



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Åtgärdsprogram - En omöjlig uppgift?

Intervjuer med fyra klasslärare gällande
åtgärdsprogram för integrerade elever

Hanne Bengtsson

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt/2015
Handledare: Ingrid Johansson
Examinator: Anna-Carin Jonsson
Rapportnummer: VT15 IPS05 SLP600

Abstract

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Ingrid Johansson
Examinator:	Anna-Carin Jonsson
Rapport nr:	VT15 IPS05 SLP600
Nyckelord:	specialpedagogik, åtgärdsprogram, integrering, kvalitativ ansats

Syfte

Syftet med studien är att ta reda på hur fyra klasslärare talar om arbetsprocessen med åtgärdsprogram för elever som är integrerade i grundskolan. Frågeställningarna som ska åskådliggöra hur klasslärarna talar om arbetet är: Hur talar klasslärarna om arbetsprocessens struktur för åtgärdsprogram? Hur beskriver klasslärarna sin uppfattning om föräldrars, elevers och kollegers delaktighet? Vilket stöd och vilka hinder för arbetsprocessen med åtgärdsprogram, framstår i klasslärarnas berättelser?

Metod

Metoden som användes var halvstrukturerad intervju med kvalitativ ansats vilket gav möjlighet att studera och tolka klasslärarnas resonemang gällande arbetet med åtgärdsprogram.

Resultat

I resultatet framgår det samband mellan syn på lärande och hur klasslärarna talar om arbetet med åtgärdsprogram. Med relationellt synsätt på lärande där bedömningen av lärande är formativt talar klasslärarna om arbetet med åtgärdsprogram som en del av undervisningen. De som talar om arbetet med åtgärdsprogram som att de tvivlar på arbetets relevans, uttrycker att det är svårt, otryggt och har behov av stöd. Det framstår också som att de har en individcentrerad syn på lärande. De fyra klasslärarna talar om den övergripande strukturen med processen likartat där man benämner vilka delar som denna innefattar. Kartläggning och utredning framgår i resultatet som två synsätt. När undervisningen innefattar formativ bedömning innebär utredningen en grundlig dokumentation med delaktighet av elev och andra berörda personer. Med ett individcentrerat synsätt visar resultatet på ett större fokus på faktorer som expertstöd och normativa tester. Delaktigheten talar lärarna om med fokus på vårdnadshavare och elev. Någon beskriver hur vårdnadshavare och elev är delaktiga i hela processen medan andra talar om delaktighet i förhållande till att elev och vårdnadshavare får information om att åtgärdsprogram är upprättat. Hinder för arbetet, som framgår i resultatet, är tidsbrist, otydliga direktiv, resursbrist i fråga om expertstöd och dålig kompetensutveckling. Klasslärarna talar om handledning av elevhälsans specialpedagog som ett bra stöd i arbetet med särskilt stöd. En av klasslärarna menar att läromodellen hon valt att arbeta utifrån, är ett bra stöd.

Innehållsförteckning

Sammanfattning.....	Fel! Bokmärket är inte definierat.
Syfte.....	2
Metod.....	2
Resultat.....	2
Innehållsförteckning.....	3
Inledning.....	5
Syfte och frågeställningar.....	6
Frågeställningar.....	6
Bakgrund.....	7
Utvecklingsstörning.....	7
Perspektiv på specialpedagogik.....	7
Integrering och inkludering.....	8
Formativ och Summativ bedömning.....	8
Styrdokument.....	9
Skollag.....	9
Läroplan.....	9
Verksamhetsstöd.....	9
Mottagande i grundsärskolan.....	9
Arbete med åtgärdsprogram.....	10
Litteraturgenomgång.....	11
Historisk tillbakablick på åtgärdsprogram.....	11
Tidigare forskning om åtgärdsprogram.....	11
Arbetsprocessen gällande åtgärdsprogram.....	11
Forskning om elevers svårigheter, orsaker och konsekvenser.....	12
Åtgärdsprogram som textgenrer.....	12
Förekomst, innehåll och användning av åtgärdsprogram i grundskolan.....	13
Sociokulturellt perspektiv som teoretisk ram.....	13
Metod.....	16
Kvalitativ ansats.....	16
Halvstrukturerad intervju.....	16
Urval.....	17
Presentation av intervjupersoner.....	17
Genomförande.....	17

Initialfas.....	17
Utarbetande av intervjuguide	18
Registrering	18
Provincialintervju.....	18
Intervjufas.....	18
Tillförlitlighet	19
Intervjuarens förståelse	20
Etik	21
Bearbetning	21
Resultat.....	23
Arbetsprocessens struktur.....	23
Uppmärksamma behovet av stöd	23
Kartläggning	23
Ansvar vid upprättande av åtgärdsprogram.....	24
Åtgärder och mål	24
Uppföljning och utvärdering	25
Samverkan och delaktighet i arbetsprocessen	25
Stöd.....	26
Hinder.....	26
Sammanfattning av resultat	27
Diskussion	28
Metoddiskussion.....	28
Resultatdiskussion.....	29
Arbetsprocessens struktur för åtgärdsprogram.....	29
Delaktighet i arbetsprocessen.....	31
Stöd i arbetet med åtgärdsprogram.....	31
Hinder i arbetet med åtgärdsprogram	32
Slutsatser	32
Specialpedagogiska implikationer.....	33
Framtida forskning	33
Referenslitteratur	35
Bil.1. Intervjuguide.....	38
Bil.2. Översikt med sorterade uttalanden	39

Inledning

I grundskolan idag går ett allt större antal elever som läser efter grundsärskolans läroplan. Detta benämns som integrering. Grundskolans pedagoger ställs med denna möjlighet inför ett antal utmaningar. Delar av skolans kultur ställs på sin spets. Några exempel på pedagogiska uppgifter som kräver extra eftertanke då man ska arbeta med elever i behov av särskilt stöd som är integrerade är delaktighet, bedömning, didaktiska frågor och läromodeller. I den kommun jag arbetar undervisar grundskollärare i klasser med integrerade elever. Klasslärarna har i dagsläget ingen formell kompetens för att undervisa enligt sarskolans läroplan. För att ge lärarna stöd i arbetet med dessa elever sker kompetensutveckling genom verksamhetsstöd av elevhälsans specialpedagoger, vilket också är obligatoriskt. I skollagen är särskilt stöd reglerat och i skolverkets allmänna råd ”Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram” (SKOLFS 2014:40) är lagtexten konkretiserad. Dock lämnas delar av det särskilda stödet att tolkas av den enskilda läraren. Åtgärdsprogram är en lagstadgad del av elevers rättigheter till stöd för att uppnå de kunskapskrav som ska uppnås. Ahlberg (2013) sammanfattar synen på åtgärdsprogram med att det ska vara ett verktyg som ska användas till att skapa en god lärmiljö för elever i behov av särskilt stöd och betraktas som rättighet och möjlighet för eleven.

Jag har mött klasslärare som uttryckt att grundsärskolan är en särskild åtgärd i sig och därför upprättas inga åtgärdsprogram för integrerade elever. I de allmänna råden ”Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram” (SKOLFS 2014:40) tydliggörs det bl. a att de omfattar även elever mottagna i grundsärskolan. Denna skrivning innebär att pedagoger i grundskolan ställs inför en uppgift de inte har utbildning för eller erfarenhet av. För att utveckla kunskapen om grundskolans läroplan och kompetens att bedöma om en elev kan förväntas uppnå kunskapsmålen eller är behov av stöd för att klara detta har grundskollärarna arbetat genomgripande med grundskolans läroplan. Motsvarande arbete med grundsärskolans läroplan har inte ägt rum. Denna omständighet gör det viktigt att belysa området. Elever med utvecklingsstörning har samma mänskliga rättighet till fullvärdig utbildning som en elev utan utvecklingsstörning (SOU 2003:35).

Hur vet man i grundskolan, när en elev som läser enligt grundsärskolans läroplan, har rätt till särskilt stöd och att detta ska leda till ett åtgärdsprogram? I de nya allmänna råden (SKOLFS 2014:40) har man förtydligat vad särskilt stöd är, man menar också att elevers behov av stöd är individuellt och det är läraren som tillsammans med elev, föräldrar och annan delaktig skolpersonal gemensamt måste arbeta fram underlag för att ta beslut om åtgärdsprogram ska upprättas. Kartläggningen lyfts fram som en central del av arbetet med åtgärdsprogram. Detta arbete är intressant och jag blir nyfiken på och undrar hur grundskollärare talar om arbetsprocessen gällande åtgärdsprogram för integrerade elever. I arbetet med åtgärdsprogram för integrerade elever är min erfarenhet att klasslärare tycker att det är ett svårt arbete och tvivlar på dess relevans för att säkra särskilt stöd. Min uppfattning är också att det är klassläraren som har störst inflytande på arbetet med åtgärdsprogram och utifrån den aspekten vill jag ta reda på hur de förhåller sig till arbetet. Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) har kartlagt den specialpedagogiska forskningen och visar att det finns lite forskning med fokus på integrering.

Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att ta reda på hur fyra klasslärare talar om hur de arbetar med processen gällande åtgärdsprogram för integrerade elever i grundskolan.

Frågeställningar

Hur talar klasslärarna om arbetsprocessens struktur för åtgärdsprogram?

Hur beskriver klasslärarna sin uppfattning om föräldrars, elevers och kollegers delaktighet?

Vilket stöd och vilka hinder för arbetsprocessen med åtgärdsprogram, framstår i klasslärarnas berättelser?

Bakgrund

I bakgrunden ges en definition på diagnosen utvecklingsstörning och presentation av perspektiv inom specialpedagogiken. Därefter förklaras och utvecklas begreppet integrering samt formativ och summativ bedömning. Presentation av styrdokumentet som reglerar särskilt stöd görs i slutet av detta avsnitt.

Utvecklingsstörning

Granlund och Göransson (2012) hävdar att man definierat begreppet utvecklingsstörning historiskt och i olika kulturer. Det gemensamma för dessa definitioner är att det innebär svårigheter att ta in och bearbeta information.

Danielsson och Liljeroth (1996) definierar utvecklingsstörning som en skada som stört den intellektuella funktionsförmågan. De beskriver olika grader av utvecklingsstörning från grav utvecklingsstörning till nivåer där personerna fungerar ungefär som människor i allmänhet. De menar att detta har konsekvenser för hur man ska förhålla sig i relation till utvecklingsmöjligheter och hinder.

Kylén (2012) beskriver begåvning, begåvningsutveckling och begåvningshandikapp. Han har kategoriserat tre nivåer, A grav utvecklingsstörning, B måttlig utvecklingsstörning och C lätt utvecklingsstörning. Utgångspunkt är en kontext där människa och miljö samverkar. Utvecklingsstörning är en störning i ett barns intellektuella utveckling som har uppstått tidigt i utvecklingen i kombination med adaptiv nedsättning inom tre områden. Praktiska färdigheter i det dagliga livet som att sköta hygien och ekonomi. Social förmåga vilket innebär att man förstår andra människors agerande och kan respondera adekvat på detta. Kognitiv förmåga som ger förutsättning för att inhämta kunskaper på en åldersadekvat nivå. Han beskriver också innebörden av utvecklingsstörning.

Perspektiv på specialpedagogik

Ahlberg (2013) lyfter fram fyra övergripande perspektiv inom specialpedagogiken. Perspektiven är individperspektiv, organisations- och systemperspektiv, samhälls- och strukturperspektiv och relationella perspektiv. Dessa perspektiv är utgångspunkt för forskare när man förklarar svårigheter i skolan. Individperspektivet benämns också kategoriskt perspektiv. Kategoriskt perspektiv utgår från en medicinsk/psykologisk tradition. Man har individen och avvikelse från normalfördelningskurvan i fokus (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist 2001). Ahlberg (2013) förklarar att man betraktar individen som bärare av skolproblemen. Det är individens egenskaper, skolbakgrund och skolsituation som får utgöra grund för hur man förstår skolproblem som uppstår. Med organisations- och systemperspektiv studeras skolproblem ur verksamhetsperspektiv. Modeller för att klarlägga dessa kommer från sociologisk-, pedagogisk- och organisationsteori. Denna syn på hur specialpedagogiska åtgärder ska genomföras är orsaken till att differentierad utbildning utvecklas enligt Skrtic (Ahlberg, 2013). Skidmor resonerar om att specialpedagogiska insatser är ett bevis på att skolans organisation brister och för att undvika att detta behov uppstår måste man göra omorganisationer i verksamheten (Ahlberg 2013). Ahlberg (2013) menar att i samhälls- och strukturperspektivet på specialpedagogisk forskning är det värdegrunden som är i fokus. Inkludering är ett område som studeras och får förklara elevers skolsvårigheter. Man utgår

ifrån att det är samhället som måste förändras så att alla kan få möjlighet att delta på sina villkor. Relationellt perspektiv kännetecknas av att man beaktar kontexten som en människa befinner sig i. För skolans del betyder det, att när man uppmärksammar att en elev har behov av stöd tittar man på vad man kan anpassas i lärmiljön, stödet sker i gruppen och stöd till läraren (Persson 2007). Enligt Ahlberg (2013) studeras samspelet mellan individ, grupp, skola och samhälle. Detta är komplexa fenomen och Ahlberg menar att detta perspektiv motverkar den förenkling som sker med andra perspektiv. Man studerar utbildning med fokus på processer och relationer i sitt sammanhang.

