klassrummet. Det tyder på ett kategoriskt perspektiv

Eleven skall vara i det ordinarie klassrummet

När det gäller åtgärder som skall ske i det ordinarie klassrummet är det två av skolorna som har flest sådana, skola B och C. I skola A är åtgärdena istället inriktade på att eleven skall få sitt stöd någon annanstans än i klassrummet, samt oftast av någon annan än ansvarig pedagog. De åtgärder som skall ske i klassrummet är åtgärder som innebär att läraren skall anpassa sitt material och sitt stoff så att elevens inläring underlättas.

Åtgärdena berör lärares förhållningssätt och riktar sig till eleven på individnivå, men också på gruppnivå som riktar sig till hela klassen:

Alla lärare ska uppmuntra eleven så mycket de kan och efter genomgångar försäkra sig om att NN förstått uppgiften. Instruktioner skall delas upp och ges både muntligt och skriftligt (flicka).

I kursen Samhällskunskap 1 byggs en ordlista upp i lärplattformen, så att eleven lättare kan gå tillbaka och repetera viktiga begrepp när som helst i sin dator (pojke).

Alla undervisande lärare ska vara tydliga med lektionens upplägg och innehåll, samt tydliggöra lärandemålen för hela klassen (flicka).

Elevassistent finns med under lektionerna i samplanering med lärare. Under genomgångar av längre slag ska elevassistenten fungera som anteckningshjälp åt eleven (flicka).

Dessa åtgärder är relationella i den mening att de anger en anpassning av miljön eleven vistas i, inte en anpassning av individen till miljön. Man kan se att betydelse läggs i lärarens förhållningssätt, att lärarna skall uppmuntra eleven och att de på olika sätt skall försäkra sig om att eleven har förstått och hänger med. Detta kan kanske ses som åtgärder som riktar sig mot att utveckla elevens självkänsla och självbild.

Andra riktar sig till hur en elevs placering i klassrummet kan underlätta för arbetet:

Eleven ska sitta långt fram till vänster, vid väggen, i klassrummet för att finnas bästa möjliga arbetsro (pojke).

Eleven ska sitta i vänster delen av klassrummet, gärna långt fram, så att elevens hörsel underlättas. Samt att undervisande lärare placerar sig i rummet så att eleven hör så bra som möjligt vid genomgångar. Då orkar NN koncentrera sig längre (pojke).

Av dessa åtgärder är tre framskrivna på gruppnivå, den åtgärden om ordlistan i lärplattformen, den om att alla lärare skall vara tydliga med lektionsupplägg och lärandemål samt den om att en elevassistent skall finnas med vid behov.

Man kan se att eleven i dessa åtgärder inkluderas i klassens ordinarie undervisning. Åtgärderna tyder på ett relationellt perspektiv, där lärmiljöerna skall anpassas efter elevens behov, inte eleven efter lärmiljöerna.

Eleven skall få stöd i hemmet

I en del av åtgärderna på en av de undersökta skolorna beskrivs hur eleven skall få stöd utanför skolan i hemmet. Det är endast en av de tre skolorna som har med denna typ av åtgärder i sina åtgärdsprogram. Det handlar om att vårdnadshavares stöd och samarbete med skolan kan användas för att stötta en elev. Vårdnadshavare skall hjälpa eleven med hemuppgifter och att de skall fungera som stöd i hur eleven sköter sin sömn och rutiner. Åtgärderna är skrivna på individnivå.

NN:s föräldrar ska stötta NN med hemuppgifter. De får inloggningsuppgifter till provschemat så att de får överblick och hemifrån kan hjälpa till med studierna (pojke).

NN tränar läsning hemma genom att, med vårdnadshavare, läsa och diskutera artiklar (pojke).

Mentor och föräldrar har mailkontakt och regelbunden återkoppling sker från båda håll (pojke).

Eleven har matteläxa till torsdagar och engelskaläxa till fredagar. Föräldrarna stöttar hemma i läxläsningen (flicka).

NN får hjälp av mamma hemma med att komma till rätta med sömnen och att gå och lägga sig på kvällarna (pojke).

Dessa åtgärder är det som tidigare nämnts en av skolorna som står för. Eleverna som åtgärderna rör går i årskurs ett; de har alltså ännu inte uppnått 18 års ålder. Föräldrarna har enligt åtgärdsprogrammet varit med vid upprättandet av det. Det kan mycket väl vara så att det är föräldrarna själva som tagit initiativ till att dessa åtgärder skall stå med i åtgärdsprogrammen. Det kan också tolkas som att den aktuella skolan ser föräldrarna som värdefulla samarbetspartners i arbetet runt en elev och därför tar initiativ till dessa åtgärder. Hur det än är så är åtgärderna kompensatoriska i sin karaktär då eleven skall arbeta med sina problem hemma.

5.2 Vad skall eleven göra?

I denna tolkningsrepertoar har sex underkategorier hittats, vilka är "Eleven skall träna", "Eleven skall samtala", "Eleven skall skapa struktur", "Eleven skall vara närvarande", "Eleven skall få anpassad undervisning" och "Eleven skall få anpassad studiegång".

Eleven skall träna

Åtgärderna behandlar hur eleven skall träna på olika sätt. Det handlar om att eleven skall träna något eller flera av kärnämnen matematik, svenska eller engelska. Åtgärder som riktar sig till gruppen på gruppnivå finns, såsom:

Eleven får stöd med läsförståelse inom ramen för den ordinarie undervisningen när klassen har sitt läsprojekt. Eleven tränar tillsammans med klassen på att använda olika lässtrategier (flicka).

Klassen kommer att få läsförståelsekurs och undervisning i lässtrategier. Om svårigheter kvarstår efter denna begärs utredning av specialpedagog (flicka).

Klassen har lästid, tyst läsning, varje måndag och onsdag i 20 minuter (pojke).

Detta kan vara exempel på åtgärder skrivna ur ett relationellt perspektiv, man skall på olika sätt anpassa förutsättningarna för eleven att lyckas genom att hela klassen skall tränas gemensamt i färdigheter som beskrivs som individens problem. Man har på skolorna olika projekt riktade mot läsförståelse för att utveckla lässtrategier hos eleverna. Dessa åtgärder är alltså skrivna på gruppnivå.

En del av åtgärderna visar att eleven skall arbeta extra utanför ordinarie klassrum.

Eleven erbjuds mattestöd måndagar 15.30-17.00 (flicka).