Integrering och inkludering

Integrering och inkludering som begrepp kan förklaras med motsatsen segregering. Den djupa meningen är ideologisk och utgår ifrån strävan efter jämvikt. Begreppet inclusive education används i Salamanca-deklarationen (1994) och översattes felaktigt med begreppet integrering vilket medfört en viss förvirring i användandet av begreppen i Sverige (Nilholm 2007). En vidare tolkning är att man delar begreppet i individuell och social integrering. Den individuella integreringen står för att bevara sin integritet och social integrering att vara delaktig i ett sammanhang (Rabe & Hill 2001). Tidigare studier visar enligt Emanuelsson et al.(2001) att det brister i kunskap om hur en integrerad skola skall utvecklas. Ahlberg (2013) förklarar begreppet inkludering som att man har förhållningssättet att elever är olika och därför måste verksamheten planeras efter det. Mitchell (2008) hävdar att inkludering är komplext och om det utövas på rätt sätt, fördelaktigt för alla elever. Han beskriver perspektivet för inkludering som relationellt. En lärare som arbetar inkluderande beaktar kontexten t.ex. gruppens dynamik i lärmomenten, har många strategier för undervisning och reflekterar över sin undervisning. Alexandersson (2009) har i sin studie reflekterat över vad som fordras för att skapa en inkluderande verksamhet. Hon menar att pedagogiska redskap och kunskap om hur barn samspelar och kunskap om olikheter som omsätts i verksamheten är centrala. Detta ska vara sprunget ur ett relationellt värdegrundsperspektiv. Dessutom krävs en skolledning som stödjer lärarna i deras arbete samt att delaktighetsperspektivet har en framskjuten position i verksamheten.

Formativ och Summativ bedömning

Sadler (1989) har redogjort för formativ bedömning. Han menar att det finns tre centrala områden inom formativ bedömning. Ett är att eleverna måste ha förmåga att bedöma sitt eget lärande under arbetets gång. Ett annat är, förutsättningen att eleverna vet vad ett kvalitativt bra arbete är och att de kan bedöma sitt eget arbete i jämförelse med detta. Det tredje är, för att detta ska bli möjligt behöver eleverna också verktyg för hur de ska förbättra sitt arbete. Lärarens förhållningssätt präglas av att elevens arbete genomgår olika stadier och med stöd ska denne lära sig att själv bedöma kvalitén på arbetet. Kamratbedömning är också en del av utvecklingen av bedömarförmågan. Sadler använder begreppet kvalitativ bedömning i meningen att formativ bedömning utgår ifrån många olika bedömningsätt som ger ett helhetsperspektiv på det bedömda under arbetsprocessen. Formativ bedömning ger förutsättning för individuell utveckling i kollektiv anda eftersom man utgår från andra parametrar än rätt och fel.

Klapp Lekholm (2010) definierar summativ bedömning som resultat av tester där resultatet beräknas kvantitativt. Summativ bedömning har varit ett enkelt sätt att mäta kunskaper för att sätta betyg. Bedömningen ger möjlighet för eleverna att mäta sig med varandra och det är fokus på brister och fel. Med detta bedömningssätt är det lätt att eleverna blir rädda för att göra fel och lusten att lära minskar. Westlund (2010) menar att det inte är fel att använda sig av olika tester om man är medveten om i vilket syfte testet görs. Om man har ett formativt eller summativt syfte. Lärarens profession kännetecknas av medvetna val av hur bedömningen ska gagna eleven på bästa sätt. Sadler menar (1989) att ingen form av kvantitativ bedömning stödjer elevens lärande. Detta bedömningssätt kategoriserar och gör det möjligt att jämföra elever. Eleverna utvecklar dessutom liten förmåga att bedöma sitt eget arbete under processen eftersom det endast är läraren som vet exakt vilken kunskap som eleverna ska utveckla.

Styrdokument

Skollag

Skollagen (SFS 2010:800) ska säkra allas demokratiska rätt till grundutbildning. De allmänna råden är riktlinjer för att förtydliga lagens intentioner och styra mot en utveckling som lagen avser. I regeringens proposition (2009/10:165) skriver man att skollagen har en tydlig koppling till barnkonventionen (UNICEF 2009) där barnens bästa ska vara utgångspunkt i all utbildning. I propositionen för man fram regeringens förslag att särskolans undervisning ska anpassas till elevernas förutsättningar och så långt det är möjligt motsvara syftet med utbildningen i grundskolan. För att stimulera till denna utveckling anser regeringen att samverkan mellan grundskola och grundsärskola är angeläget.

Läroplan

Skolformerna grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan har var sin läroplan (SKOLFS 2010:255). Dessa utgör en samlad läroplan tillsammans med skrifterna om skolans värdegrund, övergripande mål och riktlinjer för utbildningen och kursplaner med kunskapskrav. Undervisningen ska utgå från kursplanernas mål och bedömas utifrån kunskapskraven. Om skolan uppmärksammar att kunskapskraven inte uppnås ska detta initiera anpassningar för den eller de elever som är i behov av stöd.

Verksamhetsstöd

Allmänna råd är en serie skrifter med rekommendationer om hur man tillämpar förordningar och föreskrifter. Råden ska följas om skolan inte handlar på ett sätt som gör att kraven i bestämmelserna uppnås på annat sätt. Dessa är publicerade i Statens skolverks författningssamling. De är menade som ett stöd för dem som beslutar och arbetar i skolan för att främja en enhetlig rättstillämpning (Skolverket 2014).

Mottagande i grundsärskolan

I skriften ”Mottagande i grundsärskolan och gymnasieskolan” (SKOLFS 2013:20) informerar man om processen för rätten att skrivas in i särskolan. Kriterierna för inskrivningen är att man har en utvecklingsstörning eller hjärnskada vars konsekvenser är att man inte når upp till grundskolans kunskapskrav. En fullständig utredning krävs med fyra bedömningsunderlag

vilket innebär psykologisk-, social-, medicinsk- och pedagogisk utredning. Dessutom krävs medgivande från vårdnadshavare att starta utredningen och skrivas in i grundsärskolan. När eleven är inskriven kan denne välja att gå i grundskolan och läsa enligt grundsärskolans läroplan om de huvudmän som berörs är överens om det och vårdnadshavaren medger det. Att gå i grundskolan och läsa enligt grundsärskolan benämns att man är integrerad (s.43).

Arbete med åtgärdsprogram

Skolverkets allmänna råd för ”Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram” (SKOLFS 2014:40) beskriver arbetsprocessen med stödinsatser i skolan. Med skola menas förskoleklass, grundskola, grundsärskola, specialskola, sameskola, gymnasieskola, gymnasiesärskola, kommunal vuxenutbildning, särskild utbildning för vuxna samt utbildning i svenska för invandrare. Stödinsatserna har ett kompensatoriskt perspektiv och ska innebära stöd som ger förutsättning för att individen ska utvecklas så långt det är möjligt enligt utbildningsmålen krav. För elever med funktionsnedsättning ska stödet motverka funktionsnedsättningens konsekvenser. Vilket innebär att eleven ska få stöd även om denne når upp till de kunskapskrav som minst ska uppnås. I grundsärskolan utgår bedömningen från kunskapskraven i ämnen i årskurs 6 och 9 eller i ämnesområden i årskurs 9. Arbetsprocessens struktur för arbetsgången med stödinsatser är presenterad i de allmänna råden (2014:40).

De allmänna råden belyser huvudmannens och rektors ansvar för att ge möjligheter för lärare att genomföra arbetsprocessen (SKOLFS 2014:40). Detta genom stödinsatser av elevhälsa och skapa rutiner för stödarbetet. Lärarens uppgift är att uppmärksamma behov av särskilt stöd och ta de nödvändiga kontakterna, ledning, elev och vårdnadshavare, för att informera om behovet. I arbetet med utredning och anpassningar ska man samverka med elev och vårdnadshavare (s.19). Rektor har ansvar att skapa riktlinjer för vad som ska ingå i utredningen. Den som utreder ska kartlägga skolsituationen på organisations-, grupp-, och individnivå. Detta sker i två delar där man i den ena delen beskriver elevens skolsituation och i den andra delen behovet av särskilt stöd. Vid bedömning att ett åtgärdsprogram ska utarbetas samverkar skola, vårdnadshavare och elev. Åtgärdsprogrammet utarbetas med utredningens bedömning av behov av stöd som grund. Åtgärdsprogrammet ska vara konkreta och utvärderingsbara och möjliga att ta ställning till, för elev och vårdnadshavare. De som deltar i arbetet med eleven ska kontinuerligt följa upp och utvärdera. I utvärderingen ska elev och vårdnadshavare ges möjlighet att delta (s.30). Det ingår också i skolans ansvar att informera om rätten att överklaga upprättande av åtgärdsprogram. Ansvar innebär även att skolan har ansvar för att föräldrar och elev förstår hur de ska gå tillväga vid ett överklagande

Litteraturgenomgång

I detta kapitel görs en historisk tillbakablick på åtgärdsprogram, när man först använde begreppet och hur synen på innebörden har skrivits fram i styrdokumentet. Vidare redovisas tidigare forskning om åtgärdsprogram och sociokulturellt perspektiv som är den teoretiska ramen för studien.

Historisk tillbakablick på åtgärdsprogram

I SIA-utredningen diskuterar man åtgärder för elever med skolsvårigheter och använder begreppet åtgärdsprogram (SOU 1974:53). Man menar att uppgiften att utarbeta arbetsplaner och åtgärdsprogram är arbetslagets, inom arbetsenheten. Speciallärares uppgift är att delta i undervisningssituationerna inom arbetsenheten. Begreppet åtgärdsprogram används här för första gången (Asp-Onsjö 2008). I SIA-utredningen uttrycker man att en elevs svårigheter kan bero på en skolas organisation, innehåll och arbetssätt. Ett synsätt som är förändrat från ett individperspektiv till ett miljöperspektiv (Asp-Onsjö 2008). I grundskoleförordningen framhålls att åtgärdsprogram ska utarbetas om det framkommer att en elev har behov av särskilda stödåtgärder (SFS 1994:1194). Detta ska föregås av utredning och i åtgärdsprogrammet ska behovet av stöd vara tydligt beskrivet samt vilka åtgärder som det beslutas om, uppföljning och utvärdering. I förordningen 2006 gör man tillägget om delaktighet för vårdnadshavare och elev (SFS 2006:205). Asp-Onsjö (2008) hävdar att skyldigheten att upprätta åtgärdsprogram är reglerad i samtliga förordningstexter sedan 2000. Skolverket hävdar att det finns flera aspekter för att ge ut allmänna råd gällande upprättande av åtgärdsprogram. Ett av dessa är att skolor har svårigheter med arbetsprocessen gällande åtgärdsprogram (SKOLFS 2008:25). De nya allmänna råden har utgivits, på grund av ändring av stödinsatser i skolan (SKOLFS 2014:40). Ändringarna berör i första hand vad som ska ligga till grund för upprättande av åtgärdsprogram.

Tidigare forskning om åtgärdsprogram

Forskning om åtgärdsprogram för elever med behov av särskilt stöd i grundskolan presenteras i detta avsnitt. De allmänna råden för arbete med särskilt stöd gäller för samtliga skolformer vilket medför att studier som är utförda i grundskolan kan användas som referens (SKOLFS 2014:40).

Arbetsprocessen gällande åtgärdsprogram

Forskning om hur åtgärdsprogram utarbetas och vilka intressen som påverkar presenteras i Asp-Onsjös studie (2006). Studien belyser differensen mellan olika skolor som utgör en referens för fallstudierna. Fallstudierna ligger i sin tur som grund för studien om arbetsprocessen gällande åtgärdsprogrammen. Asp-Onsjö beskriver två centrala resultat. Ett är att man uttrycker sig och tänker på olika sätt i arbetslagen. Det andra är att man har två samtal, ett med kolleger och ett med vårdnadshavare och elev. Detta resulterar i att vårdnadshavare och elev får reducerat inflytande i processen. Samarbetet mellan personal på skolorna menar hon, sker i ganska stor utsträckning. Ahlberg (2001) lyfter fram i sin studie att arbetslagen, specialpedagogen och resurs/stödenheten skriver åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd. Vårdnadshavarna är delaktiga i processen både under upprättandet och vid uppföljning. Lärarna uttrycker att målen är stödande då åtgärderna formuleras tydligt.

Arbetet med åtgärdsprogrammen upplevs svårt eftersom de är offentliga dokument och ska skrivas på ett sätt som inte är kränkande för eleven. Ahlberg (2001) lyfter fram att det fordras en pedagogisk kartläggning av elevens lärandemiljö, d.v.s. en systematisk utforskning av elevens skolsituation. Kartläggningen menar hon bör innehålla elevens delaktighet i skolan och i gruppen, inställning till det som eleven behöver stöd med, kunskaper som finns inom delområden och tilltro till den egna förmågan. Det vanligaste underlaget för kartläggning är observationer av läraren under lektionstid, tester och nationella prov. Hon menar att en kartläggning kan utgå ifrån och ske på olika sätt men identifierar tre huvudområden. Skolans styrning, organisation och kultur, undervisningens innehåll och organisation och elevens kunskapsmässiga och sociala utveckling.

Forskning om elevers svårigheter, orsaker och konsekvenser

I en studie har Arvidsson (1995) belyst lärares föreställningar om elever med svårigheter och orsaker till dessa. Hon gör en kvantitativ studie med en film som gemensam utgångspunkt följt av enkät. Arvidsson har delat in svaren i enkäten i fyra områden som är handläggningsfrågor, system, elev och lärare/undervisningssituationen. Resultaten visar att lärarna i huvudsak finner orsaken till svårigheterna hos sig själva. Utvecklingen av lärares tänkande sker genom egna erfarenheter, samtal med kolleger och skolledning samt fackpressen. I grundutbildningen är det facklitteratur som påverkar. Arvidsson (1995) lyfter fram att lärarna efter grundutbildningen inte läser pedagogisk facklitteratur. Forskning av Giota och Emanuelsson (2011) har riktats mot, till vem och hur specialpedagogiskt stöd ges. I denna studie har också konsekvenserna av det specialpedagogiska stödet lyfts fram. De har en kvantitativ ansats och urvalet är riktat till rektorer. Resultatet i studien visar att rektorernas förhållningssätt till arbetet med åtgärdsprogrammen är att dokumenten har stor betydelse för den pedagogiska verksamheten och resursfördelningen. Giota och Emanuelssons (2011) slutsatser är att det kategoriska individinriktade perspektivet styr åtgärderna. Processen med åtgärdsprogram redovisas med att skolorna gör en bedömning av kunskapsnivån och att man utifrån det upprättar åtgärder som t.ex. särskild undervisningsgrupp, anpassning av läromedel och särskild färdighetsträning.

Åtgärdsprogram som textgenrer

I forskning om elevdokumentation i skolan har Andreasson och Asplund Carlsson (2009) belyst hur denna förhåller sig till skolans övriga textgenrer. Genrer definierar de som texter med fler gemensamma än skiljande drag. Styrdokumenten, menar de, är en typ av textgenrer som påverkar undervisningen. Dessa texter är producerade utanför klassrummet. Texter som produceras i klassrummet är individuell utvecklingsplan och åtgärdsprogram. Som underlag för individuell utvecklingsplan ska finnas skriftliga omdömen och framåtblickande pedagogisk planering. Andreasson och Asplund Carlsson (2009) behandlar textens konsekvenser för individen och problematiserar processen. I processen diskuteras bland annat maktperspektiv, genusperspektiv och normalitet. Normalisering diskuteras med olika utgångspunkt. Begreppet har konstruerats ur föreställningen om genomsnittresultatet hos barn i en viss ålder i förhållande till en uppgift. Normalitet anses vara idealet och kategoriseringen utgår från att avvikelser bör diagnostiseras och åtgärdas. Uppdraget att skriva elevplaner har en normativ inriktning. Detta och den sociala kontext som läraren

befinner sig i har konsekvenser för hur elevplaner konstrueras. Elevplanerna menar Andreasson och Asplund Carlsson (2009) kan påverka elevens självbild och att denne formas och formar sig enligt beskrivningarna.

Förekomst, innehåll och användning av åtgärdsprogram i grundskolan

I en studie har på skolverkets uppdrag Persson (2002) gjort en rikstäckande kvantitativ studie av förekomst, innehåll och användning av åtgärdsprogram i grundskolan. I betänkandet ”*Funktionshindrade elever i skolan hävdar*” man att åtgärdsprogram finns i för liten omfattning och är individfokuserande samt att delaktigheten av elever och vårdnadshavare bör öka. Resultatet i studien visar att det är lärarna (82 %) som först uppmärksammar behovet av stöd då det är vid bedömning av hur en elev når kunskapsmålen som svårigheterna blir synliga. Han har studerat i vilken grad olika aktörer tar initiativ. Specialpedagoger (76 %) tar initiativ i något lägre grad än lärare medan vårdnadshavare (9 %) i liten grad.

I studien lyfter Persson (2002) även fram barn med funktionshinder och åtgärdsprogram från en studie som Mats Granlund, ALA gjort (Persson 2002). I den beskriver man hur delaktighet av elev och vårdnadshavare påverkar processen med åtgärdsprogram. Resultatet visar att samverkan i arbetet med åtgärdsprogram har större inverkan än det upprättade dokumentet. Dock är dokumentet ett stöd för strukturen i processen. I grundskolan har de flesta elever med behov av särskilt stöd åtgärdsprogram. Dock anser cirka hälften av lärarna och föräldrar att stödåtgärderna är otillräckliga. Studien visar på att eleverna är mer nöjda med stödet. Persson (2002) beskriver utifrån enkätsvaren, åtgärdsprogrammets elevperspektiv som individ- och problemfokuserat. Kartläggning av elevens stödbehov utgörs oftast av intervjuer och observationer i klassrummet. Detta resulterar i åtgärder som anpassningar i lärmiljön anpassade läromedel och särskild färdighetsträning. Kompetensutveckling av personal är också en vanlig åtgärd. De upprättade dokumenten menar Persson (2002) har en koppling till läroplan och kursplaner.

Sociokulturellt perspektiv som teoretisk ram

Ur ett sociokulturellt perspektiv är en av grunderna att studera hur människor tillgodogör sig och använder fysiska och kognitiva resurser. I detta perspektiv utgår man ifrån tre samspelande företeelser, utveckling och användning av intellektuella och fysiska redskap, kommunikation och hur man utvecklat former för samarbete i kollektiva verksamheter. Centralt i de sociokulturella teorierna är att lärande är en aspekt av all mänsklig verksamhet (Säljö 2014; Hundeide 2006). Dysthe (2003) lyfter fram skillnaden mellan kognitiv och sociokulturell teori. Hon menar att i kognitivt synsätt medger man att den sociala kontexten ingår i lärandet medan man i sociokulturellt perspektiv anser att den påverkar lärandet. Säljö (2014) hävdar att det sociokulturella perspektivet utgår från att människor agerar inom kulturella och praktiska kontexter med direkt eller indirekt interaktion med andra. Detta resulterar i att man talar om mänskligt tänkande som integrerat i och bidragande till sociokulturella praktiker. I detta perspektiv blir människor aktiva i någon form av verksamhet där de nyttjar olika former av redskap/artefakter. Gibbons (2010) uttrycker att en individs lärande ses som en social företeelse och inte som en individualistisk. Dysthe (2003) beskriver att lärandet utvecklas genom samarbetet i en kontext. Sociokulturellt perspektiv har utvecklats ur socialkonstruktivistiska teorier och diskursanalytiska angreppssätt. Socialkonstruktivistisk

teori har sin grund i att samhälleliga uppfattningar om t.ex. avvikelse och normalitet som utgår från kultur, tradition, ideologier och politiska beslut (Ahlberg 2013). Begreppet diskurs förklaras med att det är ett bestämt sätt att förstå världen och att uttrycka sig om den (Winther Jørgensen & Philips 2014).

Redskap eller verktyg inom sociokulturell teori innebär de resurser vi har tillgång till både språkligt/ intellektuellt och fysiska. I den sociokulturella teorin används begreppet artefakt i betydelsen redskap. Dessa verktyg används för att förstå omvärlden och agera i den. De har byggts upp över tid och har historiskt ursprung och genom interaktion med andra människor. Verktygen används för att kompensera för tillkortakommande som uppstår i interaktion med miljön. Vilket innebär att kulturer har stort inflytande på hur kontexten gestaltar sig. De språkliga verktygen är centrala i den sociokulturella teorin. Med dessa förstår vi och utvecklas genom att kommunicera och delge tankar även om vi inte kan tala direkt till varandra. Vi utvecklar fysiska verktyg för att hjälpa oss hantera information och kunskap (Säljö 2014).

Mediering är centralt i det sociokulturella perspektivet. Med det menas att vi handlar via artefakter, fysiska och intellektuella, med omvärlden utifrån de erfarenheter vi fått i interaktion med andra människor. Språket är den artefakt som är utmärkande för mänsklig kommunikation och viktigast i vårt lärande d.v.s. kommunikativa processer (Säljö 2014; Dysthe 2003). Säljö (2014) delar in språket i tre delar som ger förståelse för hur lärande anses gå till enligt detta perspektiv. Det första är att språket är utpekande, det vill säga att vi kan peka ut och benämna saker. I kommunikation med andra människor underlättar vår överenskommelse om benämningar, exempelvis ord för saker, känslor och aktiviteter. För det andra dess semiotiska funktion som beskriver mening och innebörd av vad man förmedlar. Den tredje som är den retoriska funktionen är redskap med vilket vi formar oss själva, vår etik och moral samt med vilket vi kan påverka vår omgivning.

Kontextuellt sammanhang är centralt när man studerar vad människor säger, skriver eller gör utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Man reducerar inte analysen till den inre tankeverksamheten eller förståelse av begrepp. Det är samverkan mellan människa och omgivning och där handlingen utgår från kunskap om och förväntningar på den sociala situationen. Handlandet är också flexibelt utifrån vad situationen kräver och ingår i kontexten som skapas och återskapas. Skolan är en historisk kontext som skapat kommunikativa mönster som kan vara rigida (Säljö 2014).

Situerat lärande är situationsbundet. Det innebär att ett handlande är adekvat i en situation men olämpligt i en annan beroende på sammanhanget. I skolan handlar det om att hantera hela situationen och inte bara att tillgodogöra sig undervisningsinnehåll. Detta får konsekvenser för lärmiljön i mötet med elever i behov av stöd. Lärmiljön måste organiseras så att eleverna ges möjlighet till att aktivt medverka och påverka undervisningen i interaktion med klasskamrater och pedagoger. Eleverna kan genom diskussionerna om arbetets kunskapsmål och kriterier för dessa utveckla förståelse för skolan som verksamhet (Ahlberg 2013).

Distribuerad kunskap är delad av en grupp människor. Personerna i gruppen har olika kunskap som är viktig för helhetsförståelsen. När man delger varandra sin kunskap som

bearbetas i den sociala kontexten skapas ny kunskap (Dysthe 2003). Inom skolans verksamhet finns olika professioner som är experter t.ex. speciallärare, kuratorer, rektorer, lärare, psykologer och kuratorer som vid samverkan kan skapa ny kunskap utifrån sina specialkunskaper.

Metod

I detta avsnitt presenteras de teoretiska och praktiska verktyg som valts för att samla in och bearbeta empiri. Verktögen har använts för att få svar på studiens frågeställningar om hur klasslärare i åk 1-6, talar om hur de arbetar med processen gällande åtgärdsprogram. Urvalet redovisas och respondenterna presenteras med yrkesbakgrund. Därefter beskrivs de olika delarna av arbetet med intervjuerna, tillförlitlighet, etiska aspekter, bearbetning och analys.