Eleven läser på och repeterar inför lektionsgenomgångar (i matematik). Eleven använder de länkar till genomgångar som läraren har länkat till i klassens gruppportal och tränar på de extrauppgifter som finns på samma sida (pojke).

Eleven räknar matte hemma och deltar även i lovskolan i matematik för att komma ikapp (flicka).

Det finns alltså ett flertal åtgärder som riktar sig till eleverna på individnivå, och också är skrivna på individnivå. Dessa åtgärder är kompensatoriska och lägger problemet på individen, som på olika sätt skall kompensera för sina svårigheter att nå målen i någon eller flera kurser genom färdighetsträning. Men ett fåtal av åtgärderna handlar också om hur eleven kan träna andra saker, nämligen sitt arbetsminne:

Specialpedagog hjälper NN att hitta appar/dataprogram som han kan använda för att träna sitt arbetsminne. NN använder dessa appar minst tio minuter varje dag (pojke).

Eleven använder RubyRepeat tio minuter varje dag för att träna sitt arbetsminne (pojke).

Eleven skall samtala

På olika sätt handlar åtgärderna om att eleven skall samtala med pedagoger eller annan berörd personal.

Eleven erbjuds kuratorkontakt fram till påsklovet (flicka).

NN erbjuds möten varannan vecka med kurator för att samtala om skolsituationen (pojke).

Eleven och mentor träffas enskilt en kvart efter varje mentorstid för att gå igenom studieplaneringen (pojke).

Undervisande lärare kontrollerar upprepat att eleven har förstått instruktionerna och att hon har kommit igång att börja jobba (flicka).

Undervisande lärare kontrollerar att eleven kommer igång och ger feedback ofta (pojke).

Här kan samtalen vara ett sätt att stärka eleven och fungera som ett instrument att få elevens motivation att öka. Det är troligt att lärarna eller mentor i samtalen försöker uppmuntra eleven, vilket kan vara positivt för elevens självbild och identitetsskapande.

Några åtgärder rör hur eleven skall vara under lektionerna:

Eleven behöver vara mer aktiv under lektionerna. Eleven behöver fråga lärarna om något är oklart samt delta för att klara sina studier (pojke).

Eleven behöver fråga när hon inte förstår instruktionerna (flicka).

Eleven försöker ställa fler frågor under lektionstid på det han inte förstår, gäller mest samhällskunskap (pojke).

Här är exemplen klart skrivna ur ett kategoriskt perspektiv. Eleven skall anpassa sig till sin miljö och skall under lektionstid vara mer aktiv, prata mera och fråga mera. Inget skrivs om hur man under lektionerna kan arbeta för att eleven skall kunna utveckla dessa förmågor, utan istället fungerar åtgärderna mer som en uppmaning riktade till den enskilda eleven.

Eleven skall skapa struktur/utveckla sin studieteknik

I åtgärderna ser man att eleven på olika sätt skall strukturera upp sina studier. En del av åtgärderna är skrivna på individnivå:

Eleven ska ta tag i rester och kompletteringar (pojke).

Eleven måste sköta sina inlämningar. Eleven tar kontakt med berörda lärare och kollar upp vad som saknas (pojke).

Eleven kollar med undervisande lärare vad som fattas och gör en lista som sedan går igenom med mentor och används som planeringsunderlag (flicka).

Eleven har hjälp av förförståelse från lärarna och att få åhörarkopior från lärarna, behöver struktur och att få instruktioner i mindre delar (pojke).

Eleven har möte 1g/v med specialpedagogen för strukturhjälp och hjälp med studieteknik (flicka).

NN har möten med specialpedagog 1 g/v fram till påsklovet, för att få hjälp med struktur och studieteknik. Regelbunden återkoppling sker under dessa möten (pojke).

I andra fall är det flera som blandas in och åtgärderna är skrivna på gruppnivå:

Alla texter som skall läsas läggs i förväg ut på lärplattformen. Tydlig terminsplanering och instruktioner till uppgifterna läggs också ut här, så att eleven lättare kan skapa struktur (flicka).

Eleven behöver få texter från lärarna i förväg+struktur. Detta sker via lärplattformen så alla texter kommer ut till alla elever i klassen (pojke).

Mentor går igenom studieteknik under klassrådet (flicka).

Några av åtgärderna som beskriver hur eleven skall skapa struktur handlar om att stänga ute annan stimuli som man bedömer vara störande för koncentrationen:

Eleven kan lyssna på musik i sina hörlurar efter genomgång för att lättare kunna koncentrera sig (flicka).

Eleven behöver ibland titta på film på sin dator under lektionerna. Eleven har ett behov av att ta in information via flera kanaler och kan tvärtemot vad man tror vara hjälpt av att titta på film när han räknar matte (pojke).

De första exemplen visar åtgärder som tyder på ett kategoriskt eller ett kompensatoriskt perspektiv. Man lägger ansvaret på eleven och det är individens ansvar att, som man skriver, ”ta tag i rester och kompletteringar”. Man visar inte i åtgärderna om eller hur man avser stötta eleven i detta arbete. Det relationella perspektivet finns också i några åtgärdsprogram, som att undervisande pedagoger skall anpassa materialet när det gäller tydlighet och lägga ut det i lärplattformen så att alla i hela klassen kommer åt det, och i att mentorn skall gå igenom studieteknik med hela klassen på gruppnivå. Att man som i de sista två åtgärderna skriver ut att eleven skall släcka viss yttre stimuli med annan stimuli; ett sorligt klassrum stängs ute genom ljud från musik, är en åtgärd som i sig är svårplacerad när det gäller special-pedagogiskt perspektiv. Hur påverkas klassen om en elev sitter och lyssnar på musik eller tittar på film under lektionstid och har detta sanktionerat i sitt åtgärdsprogram? Är det möjligt att arbeta med klassen på gruppnivå när det gäller att finna modeller för arbetsro, vilket skulle gynna klassen som helhet, eller är åtgärden skriven för att eleven faktiskt inte ser någon annan möjlighet till arbetsro – det är svårt att veta eftersom samtalen där man kom fram till detta inte är tillgängligt för studien.

Eleven skall vara närvarande

Flera åtgärder rör elevens närvaro i skolan. Man skriver att närvaro krävs, både för att få studiebidraget från CSN men också för att klara studierna och få bli uppflyttad till nästa årskurs.

Närvaro är viktig och krävs förutom sjukanmäld sjukdom annars riskeras studiebidraget från CSN (pojke).