Kvalitativ ansats

Med ett kvalitativt perspektiv strävar man efter att fördjupa sin kunskap. Syftet för studien relaterar till denna aspekt. Det kvalitativa perspektivet har växt fram ur den humanistiska vetenskapen där man har fokus på helhet och kontext. Man tolkar och försöker förstå utifrån sitt empiriska material (Stukát 2011). Holme och Solvang (1997) förtydligar att kvalitativ metod innebär närhet till studieobjektet. I detta fall innebär det dem jag intervjuar. Backman (1998) beskriver den kvalitativa metoden som induktiv och skapar hypoteser. Till skillnad mot den traditionella som utgår från hypoteser. Han menar att skeenden, förlopp och processer kännetecknar kvalitativa studier. Det vill säga man drar slutsatser utifrån empiriska erfarenheter där fenomen och kontext kan ha diffusa gränser och gå in i varandra. Han hävdar också att det är vanligt att studera förståelse- och processfrågor. Man försöker förstå komplexa saker som inte kan kvantifieras. Fokusenhet i studien kan variera och vara på individ, en grupp, en organisation, en företeelse etc. Intervjuerna med klasslärarna är denna studies empiriska material. Holme och Solvang (1997) hävdar att den kvalitativa metoden handlar om att skapa förståelse för fenomen, situationer och händelser. Bryman (2011) förklarar att det generella i kvalitativ forskning utgår från formuleringen av inledande frågor och respondentens svar.

I studier där man använder sig av kvantitativ ansats vill man belysa generella företeelser, redovisa med stort dataunderlag som analyseras i tabeller och liknande instrument. Enligt Holme och Solvang (1997) är det studier som kännetecknas av forskarens distans till det undersökta, generaliserande och kvantifierande förhållningssätt. Metoderna är systematiska och strukturerade, med verktyg som till exempel enkäter med svarsalternativ. Detta arbets sätt förutsätter ett annat syfte än det jag valt. Min avsikt är att tränga in i texten på djupet och vara flexibel i insamlingen av data.

Halvstrukturerad intervju

Studiens syfte är att ta reda på hur klasslärare talar om arbetet med processen gällande åtgärdsprogram, vilket utgjorde grund för valet av intervju som metod att samla in empiri. Enligt Stukát (2011) är det studiens problemställning som ska styra metodvalet. Bryman (2011) menar att inom kvalitativ forskning föredrar man intervjun som metod på grund av dess flexibilitet. I studien används halvstrukturerad livsvärldsintervju för datainsamling. Denna intervjuteknik går ut på att intervjupersonerna berättar flexibelt inom ramen för ett tema i syfte att tolka innebörden av berättelsen (Kvale & Brinkman 2009). Man formulerar frågor som berör ett område s.k. intervjuguide (Bryman 2011). Holme och Solvang (1997) menar att den kvalitativa undersökningen är flexibel på det sättet att svaren i en intervju kan variera, vilket påverkar hur man ställer följdfrågor. Under studiens gång lär sig de som

intervjuar och förändrar sitt arbetssätt. De menar att detta är både en styrka och svaghet. En styrka genom att intervjuaren ingår i en lärsituation där denna fördjupar sin förståelse. En svaghet då det kan vara svårt att jämföra svaren då intervjuerna utförs över tid.

Urval

Respondenterna är 4 klasslärare på den skola jag arbetar. Deras grundutbildning utgår från olika tidsperioder och ämnesinriktningar. Min roll är att arbeta med särskilt stöd för elever som är individintegrerade i alla klasser, F-6, och har därför inte den nära relation med klasslärarna som man får i ett arbetslag. Min distans till respondenterna stärks av att jag arbetat med en särskild undervisningsgrupp vilket medfört begränsad kollegial kontakt. Dessutom hade jag endast varit anställd på skolan två år vid starten av min studie. De klasslärare som intervjuades har alla erfarenhet av elever som varit under utredning för eller varit inskrivna i grundsärskolan. Bryman (2011) menar att man ofta arbetar utifrån målstyrda urval i kvalitativ forskning. Detta innebär att man väljer, som i detta fall, individer som är involverade i processen som studiens frågeställningar berör. Alla tillfrågade ställde upp på intervju. Antalet intervjupersoner är litet vilket gör att studien ska betraktas för vad den är, en studie om hur fyra lärare talar om arbetsprocessen med åtgärdsprogram. Urvalet utgår ifrån strategiskt urval med aspekten att alla deltagit i verksamhetens inre arbete med styrdokumentet och har i den meningen gemensam grund. Valet av respondenter är ett bekvämlighetsurval då det var lättast att få personer i närmiljön att ställa upp på intervju. Kvalitativ intervjumetod är tidskrävande och begränsar antalet intervjupersoner (Stukát 2011).

Presentation av intervjupersoner

Klasslärare Ann har utländsk lärarutbildning med svensk komplettering och svensk legitimation. Ann har arbetat i svensk skola sedan mitten på 90-talet. Hon har också en förstelärartjänst samt certifierad utbildare i genrepdagagogik. Ann leder fortbildning på skolan för alla pedagoger. Ann arbetar 40 % i åk 4-6 och 60 % med utvecklingsarbete.

Klasslärare Britt arbetar i åk 4-6 och har 40 års erfarenhet som lärare och undervisar i matematik, no, so och svenska. Britt är utbildad i genrepdagagogik.

Klasslärare Cissi arbetar i åk 1-3 och har varit lärare sedan 1993. Cissi undervisar i matematik och no. Är också IKT ansvarig.

Klasslärare Dalia arbetar i åk 1-3 och blev klar lärare 1998. Dalia undervisar i matematik och no. Har 15hp i specialpedagogik.

Genomförande

Initialfas

Inför arbetet med studien togs kontakt med rektor och vi bokade möte för information om undersökningens syfte, utförande och hur de etiska kraven skulle beaktas. Rektor gav sitt tillstånd till att undersökningen genomfördes i verksamheten. Två kolleger tillfrågades att

delta i en provintervju. Därefter tillfrågades klasslärarna personligen och fick vid detta tillfälle information om studiens syfte. Vi bokade samtidigt tid för intervju.

Utarbetande av intervjuguide

Med syfte och frågeställningar som grund utarbetades en preliminär intervjuguide inför provintervjun. Frågorna speglade de allmänna råden för upprättande av åtgärdsprogram (Skolverket 2014). Bryman (2011) menar att man måste fråga sig vad det är man vill veta för att svara på forskningsfrågorna. I detta fall ville jag utifrån svaren på intervjufrågorna bilda mig en uppfattning om vad respondenten uttrycker är viktigt i arbetet med åtgärdsprogram. Råden han ger är att ställa öppna frågor ordnade i ett tema för att få personliga och uttömmande svar. Man ska också använda begripliga formuleringar och språk (Bryman 2011).

Registrering

Intervjuerna spelades in via mobiltelefon. Detta för att samtalet skulle pågå utan avbrott för anteckningar. Kvale och Brinkman (2009) menar att detta ger utrymme för fokus på dynamik och ämne. Intervjuerna tog ca 45 minuter. Intervjuerna utfördes i ett samtalsrum på skolan som valdes med tanke på att samtalet skulle genomföras utan störningar eller ljud som kunde inverka på ljudkvaliteten. Stukát (2011) uttrycker vikten av att båda parter känner sig trygga i intervjumiljön för bästa möjliga intervjuresultat. Han lyfter också fram att kontrollera att tekniken fungerar.

Provintervju

En provintervju visar om frågorna möter syftet med studien (Holme & Solvang 1997). Min intention var att pröva om två personer inspirerade varandra till mer omfattande svar och om frågorna korrelerade med temat i studien. Under provintervjun visade det sig att det var en av respondenterna som i dominerade talutrymmet vilket bekräftades vid genomlysningen av intervjun. Stukát (2011) påpekar också risken med gruppsytryck som har effekter som att åsikter inte delas av någon eller man håller inne med sin personliga uppfattning. Respondenterna återkopplade på intervjufrågorna och framförde åsikten att öppningsfrågan som jag menade var den viktigaste, var svår att förstå. Detta var också min uppfattning och den formulerades om.

Intervjufas

Intervjufrågorna bearbetades och formulerades om flera gånger för att bli tydligare men ändå öppna upp för personliga och uttömmande svar t.ex. uppfattning om arbetsprocessens struktur. Utifrån analysen av provintervjun utfördes intervjuerna individuellt, med anledning av att varje person skulle ha större möjlighet att berätta djupgående om arbetet med åtgärdsprogram. Intervjuerna startade med information om de etiska reglerna (Stukát 2011). Därefter inleddes intervjun med en öppen fråga (bil 1). Klasslärarna ombads berätta om hur de arbetade med processen med åtgärdsprogram för integrerade elever. För att uppmuntra till mer utvecklande beskrivningar ställdes följdfrågor. I vissa fall var det nödvändigt att återföra den intervjuade till ämnet och ibland även ställa preciserade frågor om t.ex. målformulering. Det specifika har enligt Kvale och Brinkman (2009) relevans när man vill komma åt konkreta

innebörder som hur kartläggningen dokumenteras. Återkoppling användes för att få bekräftelse på att svaret var rätt uppfattat.

Kvale och Brinkman (2009) anser, att vad de kallar andrahandsfrågor blir möjligt med ett aktivt lyssnande. Den som intervjuar lyssnar till det som sägs och till hur det sägs. Adelman (2009) menar att den som lyssnar i ett samtal deltar och påverkar samtalsinnehåll genom samtalsstöd. Dessa samtalsstöd är blickar, nickar, olika ljud, klargörande frågor, spegling etc. Enligt Kvale och Brinkman (2009) kännetecknas en erfaren intervjuare bl. a. av hur man ska använda intervjutekniker, känner till ämnet, behärskar konsten att samtala, har språkkänsla och är känslig för intervjupersonens språkliga stil. Man ska ha förmåga att uppfatta bakomliggande mening som behövs följas upp och tolka dessa för att kunna ställa följdfrågor under intervjun. En svår uppgift som kan kännas övermäktig men de säger också att färdigheten utvecklas genom övning. Det finns både fördelar och nackdelar med att intervju på sin arbetsplats. Det faktum att vi redan kände varandra är en fördel i intervjusituationen då inledande prat som ska öppna upp för trygghet och avslappad atmosfär blir mycket kort. Detta kan också vara en nackdel då det kan vara svårt att ställa utmanande frågor till kolleger som kan uppleva detta som kritik. Relationen blir ett hinder vilket kan påverka respondenten till att bli mindre tillmötesgående i sättet att svara. Relationen till respondenterna och miljön kan minska den distans som behövs för att lyssna till det som sägs utan att påverkas av förutfattade meningar. Metoden innebär också en ojämlikhet i maktförhållandet. Respondenten är den som delar sina tankar med intervjuaren utan att få något tillbaka vilket gör att maktbalansen rubbas. Det ojämlika maktförhållandet förstärks också av att intervjuaren har förberett sig och har en förförståelse som respondenten inte kan ta del av i intervjusituationen (Holme och Solvang 1997).

Tillförlitlighet

Bryman (2011) diskuterar begreppen validitet och reliabilitet i kvalitativ forskning. Han belyser att begreppen anses av kvalitativa forskare problematiska. Mason anser att begreppen validitet, reliabilitet och generaliserbarhet hör hemma i den kvantitativa forskningen (Bryman 2011). Medan andra använder begreppen men med obetydligt fokus på frågor som handlar om mätning. Se metodavsnittets del som belyser kvalitativ och kvantitativa ansats. Ahlberg (1992) lyfter fram begreppen trovärdighet, giltighet och noggrannhet samt de insamlade data och dess överensstämmelse med resultatet. För att studien ska betraktas utifrån ovanstående begrepp redovisar Ahlberg (1992) tre centrala aspekter. I den kvalitativa innehållsanalysen lyfts texten eller kommunikationen fram. Vilket denna studie gör i resultatavsnittet. Uppfattningsbegreppet problematiseras och definieras som uppfattning av, vilket innebär förståelse medan uppfattning om, beskriver att en individ avsiktligt reflekterar över och värderar ett utvalt objekt. Tolkningarna som görs utifrån respondenternas svar redovisas som uppfattning om. Giltigheten prövas genom frågor, om de utvalda kategorierna speglar respondenternas resonemang. Frågorna ställdes till empirin vid sortering och analys.