Eleven måste vara närvarande i skolan. Hon får en sista chans fram till novemberlovet att vara i skolan. Har eleven fortsatt frånvaro måste annat alternativ diskuteras (flicka).

NN närvaro i skolan kontrolleras av mentor. Återkoppling sker via mentor till rektor som sedan tar kontakt med föräldrarna om ogiltig frånvaro kvarstår (pojke).

Det är totalt tretton åtgärder som beskriver att eleven skall vara närvarande, fördelat på två av skolorna i studien. Åtgärderna är skrivna på individnivå och riktar sig till den enskilda eleven som uppmanas vara fysiskt närvarande i skolan. En bakomliggande problematik med hög frånvaro är trolig i dessa fall. Noterbart är att åtgärderna inte beskriver hur eleven skall kunna komma tillrätta med problematiken, utan mer är skrivna som direkta uppmaningar till eleven. Man lägger ansvaret på eleven och använder åtgärderna som uppmaningar till eleven att korrigera detta. Huruvida man gjort en analys av orsakerna bakom frånvaron framgår ej och frågan är om dessa åtgärder får genomslag; kommer eleven att minska sin frånvaro bara för att det står i åtgärdsprogrammet?

Eleven skall få anpassad undervisning

Olika typer av anpassningar av undervisningen skall ske enligt åtgärdsprogrammen. Det handlar i många fall om att eleven skall få olika typer av kompensatoriska hjälpmedel och är skrivna på individnivå:

Eleven får WordReadPlus installerat på sin dator och genomgång hos specialpedagog av programmet (flicka).

NN får tillgång till inlästa läromedel i kurserna svenska 1, historia 1 och engelska 1. All skönlitteratur bör vara i inläst format (pojke).

Eleven får en SmartPen att spela in genomgångar och anteckna med (pojke).

NN får ClaroRead på sin iPad (pojke).

Eleven fotar tavlan vid genomgångar och spelar in de genomgångar som behövs med sin mobiltelefon (flicka).

NN får en introduktion av alla de program som finns inlagda på elevdatorerna som kan underlätta hans skoldag (talsyntes, Stava Rex, Spell Right samt Word Read Plus) (pojke).

Dessa åtgärder kan innebära en lättnad för den enskilda eleven; med hjälp av teknik och de hjälpmedel som står till förfogande kan förutsättningarna för studierna ändras. De bygger på att det finns problem med läsning och syftar även till att underlätta för eleven att ta anteckningar. Om eleven upplever dessa hjälpmedel som effektiva är det troligt att elevens upplevelse av undervisningen förbättras; genom att undanröja hinder kan eleven komma ifrån en eventuell känsla av misslyckande. Detta kan ha positiv effekt för elevens självbild att skolan försöker stödja eleven, samt påverka elevens möjligheter till kunskapsinhämtning på ett positivt sätt.

De kan också handla om att lektionsinnehållet skall anpassas efter elevens förmåga:

Alla undervisande lärare skall anpassa uppgifterna genom att dela upp dem så att de inte blir för stora. Instruktionerna ges stegvis, både muntligt och skriftligt (pojke).

Eleven behöver tydliga mål, vilket alla lärare skall göra överskådliga för henne. Lärarna skall ge återkoppling utifrån målen samt pusha elevens motivation (flicka).

Eleven är hjälpt av tydliga instruktioner från lärarna. Hjälpt av deluppgifter och att lärarna hjälper till att planera (flicka).

De åtgärder som beskriver hur lektionsinnehållet skall anpassas har fokus på mängden stoff och ett förtydligande för eleven. De är inte kopplade till kursmål i något av åtgärdsprogrammen.

De elever som har ett annat modersmål än svenska och på grund av detta har svårigheter i skolan erbjuds studiehjälp på modersmålet i en del kurser:

Eleven får studiehjälp i kemi på polska (pojke).

XX erbjuds studiestöd på modersmålet i kurserna matematik och fysik (pojke).

Skolan ansöker om studiehjälp på vietnamesiska i samhällskunskap (flicka).

Dessa åtgärder är skrivna på organisationsnivå. Skolan ansöker om stöd utifrån som syftar till att underlätta för eleven som har ett annat modersmål men också som ett medel att utveckla det svenska språket. Åtgärderna innebär av naturliga skäl att stödet ges utanför det ordinarie klassrummet, men syftar ändå mot inkludering eftersom språket behöver utvecklas och här ges den möjligheten. Åtgärderna är dock inte kopplade till kursmål och det är inte tydligt vilka moment i kurserna man avser stötta eleven med hjälp på modersmålet.

Det finns också angivet i åtgärdsprogrammen hur eleven skall redovisa sina kunskaper utifrån sina egna förutsättningar på bästa sätt:

Eleven skall få möjlighet till muntliga kompletteringar (pojke).

XX har rätt till förlängd provtid (flicka).

Pysparagrafen ska tillämpas vid betygssättning och bedömning (flicka).

Eleven har rätt att under Nationella prov få sitta avskilt och skriva. Stora salsskrivningar skall undvikas (flicka).

Eleven skall få anpassad studiegång

I en del fall ändras elevens planerade studiegång på olika sätt, vilket man skriver om i åtgärdsprogrammet:

Eleven får anpassad studiegång och läser XXprogrammet på fyra år istället för på tre år (pojke).

Eleven informeras om möjligheten att förlänga studietiden till fyra år (pojke).

Eleven byter ut matematikkursen mot bild och psykologi (flicka).

Bakom dessa åtgärder kan många orsaker ligga. Eleven kan till exempel av hälsoskäl behöva förlänga sin utbildning eller så kan till exempel åtgärderna ses som ett försök att möta elevens inlärningssvårigheter; med mera tid på sig förväntas eleven reda ut sin situation. Åtgärderna är skrivna på organisationsnivå, vilket innebär att skolan skall ansvara för att de genomförs. Det kan tolkas som ett försök att rikta fokus bort från individen; att man genom att förändra i organisationen skall försöka lösa problemen.

Man skriver också i två fall in att risk finns att eleven får gå om i åtgärdsprogrammet. Detta gäller en av skolorna i undersökningen:

Har eleven F i fler kurser än tre kan han inte flyttas upp till år tre utan får gå om år två (pojke).

Har eleven inte tagit igen det han missat fram till februari-lovet får han backa till årskurs två (pojke).

Det är som tidigare nämnts bara på en av de tre skolorna som är med i undersökningen som man skriver åtgärder av detta slag i åtgärdsprogrammen. De står som åtgärder, men man kan diskutera huruvida de verkligen är åtgärder. De har mer karaktären av att verka som ett disciplineringsinstrument; eleven får inte följa med sina klasskamrater upp i nästa årskurs om han inte klarar sina kurser eller uppgifter som inte är godkända. Man anger inte hur man skall stötta eleven i detta arbete. Åtgärden är av kompensatorisk karaktär.

5.3 Vem skall eleven arbeta med?

Under denna tolkningsrepertoar har tre underkategorier identifierats: "Undervisande lärare", "Speciallärare/specialpedagog" och "Andra yrkeskategorier".

Undervisande pedagoger

I åtgärdsprogrammen är det vanligt att man beskriver hur eleven skall arbeta med sin undervisande lärare eller sin mentor.

Undervisande lärare erbjuder eleven att komplettera skriftliga inlämningar och prov muntligt (flicka).

Undervisande lärare delar upp instruktionerna och ger dem i punkter för att underlätta för eleven (flicka).

Vid skriftliga prov avsätts alltid en tid med undervisande lärare efter provtillfället för att gå igenom provet muntligt så att NN får möjligheten att komplettera muntligt (flicka).

Pedagogerna bör ge skriftliga instruktioner som komplement till muntliga sådana, t ex i punktform på tavlan, som sedan skall finnas med genom hela arbetsgången. Detta för att NN skall kunna gå tillbaka samt blicka framåt vid behov (pojke).

Eleven går igenom sin planering tillsammans med mentor efter varje mentorstid, tio minuter/v (pojke).

Specialpedagog

I några av åtgärdsprogrammen beskrivs hur eleven skall arbeta med specialpedagog. Specialpedagogen har då som roll att stötta eleven när det gäller planering och arbete med uppgifter, både vad gäller ren färdighetsträning, men det verkar mest handla om att eleven skall få specialpedagogen som en slags studiecoach som tillsammans med eleven skapar en helhetsbild över skolarbetet:

NN väljer en text varje vecka som han läser och sammanfattar, muntligt eller skriftligt, för specialpedagog (pojke).

NN och specialpedagog träffas varje fredag kl 13.10 i Studieverkstaden. Deadlines och prov förs in och schemat mailas sedan till vårdnadshavare samt NN. NN kan ta med specifika arbetsuppgifter för att få extra stöttning vid behov (flicka).

Eleven och specialpedagog träffas varje vecka för att gå igenom planering (pojke).

I några fall skall specialpedagog samarbeta med undervisande lärare som en åtgärd i åtgärdsprogrammen:

Specialpedagog stöttar undervisande lärare vid behov. Bl a med anpassning av materialet och om frågor som uppstår i undervisningssituationen (pojke).

Specialpedagog träffar undervisande lärare en gång varje månad vid onsdagskonferensen, för att gå igenom och stötta lärarna i deras undervisning (pojke).

Specialpedagogen är behjälplig vid behov för undervisande lärare (pojke).

Handledningstid för undervisande pedagoger och specialpedagog varannan vecka (flicka).

Att specialpedagogen skall fungera som handledare och hjälpa undervisande lärare att anpassa undervisning och material efter elevens behov kan ses som ett relationellt perspektiv. Här antar man att svårigheterna uppstår i mötet med omgivningen eller innehållet i lektionerna, och man avser förbättra förutsättningarna för den enskilda eleven. Man har ett gemensamt ansvar för eleven och arbetet skall ske i samarbete mellan lärarna eller arbetslagen och specialpedagog. Man delegerar alltså inte ansvaret till någon annan yrkeskategori. Dessa åtgärder är skrivna på organisationsnivå.

Andra yrkeskategorier

I några fall skall eleven arbeta tillsammans med andra yrkeskategorier:

Eleven får tid hos skolläkaren för sina sömnproblem (flicka).

Eleven erbjuds kuratorkontakt (flicka).

Eleven erbjuds utredning av skolpsykolog (pojke).

Elevassistenten finns med vid lektioner i helklass och stöttar eleven med anteckningar och arbetet med uppgifter (pojke).

Elevassistent finns med under lektionerna tisdag-torsdag förmiddagar (flicka).

Dessa åtgärder är skrivna på organisationsnivå.

5. 4 Inkluderande eller exkluderande åtgärder

Det första steget i studien var att studera åtgärderna utifrån frågeställningen om de var inkluderande eller exkluderande. De tre aspekterna på inkludering som Asp-Onsjö (2006) använde i sin avhandling användes även här: rumslig, social och didaktisk inkludering. Efter en genomläsning av åtgärderna står det klart att endast ett fåtal av dem faller under det som Asp-Onsjö kallar social inkludering. Det gäller fyra elever totalt, tre elever på skola A och en på skola C, som enligt åtgärdsprogrammet erbjuds kuratorkontakt. Vad den kontakten består i och varför eleven erbjuds den står inte att läsa i åtgärdsprogrammet. Åtgärderna relateras inte till något uppsatt mål för den aktuella eleven. Det är troligt att man inte behandlar denna typ av problematik skriftligt i åtgärdsprogrammen på gymnasieskolan. Detta kan bero på att det är just på gymnasiet studien är genomförd: elever som läser på gymnasieskolan befinner sig i gränslandet mellan att vara barn och att vara vuxna. Problem som visar sig i det sociala samspelet torde inte skrivas ut på detta sätt, ej enligt mina erfarenheter som yrkesverksam gymnasielärare i över tio års tid i alla fall. Skall man beskriva samspelsproblem kan det uppfattas som så känsligt att man hellre sköter det via något annat forum inom skolan, eller om

man anser att det krävs gör så som studien visar, man skriver att eleven erbjuds kontakt med kurator.