Giltigheten i studien kan anses som låg då studiens syfte är att ta reda på hur klasslärare talar om arbetsprocessen gällande åtgärdsprogram för integrerade elever. Skulle jag fråga samma frågor en andra gång är det mycket möjligt att svaren varierar. I sociokulturellt perspektiv är

samtal en lärandesituation där individen utvecklar kunskap vilket kan göra att man kommer till andra insikter och därmed talar om ett fenomen på annat sätt (Säljö 2014; Dysthe 2003). Holme och Solvang (1997) lyfter fram problematiken i giltigheten i en kvalitativ intervju i förhållandet mellan forskare och respondent. Intervjusituationen förutsätter närhet och trygghet vilket kan påverka respondenten till att tillrättalägga svar. Själva processen med kvalitativt perspektiv grundar sig på forskningsmiljöns och forskarens personliga värdegrund och kunskap. Med detta i åtanke måste forskarens strävan vara att få fram respondentens egen uppfattning. Med ett nyfiket och lyssnande förhållningssätt kan man uppmuntra respondenten till öppenhet. Kvale och Brinkman (2009) menar att i en situation där man är i fokus och att någon med intresse lyssnar och försöker förstå vad man berättar är berikande. Det kan vara så att respondenten blir så inspirerad att det kan vara svårt att avsluta intervjun. Viktigt att ha i åtanke vid bearbetning av empirin i denna studie, att respondenternas resonemang ingår i en situerad kontext och resonemanget utgår bl. a. från den. Ramen för intervjun som utgörs av intervjufrågorna styr samtalet. Relationen med respondenten kan påverka positivt och negativt. Positivt i den mening att tryggheten kan skapa en möjlighet till flödande samtal som ger mycket användbar data. Det finns dock en risk för att distansen minskar och att intervjuarens förförståelse påverkar.

Tillförlitligheten innefattar enligt Gubas och Lincolns fyra kriterier (Bryman 2011). Trovärdighet innebär att man följer forskningsreglerna och presenterar resultatet för de personer som deltagit i studien. I denna studie presenteras hur de etiska aspekterna hanterats se avsnitt om etik. Här redovisar också att respondenterna erbjudits att ta del av de transkriberade intervjuerna men avböjt. Överförbarhet som erhålls genom detaljerade beskrivningar för att göra det möjligt att utföra i annan miljö. I metoddel och metoddiskussion delges hur denna studie genomförts med avsikt att tydliggöra genomförandet för att andra ska kunna bedöma överförbarheten. Pålitligheten som säkras genom att man redogör för forskningsprocessen och det sista kriteriet som är att styrka och konfirmera resultatet. Det sista kriteriet är granskarens uppgift att i vilken utsträckning styrka pålitligheten. Holme och Solvang (1997) hävdar att reliabiliteten påverkas av hur intervjuerna utförs och hur noggrant bearbetningarna av empirin utförs.

Intevjuarens förförståelse

Kvalitén på intervjun är beroende av intervjuarens färdigheter i att göra intervjuer (Kvale & Brinkman 2009). De menar att intervjuaren är det viktigaste redskapet vilket fodrar att denne är medveten om sin påverkan på studien. Förförståelse för det som ska studeras kan ha mer eller mindre inflytande. Holme och Solvang (1997) menar att urvalet av respondenter görs utifrån förförståelse, förutfattade meningar och förutvalda teorier som man har innan studien startar. Denna studie görs på en skola där alla inblandade i intervjuerna arbetar och känner varandra. Intervjupersonerna arbetar på olika stadier och ingår inte i samma arbetslag. Min roll i verksamheten är som vikarierande speciallärare med ansvar för elever med rörelsehinder. Detta medför en viss distans till klasslärarna i intervjun. Dock är det högst troligt att skapade fördomar och vilja att erhålla resultat påverkar studien. Verktyg för att i möjligaste mån undvika detta är enligt Kvale och Brinkman (2009) att vara mån om den professionella distansen. De menar att det är lätt att bli för involverad i samspelet med

respondenterna och överta deras perspektiv. I intervjusituationen fokuserade jag på att lyssna aktivt och ge möjlighet till talutrymme. Jag använde mig av tysta stunder för att respondenten skulle få möjlighet till eftertanke och sända signaler på att vara intresserad av vad som sades. Holme och Solvang (1997) förordar att det är viktigt att man tolkar empirin utifrån referensramar för att förhålla sig distanserad till analysmaterialet. Vid arbetet med empirin som transkriberades och sorterades som text utgjorde detta ett objekt som kunde ställas mot den inspelade intervjun och intervjuarens tolkningar. Med begreppet objekt menas att det ger möjlighet till distansering.

Etik

Rektor informerades om de etiska aspekterna inför studien. Respondenterna deltog frivilligt i intervjun och informerades om syftet med studien och att samtalen skulle behandlas konfidentiellt. Respondenterna hade också rätt att inte svara på frågor och att avbryta intervjun. Jag förklarade också att de inspelade intervjuerna förstörs när arbetet är klart. Enligt Stukåts (2011) anvisningar och formulering att information som insamlats får endast användas för forskningsändamål. De fyra principerna informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet därmed är infriade (Vetenskapsrådet 2011). Respondenterna erbjöds att läsa igenom det transkriberade materialet men avböjde.

Bearbetning

Intervjuerna transkriberades samma dag som löpande text som sedan sorterades under kriterier. Talspråket, så långt det var möjligt, hölls intakt. Inga tecken för pauser, tveksamheter och andra språkliga signaler användes. Transkriberingen utfördes på det mesta av vad respondenterna säger. Vissa kortare delar, som bedömdes är irrelevanta för syftet, är utelämnade. Genomläsning och avlyssning av texterna skedde ett flertal gånger samtidigt. Det gav en mer levande bild av intervjuerna när tonfall, pauser och andra uttrycksätt såsom suckar och skratt tillfördes. Kvale och Brinkman (2009) beskriver transkriberingen som problematisk i den meningen att texten blir ett annat medium än det talade. Texten förlorar den kommunikation som utgörs av kroppsspråk, ironi och talspråksmarkörer som t.ex. pauser och suckar.

Utifrån de teoretiska ramarna, syfte och frågeställningar bearbetades och analyserades det empiriska materialet. Valet av analysmetod utgår från helhetsanalys där man i första och andra fasen väljer tema respektive utarbetar frågeställningar. Den tredje analysfasen innebär fördjupning genom att sortera utsagorna under rubriker. I denna studie valdes rubriker utifrån frågeställningarna arbetsprocessen struktur, delaktighet och stöd/hinder. Med kvalitativ innehållsanalys som verktyg analyserades helheten för att därefter gå djupare in i intervjumaterialet (Holme & Solvang 1997).

I analysfasen systematiseras texten med sociokulturellt perspektiv (Säljö 2014) som teoretisk utgångspunkt med struktur i arbetet med åtgärdsprogram, delaktighet och stöd/hinder som analyskriterier. Valet av det sociokulturella perspektivet utgick ifrån tanken att arbetsprocessen med åtgärdsprogram är en komplex uppgift där samverkan mellan aktörer och aktörer och redskap utspelas i en kontext. Aktörer och redskap har i sin tur en kulturell

bakgrund. Detta sammantaget samverkar för nytt lärande och nya mönster (Dysthe 2003). För analysarbetet används ovanstående begrepp för att tydliggöra processen i arbetet med åtgärdsprogram och därmed erhålla svar på frågeställningarna. Begreppen relaterar till frågeställningarna och belyser hur klasslärarna kommunicerar och samverkar med redskap och aktörer.

Bearbetningen av empirin utfördes med en översikt med kolumner (Bil. 2) som konstruerades utifrån klasslärares intervjusvar. Texten sorterades under de olika forskningsfrågorna och bearbetades utifrån de tre kriterierna som redovisats ovan. Under rubriken, struktur i arbetet med åtgärdsprogram, registrerades den övergripande strukturen av processen. Därefter uttalanden under rubriken delaktighet vilket belyser deltagande aktörer så väl som redskap och relateras till delaktighet. Den tredje rubriken stöd och hinder omfattar meningsbärande uttalanden klasslärarna gjort om processens kvalitet. De markerades med plustecken för vad klasslärarna menade var stöd och minustecken för hinder. Likheter och skillnader i utsagorna lyfts fram i analysen under de olika rubrikerna.

Språket i citaten är kursiverade och ändrade på det sättet att citaten är indelade i meningar och ord är stavade enligt skriftspråksreglerna. De syftar till att exemplifiera respondenternas svar och fördjupa förståelsen av empirin (Holme & Solvang 1997).

I bearbetningen av texten sorterades den i meningsbärande och utpekande ord och meningar under respektive kriterier och analysenhet d.v.s. klasslärare. Syftet med detta var att tydliggöra likheter och variation i empirin samt samverkan mellan redskapen.

Innehåll i empirin som behandlade den:

- första frågeställningen om hur de resonerar gällande arbetsprocessens struktur markerades med grön färg.
- därefter den andra frågeställningen delaktighet som markerades med rosa.
- den tredje frågeställningen stöd och hinder med blått.

Frågor ställdes till materialet om vilka gemensamma nämnare som framkom och vilka skillnader samt hur dessa samverkade. Vid analysen av samverkan studerades den enskilde lärarens uttalanden i de tre kategorierna såväl som klasslärares utsagor i relation till varandra. Vidare studeras hur respondenterna talat mer uttömmande om arbetsprocessen, delaktighet och stöd/hinder. Denna del belyser innebörden av hur klasslärarna resonerar om utredningens struktur. Därefter sker en tolkning med stöd av frågor till empirin som; Vilken mening framgår i uttalandet att undervisningen är en del av arbetsprocessen med åtgärdsprogram? Vad lyfter man fram i kartläggningens olika delar? Vilka viktiga aktörer talar man om? Hur beskriver klassläraren samverkan mellan aktörer och redskap i processen? Vad menar man är stöd och hinder?

Resultat

I detta avsnitt redogörs för klasslärares resonemang om hur de arbetar med processen gällande åtgärdsprogram för integrerade elever. Klasslärares intervjuer sammanfattas under rubriker som utgår från studiens frågeställningar. Först behandlas arbetsprocessens struktur. Därefter analyseras arbetsprocessen med hjälp av rubrikerna; delaktighet och stöd och hinder för arbetet med åtgärdsprogram. Slutligen presenteras klasslärares redogörelser för processen och hur de menar att samverkan, stöd och hinder påverkar denna.

Arbetsprocessens struktur

Tre av klasslärarna beskrev arbetsgången för processen med åtgärdsprogram som uppmärksamma, utreda, upprätta åtgärdsprogram, följa upp och utvärdera. En av klasslärarna lyfter i första hand samverkan med elevhälsan och specialpedagog och tar därefter upp kartläggning, åtgärder och mål som hennes beskrivning av arbetsgången.

Vi gör kartläggning först.[] Sen var det så skulle det godkännas av rektor. Sen skrev vi åtgärdsprogram. När åtgärdsprogrammet var klart då skulle det meddelas föräldrar och elev. (Klasslärare Britt)

Vi inleder med att lyfta EHT(elevhälsoteamet) på skolan att vi har en elev som behöver extra stöd.(Klasslärare Cissi)

En klasslärare talar om arbetsprocessen där delar av strukturen är integrerat i klassundervisningen. Dessa delar är elevens delaktighet genom arbetet med att konkretisera mål, självbedömning och uppmärksamma behov. Klassläraren uttrycker att detta är viktiga förutsättningar för den fortsatta processen med åtgärdsprogram.

Uppmärksamma behovet av stöd

Samtliga lärare menar att det är observationer i skolmiljön och bedömningen av elevens resultat i undervisningen som ligger till grund för om man uppmärksammar att en elev borde utredas för behov av särskilt stöd. En klasslärare relaterar till klassrumssituationen och i samtal med eleven får indikationer på behov av stöd. En annan klasslärare menar att elevarbeten visar om eleven är i behov av stöd.

Startar direkt man ser att en elev har svårigheter (Klasslärare Britt)

Hur en elev reagerar under själva inlärningsprocessen.”(Klasslärare Ann)

Kartläggning

Kartläggningen utgick ifrån ett färdigt formulär där man beskrev elevens starka och svaga sidor enligt en beskrivning. Underlag för kartläggningen kunde vara elevtexter och observationer i klassrummet. Klassläraren och hennes kollega, som delade ansvaret för klassen, dokumenterade vad de uppmärksammat. En av klasslärarna berättar att när

kartläggningen var slutförd lämnades den till rektor för bedömning för upprättande av åtgärdsprogram.