När det gäller inkludering ur en rumslig aspekt är det påfallande hur många åtgärder som innebär att eleven skall få extraundervisning i någon form av stödverksamhet: stödstuga, matte- eller svenskastuga, extramatte, extrasvenska eller extraengelska och studieverkstad är de begrepp som används på de tre gymnasieskolorna. Det handlar om färdighetsträning som skall ske utanför det ordinarie klassrummet. Det kan också vara undervisning eller studietid förlagd hos skolans specialpedagog eller speciallärare, samt i några fall att eleven skall arbeta hemma med stöd från vårdnadshavare. Av de totalt 152 åtgärderna är det nästan två tredjedelar, 93 stycken, som har denna karaktär. Dessa åtgärder innebär samtliga att eleven går någon annanstans för att få extraundervisning i den kurs eller det ämne som eleven har svårigheter i. Dessa elever exkluderas inte per automatik från ordinarie klassrums-undervisning i och med detta. De går på stödundervisningen på sina håltimmar eller på schemapositioner som möjliggör sådan verksamhet, d v s utanför sina egna lektionspass. Eleverna är med på ordinarie lektioner, men läser alltså extra utöver detta. Men ett tydligt resultat av denna studie är att eleverna inte får stöd i klassrummet i någon stor utsträckning, trots att skollagen och Skolverket anger att detta skall ske som huvudregel (Skolverket 2013). Några av dessa elever skall dock enligt åtgärdsprogrammen sitta i grupprum under vissa moment. Dessa elever exkluderas från ordinarie undervisning, en undervisning som då också beskrivs som en av elevens svårigheter när det gäller skolarbete. T ex har tre elever en sådan problematik som gör att de har väldigt svårt att koncentrera sig när undervisningen sker i helklass.

Anpassad studiegång är också en åtgärd som finns med i flera av åtgärdsprogrammen, eleven skall få förlängd studiegång och då spara en del kurser till ett fjärde år, eller eleven skall få stryka kurser som inte behöver ingå i elevens gymnasieexamen och istället ersätta dem med andra kurser, som troligtvis bedöms passa eleven och elevens förutsättningar bättre.

Vad gäller den didaktiska inkluderingen, att material och innehåll skall anpassas utifrån elevens behov, är det inte lika många åtgärder som har den karaktären. Av 152 åtgärder totalt är det 13 åtgärder som innebär att eleven inkluderas didaktiskt. Det är åtgärder som beskriver att eleven skall få talsyntes och ordbehandlingsprogram på sin dator/läsplatta, att materialet anpassas på något sätt så att det skall gå att få det uppläst av något dataprogram, att eleven skall få tillgång till inlästa läromedel och att eleven skall få använda någon annan typ av kompensatoriskt hjälpmedel. Endast fyra åtgärder totalt visar att specialpedagogen på något sätt skall användas för att ge handledning till personalen. Det gäller skola B och skola C.

Inget av de åtgärdsprogram som fanns med i studien visade en elev som var inkluderad ur alla tre aspekter av begreppet.

6. Diskussion

Detta kapitel inleds med en diskussion kring fördelar och nackdelar med vald metod. Sedan diskuteras studiens resultat under till att börja med vilka specialpedagogiska perspektiv man kan skönja i åtgärderna. Därefter diskuteras hur elevens lärande påverkas av åtgärderna. Kapitlet avslutas med förslag till vidare forskning.

6. 1 Metoddiskussion

Denna studies övergripande syfte var att analysera de åtgärder man skriver in i åtgärdsprogrammen i tre gymnasieskolor. Med detta som utgångspunkt valdes diskursanalys som metod, i en kombination med det sociokulturella perspektivet. När det gällde åtgärdena var det texter som var enkla att avgränsa från övrig text i åtgärdsprogrammen. Det problematiska var att kategorisera dem, eftersom en del av åtgärdena var väldigt kortfattat formulerade och då inte sade så mycket och därför var svårplacerade, men många åtgärder var också av sådan art att de kan passa in i flera olika underkategorier. Studiens utformning har gjort att det inte har varit möjligt att föra en diskussion med de pedagoger som har skrivit åtgärdena.

Det hade varit intressant att kombinera diskursanalys med exempelvis fokusgruppintervjuer med dessa pedagoger, alternativt att kombinera dem med intervjuer med några av de elever åtgärdena riktar sig till. Det bedömdes dock vara för omfattande för denna studie. Eftersom det är jag ensam som genomfört denna studie har urval och fokus fått begränsas; hade vi varit två som skrivit tillsammans hade kanske det blivit genomförbart att få med dessa perspektiv.

I resultatdelen redovisas flera exempel på åtgärder. Avsikten var att göra studien transparent, men samtidigt hålla nere omfånget. Alla åtgärder har inte redovisats eftersom det då hade blivit alltför omfattande. De åtgärder som har redovisats har valts ut eftersom de var tydliga exempel inom respektive tolkningsrepertoar. I de fall när åtgärdena av samma slag har varit vanligt förekommande har det framgått, och i de fall när de varit mindre vanligt förekommande har det också framgått.

Att antalet åtgärdsprogram varierar mellan skolorna är inget jag kan dra någon slutsats om. I studien ingår flest åtgärdsprogram från den gymnasieskola som enbart har praktiska program, men det säger inget om det totala antalet åtgärdsprogram skolorna emellan. På respektive skola har man själva gjort ett urval av åtgärdsprogram, det har inte jag påverkat. Jag har heller inte frågat om hur många åtgärdsprogram man har totalt på skolan, då jag inte ansett det vara relevant för denna studie som ju fokuserar på analys av åtgärdena.

För att placera åtgärdena i ett kategoriskt eller relationellt perspektiv användes Perssons (2013) schema över dessa perspektiv. Schemat ger en enklare bild av verkligheten än den som finns i skolan, och kan kanske ses som ett trubbigt analysverktyg. Men för att kunna avgöra huruvida åtgärdena riktar sig mot en syn på elever *med* svårigheter eller mot en syn på elever *i* svårigheter har det varit värdefullt. Med tanke på resultatet att skolorna i stor utsträckning utformar åtgärder som visar den tidigare synen, att elevens svårigheter ligger på en individnivå och därför skall kompenseras med färdighetsträning, anser jag att det schemat ändå fungerat som analyschema.

De specialpedagogiska perspektiven i åtgärdena

Studien visar att man på de olika skolorna har olika sätt att se på elevernas svårigheter. Man tenderar att skriva liknande åtgärder i de åtgärdsprogram som kommer från samma skola. Asp-Onsjös (2006, s. 204) resultat bekräftar detta; arbetet med åtgärdsprogram verkar bevisa eller förstärka det arbetssätt eller den diskurs som redan finns på skolan.

Skola A går mot ett mer kompensatoriskt perspektiv, där man ser eleven som bärare av problematiken. Man skriver fram åtgärdena på individnivå och de är också i sin form riktade mot

individ, som på olika sätt skall kompensera för sina svårigheter, och då oftast genom färdighetsträning som sker utöver den ordinarie undervisningen. Man använder också åtgärderna som ett disciplineringsinstrument som riktas till den enskilda eleven. Exempel på detta är att eleven måste lämna in de rester som finns i de olika kurserna, annars får inte eleven flyttas upp i nästa årskurs, samt att eleven måste vara närvarande för att få studiemedel.

I skola B finns det exempel på åtgärder som kan passa både i det relationella och det kategoriska perspektivet, men med en övervikt till det kategoriska. Man vill genom åtgärderna ändra upplägget under lektionerna så att det skall bli tydligare och mer strukturerat för hela klassen och på så sätt även för individen, men man har ändå fler åtgärder som är rent kategoriska som att eleven skall delta i stödundervisning utanför det ordinarie klassrummet.

Skola C är den skola som har övervägande åtgärder som innehåller ett relationellt perspektiv. Exempel på detta är att man lägger ut alla längre texter i förväg så att hela klassen kan få tillgång till dem före lektionen, att man arbetar med att lära ut studieteknik till hela klassen på mentorstiden eller på temadagar och att man har läsförståelsekurser i vilka alla elever deltar. Kompensatoriska åtgärder, som passar under det kategoriska perspektivet, återfinns också här. Eleven skall räkna matte i mattestugan och lästräna hos specialpedagogen, men dessa är alltså färre till antalet än de åtgärder som är relationella på denna skola.

Skolverket (2011) hänvisar till aktuell forskning, visserligen riktad mot särskilt stöd i grundskolan, och menar att de styrdokument som används idag utgår från ett relationellt sätt att se på elevers svårigheter, men att många skolor sedan i praktiken utgår från att problemen ligger hos individen och att man utformar åtgärder därefter. Detta stämmer överens med resultatet av denna studie: elevernas svårigheter ses i större utsträckning som individ-relaterade och den vanligaste åtgärden är färdighetsträning, ofta utanför det ordinarie klassrummet. Skola C är den skola som visar ett inriktat arbetssätt mot ett mer relationellt perspektiv.

Sammantaget är ändå resultatet tydligt: man har flest åtgärder som innebär färdighetsträning av något slag för den enskilda eleven där eleven skall kompensera för sina brister.

6. 2 Konsekvenser för elevens lärande

En del i syftet var att diskutera vilka följder åtgärderna kan få för elevens lärande, vilket diskuteras i detta avsnitt. Denna diskussion bygger på tre teman, som alla finns i tolkningsrepertoarerna. Dessa teman är diskurser om exkludering, diskurser om inkludering och diskurser om anpassning.

6. 3 Diskurser om exkludering

I denna studie finns flera exempel på diskurser som handlar om att eleven exkluderas och särskiljs från den ordinarie undervisningen. Elever placeras på annan plats än i klassrummet tillsammans med sin klass för att färdighetsträna inom de eller de kurser de har svårigheter i, för att kunna koncentrera sig bättre, kunna genomföra sitt skolarbete under lugnare former, för att undervisningen skall anpassas, för att samtala med någon, t.ex. kurator eller specialpedagog, samt för att få studiehandledning på modersmålet. Dessa åtgärder är skrivna på individnivå, de riktar sig till den enskilda eleven och innebär att eleven skall kompensera för

sina brister genom att träna mera. Detta resultat stämmer med Skolverkets (2003) studie; färdighetsträning är den vanligaste åtgärden i de undersökta åtgärdsprogrammen. Ingen elev har dock enligt denna studie placerats i särskild undervisningsgrupp. En elev som skiljs från den ordinarie undervisningen ökar risken att eleven känner sig stigmatiserad och som någon som inte platsar bland de andra eleverna (Haug, 1998). Andreasson (2007) ger en liknande bild av att eleven känner att man avviker från övriga och konsekvensen kan bli att elevens självbild påverkas negativt.

Alla de undersökta skolorna har åtgärdsprogram som liknar varandra till formen, man skriver enligt de direktiv som finns (Skolverket, 2013). Man har rubriker för individ-, grupp-, och organisationsnivå. Detta ger i sig en bild av hur man ser på elever som behöver åtgärdsprogram, och på skola A har man också flertalet av sina åtgärder på individnivå. I en skola där man på detta sätt skriver åtgärderna på individnivå påverkas troligtvis elevens förutsättningar och syn på sig själva och sitt lärande negativt. Här dominerar det kategoriska perspektivet och eleven blir själv ofta bärare av problemen. Där den bilden dominerar finns det mindre incitament för lärarna att se problemen som kopplade till sin undervisning och därmed fundera över olika sätt att förändra den för att den skall passa alla elever. Enligt ett diskursivt synsätt kan språket, i det här fallet texten i åtgärdsprogrammen, spegla verkligheten, och om man jämför resultaten med dem från skola C, kan man se att eleverna på den senare skolan troligtvis vistas i en miljö där man har fler infallsvinklar på de problem som uppstår i elevens lärande.

Asp-Onsjö (2006, s. 204) menar att arbetet med åtgärdsprogram tenderar att förstärka det sätt som en skola redan arbetar på. Är verksamheten inkluderande kan man se detta i åtgärdsprogrammen genom att olika pedagogiska strategier analyseras och samordnas, mot ett fortsatt inkluderande arbetssätt. Är verksamheten däremot exkluderande, kan man se även detta i åtgärdsprogrammen då de befäster synen på eleven som bärare av sina svårigheter. Här stigmatiseras då eleven och man går i arbetslaget miste om det samtal och det samarbete som man skulle kunna ha om man arbetade inkluderande. Därför, menar Asp-Onsjö, kan man se åtgärdsprogrammen som en indikator på hur skolans verksamhet fungerar. I denna studie ger skola C intrycket att vara den skola som använder flest inkluderande åtgärder, åtminstone i åtgärdsprogrammen. Ytterligare studier där man kombinerar intervjuer och observationer under exempelvis de samtal som äger rum i samband med ett åtgärdsprogramms upprättande, hade varit intressant att gå vidare med. Nu är dock tecknen så pass tydliga och skillnaderna så pass stora mellan de tre skolorna som ingår i studien, att slutsatsen dras att skola C har ett inkluderande arbetssätt. En uppföljning av hur dessa åtgärder används i praktiken och hur eleverna upplever dem, samt en jämförelse med de andra två skolorna, hade också varit av intresse. I detta sammanhang vill jag poängtera att mitt syfte med denna studie inte var att kritisera de pedagoger och de skolor som står bakom åtgärdsprogrammen, utan att istället analysera den diskurs och de praktiker där åtgärderna utformas.