Med dokumentet för kartläggningen som underlag upprättades den pedagogiska utredningen utifrån den kunskap klassläraren har om elevens styrkor och svagheter. Klassläraren menar att tester visar elevens kunskapsnivå som sedan ligger till grund för åtgärder.

Undervisningen med formativ bedömning tillsammans med andra tester utgör en del av kartläggningen. En annan del är information som delges i samverkan med elev och vårdnadshavare.

Kartläggning av behov av stöd där elev, vårdnadshavare och andra aktörer, exempelvis rektor och elevhälsa, är inblandade kan ingå enligt en klasslärares berättelse.

Vi var väldigt mycket folk (Klasslärare Dalia)

Ansvar vid upprättande av åtgärdsprogram

En av klasslärarna beskriver att det var specialpedagogen som i praktiken hade mentorsansvaret och tog initiativ till att starta processen med åtgärdsprogram, ledde processen och upprättade dokumenten. Klassläraren var i formell mening mentor men menar att hon deltog i liten omfattning i elevens utbildning. Eleven deltog i klassundervisning i idrott, slöjd, musik, svenska och So-ämnena.

Det var specialpedagogen som hade hand om det mesta med den delen åtgärdsprogram och sånt men som pedagog var jag ju också med(klasslärare Dalia)

Tre av klasslärarna uttrycker att de har ansvar för arbetet med åtgärdsprogram. En av dessa nämner rektor som tar beslut om att åtgärdsprogram ska upprättas.

Åtgärder och mål

Klasslärarna relaterar till kursplanernas mål då de upprättar de långsiktiga målen. De kortsiktiga målen menar en klasslärare ska vara i första hand motiverande till att delta i undervisningen och andra hand att utveckla kunskap. Två klasslärare lyfter fram vikten av uppnåbara kortsiktiga mål för individintegrerade elever.

När det gällde dessa elever var det de små stegen för att nå målen som var lätta att utvärdera (Klasslärare Britt)

de man ser liksom först och främst deras starka sidor vad de är duktiga på, för det ska de också få möjlighet att utveckla och så tittar man på det de har svårt för och hur ska man då anpassa undervisning. (Klasslärare Ann)

Utgångspunkterna när man diskuterar mål och åtgärder måste vara undervisningens formativa bedömning, menar en av lärarna. Då elev och vårdnadshavare är väl insatta i arbetet och aktuella mål så kan man tillsammans diskutera olika åtgärder. Åtgärderna och målen ska vara konkreta och genomförbara.

Åtgärder som särskilda undervisningsgrupper och specialpedagogiskt stöd till individen var det flera som menade var effektivt stöd för måluppfyllelse. Åtgärder och mål uttrycker man är klasslärarens uppgift att upprätta samt presentera och motivera för elev och vårdnadshavare. Två klasslärare uttrycker vikten av att de kortsiktiga målen ska vara uppnåbara. En klasslärare menar att de kortsiktiga målen syfte är att stödja elevens bild av sin förmåga och väcka lusten att lära.

Uppföljning och utvärdering

Resonemangen om uppföljning och utvärdering varierade i hur man uttryckte hur man konkret förhöll sig och utförde arbetet. En klasslärare uttrycker att åtgärdsprogrammet aktualiseras i samverkan med eleven under arbetets gång. Där man diskuterar arbetsredskap och aktualiserar kunskapsmålen för att belysa framsteg och eventuella förändringar av stöd för att nå de upprättade målen.

[] jobbar man på stannar upp och kollar hur det går, nu är du på rätt väg [] om det inte går som det skulle, vad behöver du hjälp med? (klasslärare Ann)

Ett annat uttalande om uppföljning och utvärdering konstaterar att det ingår i arbetsprocessens slutfas och kan generera nytt åtgärdsprogram. En av klasslärarna säger att det var specialläraren som tog hand om uppföljning och utvärdering. En klasslärare menar att i upprättandet av målet ingår utvärderingen genom att skriva in vad eleven ska kunna och hur detta ska redovisas.

Jag tänker på utvärderingen redan när jag skriver målet. Hur ska vi visa detta och sen det är inte alltid lätt (Klasslärare Cissi)

Samverkan och delaktighet i arbetsprocessen

Det framgår i empirin att i två av fyra klasslärares berättelser att de genomför processen till största delen själva. En av klasslärarna menar att hon inleder arbetet tillsammans med elev och vårdnadshavare. De är också delaktiga vid utvecklingssamtal och vid upprättande av åtgärdsprogram. Hon beskriver elevernas delaktighet i undervisningen där formativ bedömning ingår. Man talar om målen för undervisningen och konkretiserar dem i klassens formuleringar. Under temats fortskridande identifierar man de olika målen och kriterierna för olika betygssteg. I klassen gör man bedömningar tillsammans samt kamratbedömningar. Detta arbetssätt gör att eleverna blir medvetna om vad som krävs för att nå målen och ger förutsättning för delaktighet. Hon uttrycker att det är viktigt att alla är delaktiga för att åtgärderna ska fungera.

Bristande delaktighet framgår av empirin. I detta fall delges vårdnadshavare och elev när utredningen och upprättandet av åtgärdsprogrammet är färdigarbetat.

En klasslärare berättar om samverkan mellan skola, habiliteringen, vårdnadshavare, logoped och assistent. Man diskuterade elevens behov av stöd för att kompensera funktionsnedsättningen fysiskt och kunskapsmässigt. Klassläraren menar att man tog stor hänsyn till vårdnadshavarnas uppfattning om elevens behov, lärmiljö och hjälpmedel.

Stöd

Stöd för arbetet med åtgärdsprogram är undervisning med formativ bedömning. Detta ger eleverna förståelse för sitt eget lärande och kvalitén på detta. En av klasslärarna uttrycker att detta tillsammans med observationer och tester samt samverkan med elev, vårdnadshavare och elevhälsa är ett bra underlag för utredningen av elevers behov av stöd. Klassläraren uttrycker att åtgärdsprogrammet därmed blir ett aktivt redskap.

Ett stöd är tester och diagnoser menar en klasslärare. Tester som visar elevers starka och svaga förmågor och diagnoser som ger rätt till stöd.

Vi är ganska duktiga på att göra tester. Jag vill veta vilka styrkor barnen har (Klasslärare Cissi)

En av klasslärarna resonerar om att handledning och läromodell stod med som åtgärder i åtgärdsprogrammet. Handledning, som alla pedagoger ansåg vara stöd, riktade sig till klassläraren för att hon skulle utveckla kunskap om hon skulle förhålla sig till och planera undervisningen för elever med kognitiv funktionsnedsättning. Stöd är också delaktighet av elev och vårdnadshavare.

Hinder

Tvivel på att arbetet med åtgärdsprogram har någon effekt ifråga om särskilt stöd uttrycks av två klasslärare. Dokumentationen ses som ett hinder för arbetet i klassrummet och får mer fokus än arbetet med eleverna. Man menar att åtgärderna hade satts in oavsett om de dokumenterades eller ej. Arbetsuppgiften med åtgärdsprogram förekommer sällan och därför måste klassläraren sätta sig in i processen på nytt vid varje tillfälle menar en annan klasslärare. Två av klasslärarna menar att direktiven för strukturen har ändrats ofta och det är därför svårt att utveckla en god färdighet som man känner sig trygg med.

Det är väldigt lite dokumentation som lett till något (Klasslärare Dalia)

Jag tycker att åtgärdsprogram är nästan bara för att de ska vara där (Klasslärare Britt)

Jag har aldrig känt mig trygg och säker i det här kan jag verkligen (Klasslärare Dalia)

Det blir nytt varje gång (Klasslärare Cissi)

Det var svårt att hitta åtgärder vi kunde stå för, specialläraren var delvis involverad (Klasslärare Britt)

Flera av klasslärarna uttrycker att ett hinder är begränsad kunskap om processen med åtgärdsprogram. Särskilt åtgärder och mål lyfts fram som svåra uppgifter.

Plötsligt var det vi som skulle göra det och vi skulle kunna det per automatik (Klasslärare Britt)

Brist på kunskap hur man arbetar med elever med olika funktionsnedsättningar samt avsaknad av samverkan med särskolor ses också som ett hinder.

Man menar också att stöd av andra professioner som t.ex. specialpedagogresurs och psykologbedömningar tar för lång tid att erhålla och därmed hinder för särskilt stöd.

Värre tycker jag det är när man inte får en diagnos och man inte får rätt hjälpmedel, bara nästan (Klasslärare Cissi)

Stora elevgrupper medför svårigheter för elever i behov av särskilt stöd. Med specialpedagogisk resurs skulle man kunna dela i små undervisningsgrupper där elever med särskilda behov hade fått bättre stöd och mer tid med pedagogen.

Sammanfattning av resultat

Resultatet av studien visar att klasslärarna talar om ramen för strukturen för arbetet med åtgärdsprogram samstämmigt. Samtliga klasslärare redovisar arbetsprocessen som att uppmärksamma, utreda och upprätta åtgärdsprogram. Det framgår att en klasslärare söker stöd av elevhälsoteamet initialt i processen medan en klasslärare lyfter fram läromodellen i arbetet med åtgärdsprogram. Resultatet visar att det är i klassrumssituationen som man uppmärksammar behovet av stöd med observationer och elevarbeten som underlag. Detta leder till kartläggning där det framgår skilda angreppssätt som utgår från olika perspektiv på lärande. Ett synsätt är att arbetet ska ske i samverkan med berörda personer och utgår från klassrumsarbetet. Ett annat synsätt är individperspektiv där den stödjande processen utgörs av individuellt stöd. Delaktighet framstår i resultaten som störst då man har relationellt perspektiv på inläring. Åtgärder och mål i åtgärdsprogrammet menar klasslärarna är långsiktiga och kortsiktiga. De långsiktiga hämtas från kursplanerna. De kortsiktiga målen ska vara konkreta och uppnåbara. En klasslärare menar att syftet främst är att motivera till skolarbete. Uppföljning och utvärdering framstår i resultaten varierat. En beskrivning framstår som arbete i samverkan med elev och vårdnadshavare i en fortlöpande process. Andra resultat är att utvärderingen av åtgärdsprogrammet förmedlas till elev och vårdnadshavare vid avtalat slutdatum för åtgärdsprogrammet eller att specialpedagogen tagit hand om utvärderingen. I resultaten framgår det att klasslärarna ger exempel på stöd i arbetet där gemensamt för samtliga är tester och handledning. En klasslärare uttrycker att läromodell och delaktighet är väsentligt stöd. Hinder för arbetet framgår för tre av klasslärarna som dokumentationen, begränsad kunskap om arbetsprocessen, dåliga direktiv och för lite specialpedagogiska resurser. En av lärarna ser inga hinder. Resultatet visar också att ansvaret för arbetet med åtgärdsprogram uppfattas som klasslärarens eller specialpedagogens.

Diskussion

Metoddiskussion

Under arbetets gång har valet av sociokulturellt perspektiv som teoretisk ram ifrågasatts om det var det bästa valet. Andra relationella perspektiv kunde använts för att systematisera empirin. Ahlberg (2013) beskriver KoRP - kommunikativt relationsinriktat perspektiv, som studerar kunskapsbildning om villkor och förutsättningar för pedagogisk inkludering grundad i processernas delaktighet, kommunikation och lärande. Konsekvensen för resultatet hade varit att fokus riktats mot inkluderings- och exkluderingsprocesser. Denna studie riktar fokus på hur klasslärarna beskriver arbetet med åtgärdsprogram som studeras utifrån vilka artefakter som framgår ur empirin och hur man medierar dessa i en kontext.

Valet av metod för datainsamling har varit utmanande då min kompetens och vana av att intervjua är mycket liten. Kvale och Brinkman (2009) menar att det är endast genom träning man utvecklar sin intervjuarbetskompetens. Med detta i åtanke antog jag denna utmaning. Min strategi var att i första hand lyssna efter meningsbärande ord och försöka ställa följdfrågor utifrån dem. Som tidigare redovisats påverkar den som lyssnar genom olika signaler. Detta kan innebära konsekvenser för respondentens svar. Förstärkningen kan vara positiv så tillvida att respondenten uppmuntras till att utveckla svaren. Det kan också vara negativt då det kan ge förstärkning i någon riktning som respondenten inte avsett. Dessa konsekvenser är svåra att i stunden vara medveten om och i den transkriberade texten framkom det inte.