Det sociokulturella perspektivet på lärande betonar vikten av språkets betydelse (Säljö, 2000). Det är i samspel med andra som man genom språket utbyter erfarenheter, man lär sig tillsammans med andra. Denna exkluderande diskurs kan innebära att eleven tas ifrån den möjligheten; eleven som sitter ensam har ingen att samspela med. De undersökta åtgärderna är anmärkningsvärt nog inte kopplade till kursmål, något som de skall vara enligt Skolverket (2013). Åtgärderna skall enligt direktiven vara konkreta och utvärderingsbara, samt kopplade till individens behov och de mål som har satts upp. Detta speglas dock inte i de undersökta åtgärderna. Risken är att de då blir svårt för eleven att verkligen förstå vad det är som han eller hon förväntas uppnå. Om åtgärderna hade varit kopplade till mål hade det varit lättare att diskutera huruvida det är motiverat för eleven att särskiljas i de fall åtgärderna föreskriver det,

men så är alltså inte fallet enligt denna studie. Det kan antas vara nödvändigt för en elev att sitta själv och arbeta med något som det finns behov av, men om man som här inte beskriver vad som skall uppnås är risken stor att åtgärden får negativa konsekvenser för elevens lärande. När det gäller de åtgärder som handlar om elevens frånvaro, utformar man inte åtgärder som syftar till att öka motivationen hos eleven att delta i undervisningen. Istället formulerar man åtgärden som ett krav på närvaro, och i några fall går man så långt som att förena detta krav med negativa konsekvenser som drabbar eleven; om eleven inte är närvarande riskerar denne sitt studiemedel.

6.4 Diskurser om inkludering

I denna studie finns flera exempel på diskurser som handlar om att eleven inkluderas i undervisningen. Dessa diskurser återfinns främst i skola C:s åtgärder. I en diskurs som präglas av inkludering har eleven möjlighet att tillsammans med sina klasskamrater och lärare använda språket som en väg till kunskap. I de fall åtgärderna tyder på ett inkluderande arbetssätt är det troligt att elevens möjligheter att med hjälp av språket konstruera sin identitet, eleven kan identifiera sig med sina klasskamrater och elevens identitetsutveckling kan främjas (Andreasson, 2007).

När pedagogen utformar elevdokumentation, i det här fallet åtgärdsprogram, påverkas eleven av den text som skrivs. Eleven identifierar sig med det skrivna och elevens syn på sig själv och sin identitet påverkas (Andreasson, 2007). Om eleven ges förutsättningar och det stöd som behövs för att kunna delta i undervisningens ordinarie former kan detta påverka elevens självbild positivt och även ha positiv inverkan på elevens lärande. Asp-Onsjö (2006) menar att de åtgärder som skrivs är en indikation på den verksamhet som bedrivs i skolan, alltså är pedagogernas roll i sammanhanget betydelsefull. På de tre skolor som ingår i studien utformas åtgärderna på olika sätt; den skola som presenterar flest inkluderande åtgärder är skola C. På denna skola skriver man åtgärder som riktar sig till hela gruppen, alltså den klass i vilken eleven ingår. Man genomför förändringar i undervisningen som syftar mot tydligare struktur och planering på gruppnivå. Man genomför också en läskurs som är gemensam för alla elever där man tränar läsförståelse och lässtrategier. På individnivå i skola C finns åtgärder som handlar om anpassningar av materialet samt hjälpmedel som skall underlätta individens lärande, inte åtgärder som syftar till att eleven är den som skall anpassa sig. På skola B finns också åtgärder som pekar mot ett arbetssätt där man eftersträvar en anpassning av lärmiljön, medan man på skola A med åtgärderna tillskriver eleven ett ansvar att anpassa sig till skolan.

Den slutsats Asp-Onsjö (2006) presenterade om att arbetet med åtgärdsprogram tenderar att förstärka det sätt skolan redan arbetar på, kan man se även i denna studie. Ett tydligt resultat här är att de skrivna åtgärderna liknar varandra i stor uträkning, många gånger med exakt ordalydelse trots att man riktar sig till olika individer. Det är tydligt på alla plan, både vad gäller vilka specialpedagogiska perspektiv man kan se att åtgärderna har sin utgångspunkt i men också när det gäller talet om inkludering respektive exkludering. Har man, som det verkar enligt åtgärderna, en inkluderande verksamhet förstärks detta i åtgärdsprogrammen, och har man en exkluderande verksamhet gäller detsamma i åtgärdsprogrammen.

6. 5 Diskurser om anpassning

Den vanligaste tolkningsrepertoaren i denna studie handlar om vad eleven skall göra. Här är anpassningar av olika slag vanligt förekommande och man beskriver i åtgärderna att eleven på olika sätt skall få anpassad undervisning. Dessa anpassningar kan vara färdighetsträning, tekniska hjälpmedel, anpassade läromedel och anpassad studiegång. Detta stämmer med tidigare forskning som visar att färdighetsträning är den vanligaste förekommande åtgärden (Giota & Emanuelsson, 2001; Andreasson, 2007; Skolverket, 2011).

Anpassningarna i denna studie handlar både om att undervisningen och materialet skall anpassas, men också att eleven är den som skall anpassas. När det gäller de åtgärder som beskriver hur eleven skall anpassas till undervisningen, är det kategoriska perspektivet tydligt framträdande. När det gäller hur undervisningen skall anpassas är det däremot det relationella perspektivet som genomsyrar åtgärderna. Eleven får kompensera för sina brister, oftast genom färdighetsträning. Åtgärderna är inte kopplade till mål, vilket gör dem svåra att utvärdera vid en senare uppföljning av åtgärdsprogrammet. Eftersom de inte är kopplade till mål är det troligt att eleven själv inte vet exakt vad det är den skall träna på. Om eleven t.ex. har svårigheter i matematik skall eleven räkna mer matte utanför den ordinarie undervisningen. Men vad det är eleven faktiskt behöver träna på inom matematiken, beskriver inte åtgärderna. Åtgärderna skrivs oftast på individnivå. Denna bild stöds av Nilholm (2007) som menar att ett kompensatoriskt synsätt på elever i svårigheter är det som dominerar på skolorna.

Man använder i de undersökta skolorna tekniska hjälpmedel, såsom program på datorn vid läs- och skrivsvårigheter, vilka kan underlätta för den enskilda eleven att nå målen och känns sig delaktig i undervisningen.

6. 6 Slutord och förslag på fortsatt forskning

Denna studie visar att de åtgärder som skrivs i de undersökta åtgärdsprogrammen till övervägande del har ett kategoriskt perspektiv: det är eleverna som ses som problembärare och det är de som skall åtgärdas, ofta genom färdighetsträning utanför det ordinarie klassrummet. Detta var också den vanligaste förekommande åtgärden. Det kategoriska perspektivet innebär att eleven blir den som har svårigheter, vilket kan påverka elevens möjligheter till lärande negativt. Det finns exempel på det relationella perspektivet i åtgärderna, och då främst inom en av de undersökta skolorna. De åtgärder som ingick i studien var inte relaterade till kursmål, vilket troligtvis påverkar elevens förståelse av själva åtgärden negativt. Eleven vet inte vad det är den skall träna, inte enligt åtgärdsprogrammet åtminstone. Detta kan ju framgå i verksamheten på andra sätt, men detta sätt att skriva åtgärder på borde försvåra nästa steg i processen med arbete kring åtgärdsprogram, nämligen att utvärdera åtgärderna. De tre skolorna som ingick i studien visar att åtgärder tenderar att skrivas på likartat vis inom respektive skola, fastän åtgärderna riktar sig till olika individer.

I denna studie har åtgärderna i åtgärdsprogram från tre kommunala gymnasieskolor kartlagts och analyserats, med fokus på vilka specialpedagogiska perspektiv man kan se att åtgärderna har sin utgångspunkt i, vilka diskurser man kan finna i dem samt hur dessa åtgärder kan påverka individens lärande. Det har handlat om diskursanalys, och för att få en bild av vad eleverna själva tycker om åtgärderna och hur de upplever arbetet kring dem hade det varit

intressant att kombinera studien med intervjuer av eleverna. Samtidigt hade det också varit av intresse att studera de praktiker i vilka åtgärdsprogrammen uppstår, då genom observationer under de samtal som förs kring åtgärdsprogrammen, både innan de upprättas samt vid upprättandet.

Asp-Onsjö (2013) uttrycker oro för den lagändring som trädde i kraft i juli 2014 angående åtgärdsprogram. Åtgärdsprogram skall i framtiden bara upprättas för elever i behov av särskilt stöd, ej som innan när de omfattade de elever som riskerade att inte nå kursmålen. De elever som riskerar att inte nå målen skall inkluderas i den ordinarie undervisningen, men utan att några extra resurser tillförs. Detta kallas primitiv inkludering och Asp-Onsjö lyfter fram risken med att elever med särskilda behov som kommer från socio-ekonomiskt svaga och studieoerfarna miljöer kommer att missgynnas av denna lagändring. Detta menar hon kommer att sänka den svenska skolans likvärdighet ytterligare samt också innebära lägre kunskapsresultat i de internationella mätningarna. Med detta som bakgrund är det intressant att studera hur arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd kommer att utformas i våra skolor efter lagändringen, samt diskutera de följder denna lagändring medför för våra elevers möjligheter att nå målen och att vara delaktiga i undervisningen.

7. Referenser

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

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

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

Bergström, B. & Boréus, K. (2006). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Björck-Åkesson, E. (2007) Specialpedagogik – ett kunskapsområde med många dimensioner. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 87-99). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Clark, C., Dyson, A & Millward, A. (1998) (Red.), *Theorising special education*. London and New York: Routledge.

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

Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. (2006) *Inkluderande pedagogik i ett skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.

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

Giota, J. & Emanuelsson, G. (2011). *Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur?* Rapporter från institutionen för pedagogik och specialpedagogik nr 1. Göteborg.

Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Luleå tekniska universitet.

Göransson, K. & Nilholm, C. (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?* (FOU skriftserie, nr.3). Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

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

Heimdahl Mattson, E. (2008). *Mot en inkluderande skola?* Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm (www.spsm.se).

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Liljequist, K-G. (1999). *Skola och samhällsutveckling*. (2:a uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd”. Vad betyder det och vad vet vi?* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. (2:a uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken*. Specialpedagogiska rapporter nr 11. Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. (3:e uppl.) Stockholm: Liber.
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Skolverket. (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2008). *Studieavbrott och stödinsatser i gymnasieskolan. En sammanställning*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2013). *Allmänna råd. Arbete med åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011). *Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2014). *Allmänna råd och kommentarer – Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Uneskorådet. (2006) *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Hämtad 2014-07-20 från <https://www.spsm.se/PageFiles/4587/Salamanca%20deklarationen.pdf>
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. (3:e upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Tingler, I. (2005). *Inkludering i svårigheter*. Umeå universitet, Institutionen för barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna. Lpo94 och Lpf94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1

Mail till rektorer

Hej!

Som student på Specialpedagogiska programmet vid Göteborgs universitet genomför jag ett examensarbete. Syftet med detta examensarbete är att studera åtgärderna i den kommunala gymnasieskolans åtgärdsprogram och identifiera diskurserna i texterna, samt att diskutera hur åtgärderna påverkar elevens möjligheter till inkludering och lärande.

Frågeställningarna är:

- Hur beskrivs de åtgärder man planerar att genomföra? Vilka diskurser kan identifieras?
- Är åtgärderna inkluderande eller exkluderande? Bidrar åtgärderna till inkludering av eleven i behov av särskilt stöd?
- Vad kan de diskurser som identifieras innebära för individens lärande?
- Vilkas specialpedagogiska perspektiv används i åtgärderna?

Jag önskar nu få kopior på åtgärdsprogram från er skola. Ett dokument för sekretessprövning av åtgärdsprogram bifogas detta mail. Mitt önskemål är att åtgärdsprogrammen skall vara upprättade någon gång under läsåret 2013/2014.

Vilka skolor som ingår i studien kommer inte att framgå när resultaten redovisas och åtgärdsprogrammen kommer att behandlas konfidentiellt. Efter genomförd studie kommer alla åtgärdsprogram att förstöras; de kommer inte att användas i något annat syfte än det ovan beskrivna. Deltagande i studien är givetvis helt frivilligt.

De åtgärdsprogram som väljs ut kan om så önskas hämtas av mig, eller skickas via post hem till mig. Adressen är då:

Cecilia Landström
Arrehagsvägen 22
523 38 Ulricehamn

Med vänlig hälsning

Cecilia Landström

Bilaga 2

Sekretessprövning av åtgärdsprogram

Jag som rektor för _____ (skolans namn) har sekretessprövat de åtgärdsprogram som har skickats till Cecilia Landström. Syftet för överlämnandet är att de skall användas som underlag för en magisteruppsats på Specialpedagogiska programmet vid Göteborgs Universitet.

Ort och datum

(Underskrift)

(Namnförtydligande)