Intervjuguiden var ett stöd vid intervjun. Guiden visade sig vara ett verktyg för att hålla sig inom ramen för studiens frågeställningar. I en liknande studie hade jag planerat för två intervjutillfällen för att ställa klagörande specifika frågor. Ett skäl till detta är att förväntningarna inför intervjuerna var att själva kartläggningsarbetet var den del som klasslärarna skulle redogöra för mest omfattande. Vilket visade sig vara fel. Ett andra intervjutillfälle hade gett möjlighet till fler frågor om kartläggning. En annan anledning är att min intervjueteknik kunde förbättrats något inför ett andra intervjutillfälle.

Det förekom inget bortfall vilket jag relaterar till den begränsade tid som intervjun tog, att detta kunde ske på skolan och att jag var känd. Jag menar att klasslärarna gav uttryck för sina åsikter och deltog aktivt i intervjun. I efterhand anser jag att tiden för intervjun var något kort och min kompetens i att intervjua för liten. Respondenternas tid och tiden för studien har utgjort en begränsning för antalet intervjuer. Respondenterna var erbjudna att läsa de transkriberade intervjuerna men avböjde. Detta hade ökat tillförlitligheten.

Analysarbetet var svårt och efter många genomläsningar och avlyssning av empirin, flera försök att sortera resulterade det i en slutlig uppställning med tre kriterier se bil.2. Det var också denna del som krävde uppmärksamhet på att distansera sig från empirin. Att i så liten utsträckning som möjligt låta fördomar eller önskade resultat påverka vad klasslärarna uttalat. Bryman (2011) lyfter fram kritik mot kvalitativ forskning och uppfattningar som att den är impressionistisk och subjektiv. En av strategierna för distansering vid tolkningar var att ställa kritiska frågor till de tolkningar som gjordes som kontrollerades mot empirin. Asp-Onsjö

(2006) menar att trovärdigheten är beroende av ett ständigt ifrågasättande, kontrollerande och tolkande ansats.

Resultatavsnittet medförde mycket arbete med hur avsnitt tydligast skulle presenteras. När rubrikerna kom på plats underlättade det distanseringen och koncentrationen på texten. Detta medförde fokus på arbetet med de enskilda delarna. Av denna anledning blev det viktigt att även vara uppmärksam på helheten i avsnittet. Urvalet av resultaten är kopplade till frågeställningarna men det finns säkert innehåll som förbisets och kunde ha tillfört studien intressanta aspekter. Studien hade blivit starkare om respondenterna varit fler för att studera om variationerna ökade i utsagorna. Elev- och föräldraperspektiv på arbetsprocessen hade medfört en mer komplett helhet av uppfattningar om arbetsprocessen.

Resultatdiskussion

Syftet med studien är att ta reda på hur klasslärare resonerar gällande arbetsprocessen med åtgärdsprogram för individintegrerade elever. Klasslärarna har formulerat hur de konkret arbetar och vilka uppfattningar de har om denna arbetsuppgift. I följande avsnitt diskuterar jag först resultatet av klasslärarnas resonemang om arbetsprocessens övergripande struktur med åtgärdsprogram. Därefter hur klasslärarna uttrycker sig om delaktighet, stöd och hinder samt avslutar med slutsatser.

Arbetsprocessens struktur för åtgärdsprogram

Klasslärarna talar om arbetsprocessens struktur med begrepp från alla avsnitt enligt de allmänna råden utom vårdnadshavares rätt att överklaga beslut om åtgärdsprogram (SKOLFS 2014:40). Att man inte tar upp rätten att överklaga kan förklaras av att samtalet inte väckte tankar om detta. En annan förklaring kan vara att arbetslagen inte verkar diskutera arbetet med åtgärdsprogram vilket medför att kunskap om riktlinjerna inte kan distribueras.

Resultatet visar att det är en klasslärare som avviker från de övriga genom att berätta att hennes uppfattning är att hon startar processen vid överlämnande till EHT. Det kan tolkas som att det har skett någon bedömning av elevens kunskaper i klassrummet för att kunna ge en bild av behovet av stöd. De övriga uttrycker att processen börjar med observationer i klassrummet. Att klassläraren är den som först uppmärksammar behovet av stöd är självklart eftersom det oftast är i lärsituationen elevens arbete bedöms. Arbetet i klassrummet är redskapet som medierar om en elev är i behov av särskilt stöd. Detta sker i en situerad kontext. Perssons (2002) resultat från sin studie bekräftar att det är klassläraren som i första hand uppmärksammar om en elev är i behov av stöd. En av dessa klasslärare lyfter även fram elevens delaktighet genom klassrumsarbete med mål och bedömning som medierande artefakt för det initiala arbetet i processen. Säljö (2014) menar att kunskapen visas genom det man gör och är en process som utvecklas ständigt och påverkas av kontexten.

Resultatet visar att när det handlar om kartläggning talar två av klasslärarna inte om något verktyg för att kartlägga behov av stöd. En av klasslärarna säger sig inte fått utbildning i hur man arbetar med åtgärdsprogram och två av klasslärarna anser att riktlinjerna är otydliga. I dessa resonemang berör klasslärarna inte heller arbetslag och kollegers medverkan i kartläggningen. Dessa resultat visar brist på samverkan mellan kolleger och kognitiva resurser. Med arbete i arbetslagen där man kan distribuera kunskap om hur man vill bedriva

arbetet med åtgärdsprogram kan man utveckla sin kompetens (Andreasson et al.2009). Wallberg (2013) lyfter fram att lagarbete, delaktighet av elever och föräldrar gällande åtgärdsprogram genererar en bättre kvalitet på innehållet i åtgärdsprogram. Hon menar att ensamarbete lägger för stort ansvar på lärarna. Framgångsrikt lagarbete förutsätter gott arbetsklimat i arbetslaget enligt Ahlberg (2013). En klasslärares redogörelse för verktyget för kartläggning där undervisningen medierar bedömningen som är formativ och summativ. Delaktigheten och samverkan med elev och vårdnadshavare är också verktyg för kartläggning. Resultatet visar på en medveten strategi för arbetet med kartläggning som utgår från kontexten i lärmiljön vilket visar på att klassläraren utgår från ett sociokulturellt perspektiv (Säljö 2014). Trolig orsak till att denna klasslärare har ett annat arbetssätt är fortbildning i en läromodell som utgår från det relationella perspektivet. Ett annat resultat visar att en klasslärare uttrycker arbetet med kartläggningen och arbetet med åtgärdsprogram utfördes av en specialpedagog. Klassläraren säger sig ha en passiv roll. Hon uttrycker också tvivel på relevansen av arbetet vilket kan vara en konsekvens av bristen på delaktighet i arbetet med åtgärdsprogrammen. Lahdenperä (1997) lyfter fram i sin studie att åtgärder som involverar experthjälp med meningen att individen ska placeras i mindre undervisningsgrupp karakteriseras av att läraren distanserar sig från eleven och frånsäger sig ansvar.

Det framgår av resultatet att ansvaret för processen med åtgärdsprogram anses vara klasslärarens. En möjlig orsak till att klasslärarna ensamma anser sig ha detta ansvar kan vara att man i organisationen beslutat denna ordning. Ett uttalande bekräftar detta antagandet då klassläraren säger *”att plötsligt var det vi som skulle göra det”*. En annan orsak kan vara att man inte har verktyg för kvalitetsarbetet med hur särskilt stöd ska bedrivas och där ansvarsområden klargörs (SKOLFS 2014:40). Enligt Ahlberg (2013) är det rektors ansvar att roller tydliggörs och att utvecklingsarbetet fortskrider. Rektors ansvar, enligt en klasslärare, är att besluta om eleven är i behov av särskilt stöd. Ansvaret för den fortsatta processen menar klassläraren är hennes. Detta visar på att medierande verktyg saknas för relationellt lärande. Ahlberg (2013) lyfter fram att medierande verktyg är en förutsättning för lärande.

Tre av klasslärarna uttrycker målen med individperspektiv. Det är eleven som ska inhämta kunskap för att nå målen. De kortsiktiga målen ska vara uppnåbara och handlar om anpassade läromedel, särskilda undervisningsgrupper och färdighetsträning. En klasslärare beskriver den situerade kontexten som relationell med medierande verktyg som till exempel formativ bedömning. Möjliga orsaker till de två perspektiven är att verksamheten medierat ett individfokuserat perspektiv sedan lång tid tillbaka. Kontexten har medierats med verktyg som inneburit detta lärande och denna sociokulturella kontext. I ett sociokulturellt perspektiv sker lärandet i samvaro med andra, påverkas av kultur och historiska sammanhang (Säljö 2014). Den klasslärare som uttrycker ett relationellt perspektiv har valt att delta i en kontext där ett relationellt perspektiv har medierats. Detta perspektiv framgår i styrdokumentet (SKOLFS 2014:40) och kan vara det verktyg som fått konsekvenser för förhållningssätt och lärmiljö i denna klasslärares undervisning. Säljö (2014) redogör för hur olika vi människor uppfattar verkligheten vilket beror på vilka intellektuella redskap vi har.

Uppföljning och utvärdering sker i ett fall kontinuerligt under arbetets gång tillsammans med eleven. Man använder det gemensamma språket och klassrumsarbetet som gemensam

referens. I denna situerade kontext vet de inblandade vad som förväntas och kan välja användningsbara verktyg. Ur ett sociokulturellt perspektiv är lärandet situerat och kontextbundet (Ahlberg 2013). En av klasslärarna berättar att det var specialpedagogen och assistenten som följde upp och utvärderade. Det framgår att klassläraren inte kunde tolka eleven och därför inte deltog i uppföljning och utvärdering. I en stressig skolsituation kan det vara svårt både för elev och lärare att skapa situationer för samtal. Det kan krävas samverkan mellan professioner för att delaktighet i arbetet med elever ska göras möjligt. Enligt Ahlberg (2001) är undervisning av elever i behov av särskilt stöd ett lagarbete där kunskap ska distribueras.

Delaktighet i arbetsprocessen

Det framgår av resultatet i denna studie att man har möten med vårdnadshavare och elev om särskilt stöd. En av klasslärarna anger att det är initialt i processen, mötet med vårdnadshavare och elev äger rum, för samtal om särskilt stöd. Delaktigheten i processen menar klassläraren är mycket viktig. Persson (2002) lyfter fram att delaktigheten är viktigare än själva åtgärdsprogrammet. Asp-Onsjö (2006) menar att elevers och föräldrars delaktighet har mycket stor betydelse. Delaktighet tidigt i processen kan gynna förståelsen för processen vilket i sin tur motiverar till samverkan i stödet för eleven. En annan klasslärare uttrycker att när allt arbete är klart med åtgärdsprogrammet kontaktas föräldrarna. En av klasslärarna poängterar att vårdnadshavarna inte har beslutanderätt över åtgärderna men att det är viktigt att samarbeta för bättre resultat. Asp-Onsjö (2006) visar att det är vid utvecklingssamtalet man först tar upp frågan med vårdnadshavare och elev. Hon lyfter vidare fram att omfattningen av delaktighet varierar. Klasslärarna ger en bild av att tolkningen av arbetsprocessen med åtgärdsprogram sker i stort sett individuellt. Ett kollegialt samarbete kring dessa frågor framgår inte i respondenternas utsagor. Orsaker till detta kan vara som tidigare nämnts brist på verktyg för kvalitetsarbetet med åtgärdsprogram (SKOLFS 2014:40, Ahlberg 2001).

Stöd i arbetet med åtgärdsprogram

Resultatet visar att en klasslärare säger att delaktighet av elev och vårdnadshavare är ett stöd i processen för att åtgärdsprogrammet ska bli ett aktivt redskap. Orsaken till detta kan vara att klassläraren följer styrdokumentens riktlinjer och svarar utifrån den kunskapen. Denna studie har inte undersökt vad elever och vårdnadshavare anser om delaktigheten och går därför inte att belysa.

Tester och diagnoser är stöd som visar elevers starka och svaga sidor menar flera klasslärare. Diagnoser som ger eleven rätt till stöd blir även stöd till klassläraren. Tester och diagnoser kan ha ett differentierande syfte om man utgår från ett kategoriskt perspektiv där behov av stöd ses som en brist (Emanuelsson et al. 2001). Tester som redovisas med normativa skalor medierar brister och försiggår i en dekontextualiserad situation. Vilket innebär att eleverna inte har någon stödjande struktur i form av en kontext. Min erfarenhet är att då elever utsätts för samma test ett flertal gånger lär de sig svaren utantill utan att utveckla förståelse. Summativ bedömning kan även ses som verktyg för mediering i en lärmiljö där formativ bedömning används. Då betraktas resultaten som en avstämning (Wallberg 2013).

Handledning, som alla pedagoger ansåg vara stöd, riktade sig till klassläraren för att hon skulle utveckla kunskap om hon skulle förhålla sig till och planera undervisningen för elever med kognitiv funktionsnedsättning. Det redovisade stödet handlar om konkret klassrumsarbete. Detta kan man förklara med att det finns behov av att samtala om dessa frågor. Den sociokulturella kontexten i skolmiljön kan vara inriktad på det praktiska i lärmiljön. Samtalen gör det möjligt att distribuera kunskap till varandra i arbetet samt att utveckla ett gemensamt språk och syn på de ramar man enats om (Ahlberg 2013). För att även lyfta till exempel värdegrundsfrågor inom arbetet med åtgärdsprogram krävs det att i handledningen mediera detta perspektiv. Arvidsson (1995) lyfter vikten av att ta del av forskning som verktyg för att utveckla verksamheten.

Kompetensutveckling där arbetslaget och kolleger tillsammans distribuerar arbetet med åtgärdsprogram är det ingen som nämnt. Organisationen med arbetslag vilar på uppfattningen att laget har ett gemensamt ansvar som med sina kompetenser styr och utvecklar arbetet (Svedberg 2012). Människan är kontextberoende för att utveckla kunskap. Men även om en grupp verkar inom ett verksamhetssystem tolkar man olika utifrån sin erfarenhet Säljö (2014). De olika erfarenheterna som distribueras kan bemötas och omvärderas för att generera ny kunskap.

Hinder i arbetet med åtgärdsprogram

Resultatet visar att flera klasslärare menar att lärare förväntas utföra arbetet med åtgärdsprogram utan fortbildning. Detta menar de gör uppgiften svår att utföra. Tre av klasslärarna ger en bild av att de inte är trygga i sitt arbete med åtgärdsprogram och tvivlar på relevansen för elevens måluppfyllelse. Asp-Onsjö (2006) redovisar från sin studie resultat som visar att tilltron till att åtgärdsprogram är ett stöd, för att nå målen i kursplanerna, är liten. Det framstår av resultatet som att klassläraren upplever sig vara ensam om arbetet med åtgärdsprogram. Flera av klasslärarna menar att tiden inte räcker till för denna uppgift. Man har en önskan om stöd av EHT och specialpedagog, men menar att det får man i liten omfattning. Hinder som man uppger ger en bild av att det finns allvarliga brister i arbetet med åtgärdsprogram. Orsaker till detta kan vara att synen på lärande inte stämmer överens med styrdokumentens syn på lärande. Det framgår att distribution av kunskap inom arbetslag och kolleger inte förekommer i någon större utsträckning vilket kan vara en annan orsak till att man upplever arbetet som irrelevant. En annan faktor som kan ha betydelse är att klasslärarna inte arbetat med särskolans läroplan med kolleger eller särskola. Ahlberg (2001) belyser vikten av lagarbete gällande åtgärdsprogram som ger möjlighet till att belysa frågorna ur olika perspektiv vilket kan vara kompetensutvecklande och stödjande i arbetet.

Slutsatser

Det framgår av studien, hur klasslärare talar om processen med åtgärdsprogram för integrerade elever och att de ger uttryck för denna på mer eller mindre olika sätt. Intressant med tanke på att klasslärarna arbetar i samma verksamhet och har gjort ett antal år. Empirin visar på samband mellan syn på lärande, vilka verktyg man använder och hur man medierar processen. Den lärare som har ett relationellt synsätt på lärande medierar processen som en integrerad del i undervisningen. De som har en mer individcentrerad syn på lärande talar om processen som krävande, otydlig, irrelevant och en ensamuppgift för klassläraren.

Klasslärarna uttrycker en önskan om kompetensutveckling och handledning för att arbetet med åtgärdsprogram ska upplevas tryggare och vara det arbetsredskap det är tänkt som (SKOLFS 2014:40). Vidare arbete enligt min uppfattning är att utveckla ett kollegialt samarbete där man distribuerar kunskap. Dessutom arbeta för ökad delaktighet med vårdnadshavare och elev som aktiva deltagare. Förslag från klasslärare att skapa nätverk med grundsärskolan där man diskuterar bedömning utifrån grundsärskolans läroplan är ytterligare ett redskap.

Specialpedagogiska implikationer

Resultatet visar på missnöjdhet och frustration med arbetet med åtgärdsprogram. Man talar om åtgärdsprogram som ett dekontextualiserat arbete utanför den övriga undervisningen och med ett individfokuserat synsätt. Den lärare som menar att arbetet med åtgärdsprogram är integrerat i undervisningen uttrycker trygghet och kompetens gällande arbetet med processen. Antagandet utifrån dessa två uppfattningar kan uttryckas som att med ett relationellt förhållningssätt på lärmiljön utifrån sociokulturellt perspektiv blir uppfattningen om arbetsprocessen att det är ett användbart verktyg. En möjlig väg för att arbetet med åtgärdsprogram ska upplevas som meningsfullt är att arbetslaget diskuterar och utarbetar gemensamt förhållningssätt. Ahlberg (2013) hävdar att en kollektiv kunskapsuppbyggnad är en av framgångsfaktorerna för förändringsarbete. För att lyckas med utvecklingsarbetet är det nödvändigt med en vetenskapligt grundad analys där framgångsfaktorer identifieras och analyseras. Arbetet i arbetslaget ska stödjas av rektor för att skapa förutsättning till utveckling (Alexandersson 2009). Ahlberg (2013) lyfter fram det specialpedagogiska perspektivet som centralt i det skolövergripande arbetet. Med min delaktighet i ledningsgruppen kan det specialpedagogiska perspektivet tillföras och arbete med särskilt stöd för integrerade elever lyftas för att ingå verksamhetens övergripande arbete och planering . Som speciallärare kan min roll i praktiken vara stöd i form av handledning utifrån en modell som systematiserar och inspirerar till kollegiala samtal i arbetet med åtgärdsprogram. Min uppfattning är att arbetet med kartläggning är den del som i synnerhet bör lyftas fram i arbetsprocessen med åtgärdsprogram. I detta arbete kan min roll vara att ha en samverkande och ledande roll i vilka verktyg som kan mediera i kartläggningen. Med detta arbete lyfts skolarbetet och särskilt stöd för integrerade elever. En större medvetenhet om integrerade elevers rätt till anpassningar och särskilt stöd ökar förutsättningen för att åtgärdsprogram upprättas. Vilket kan innebära att integrerade elevers möjlighet till att nå högre kunskapsmål ökar. Speciallärarens roll kan också vara att lyfta elevens perspektiv genom att kritiskt förhålla sig till texten i åtgärdsprogrammet. Andreasson och Carlsson (2009) lyfter fram vilka konsekvenser texten om eleven kan få för dennes självbild.

Framtida forskning

Vidare forskning inom studiens syfte är hur elever och vårdnadshavare talar om arbetsprocessen med åtgärdsprogram för integrerade elever. Frågor som är intressanta är hur man talar om sin delaktighet, på vilket sätt och när i processen man vill delta samt vilka redskap som gör det möjligt att delta. Urvalet av deltagare skulle sökas med bakgrund i lärmiljöer som har både relationell och kategorisk syn på lärande. Detta för att studera om det kan visa något samband mellan syn på lärande och arbetsprocessen med åtgärdsprogram för

individintegrerade elever. I denna studie visar resultatet att i lärmiljö med den relationella synen på lärande är åtgärdsprogrammet ett aktivt redskap där elev och vårdnadshavare sägs vara delaktiga. I de lärmiljöer där synen på lärande har individperspektiv uttrycker man tvivel på åtgärdsprogrammets relevans, brist på delaktighet samt svårigheter med arbetsprocessen.

Referenslitteratur

- Adelmann, K. (2009). *Konsten att lyssna: didaktiskt lyssnande i skola och utbildning*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (1992). *Att möta matematiska problem: en belysning av barns lärande = [The meetings with mathematical problems] : [an illumination of children's learning]*. Diss. Göteborg: Univ. Göteborg.
- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik - Att bygga broar*. (1. Uppl.) Stockholm: Liber.
- Alexandersson, U. (2009). *Stödjande rum: om elever i en inkluderande verksamhet*. Göteborg: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Andreasson, I & Asplund Carlsson, M. (2009). *Elevdokumentation: om textpraktiker i skolans värld*. (1:a uppl.) Stockholm: Liber.
- Arvidsson, M. (1995). *Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter: [Teachers' cause and measure thinking about pupils with difficulties]*. Diss. Göteborg : Univ.Göteborg.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Diss. Göteborg: Göteborgs Universitet, 2006. Göteborg.
- Asp-Onsjö, L. (2008). *Åtgärdsprogram i praktiken: att arbeta med elevdokumentation i skolan*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Backman, J. (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2.,[rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1998[1996]). *Vägval och växande: förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. (2., [rev. och uppdaterade] uppl.) Stockholm: Liber.
- Dysthe, O. (2001). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. O. Dysthe (red.) *Dialog, samspel och lärande* (s.31-74). Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk.
- Gibbons, P. (2010). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. (1. uppl.) Uppsala: Hallgren & Fallgren.

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

Granlund, M. & Göransson, K (2012). Utvecklingsstörning. L.Söderman & S. Antonsson (red.) *Nya Omsorgsboken* (s.12-19). Johanneshov: TBS

Holme, I.M. & Solvang, B.K. (1997). *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder.* (2., [rev. och utök.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling: barns livsvärldar.* Lund: Studentlitteratur

Klapp Lekholm, A. (2010). Vad mäter betygen? I M. Folke-Fichtelius & C. Lundahl (red.), *Bedömning i och av skolan: praktik, principer, politik.* (s.129-139) (1.uppl.). Lund: Studentlitteratur AB.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Kylén, G. (2012). *Helhetssyn på människan: begåvning och begåvningshandikapp.* Stockholm: Stiftelsen Ala.

Lahdenperä, P. (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter?: en textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund.* Diss. Stockholm: Univ. Stockholm.

Mitchel, D (2008). *What really works in Special and Inclusive Education: using evidence-based teaching strategies.* Abingdon, Oxon: Routledge; 2008.

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik.* (2.,[omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Persson, B. (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap.* (2., omarb. uppl.) Stockholm: Liber.

Persson, B. (2002). *Åtgärdsprogram i grundskolan. Förekomst, innehåll och användning.* [Elektronisk resurs] Stockholm: Skolverket.

Rosenqvist, J. (2001). Integration – ett entydigt begrepp med många innebörder. Rabe, T. & Hill, A. (red.) *Boken om integrering: idé, teori, praktik.*(s.9-22) ([Ny utg.]). Lund: Studentlitteratur.

Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science.* [Elektronisk resurs] 1989 Vol. 18, s. 119-144.

SFS 1994:1194 *Grundskoleförordningen.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2006:205 *Ändringar i Grundskoleförordningen 1994:1194:* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- SFS 2010:800 *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SKOLFS 2008:25 *Skolverkets allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- SKOLFS 2010:255 *Förordningen om läroplan för grundsärskolan*. Stockholm: Skolverket.
- SKOLFS 2013:20 *Skolverkets allmänna råd om mottagande i grundsärskolan och gymnasiesärskolan*. Stockholm: Skolverket.
- SKOLFS 2014:40 *Skolverkets allmänna råd om arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014). *Allmänna råd*. [PDF]. Stockholm: Skolverket. Hämtad från <http://www.skolverket.se/regelverk/allmanna-rad>
- SOU 1974:53 *Skolans arbetsmiljö. Betänkande av utredningen om skolans inre arbete/SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2003:35 *För den jag är. Om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Svedberg, L. (2012). *Gruppsykologi: om grupper, organisationer och ledarskap*. (5., bearb., uppdaterade och kompletterande uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Regeringens proposition 2009/10:165 *Den nya skollagen - för kunskap, valfrihet och trygghet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- UNICEF Sverige. (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barns rättigheter*. [Elektronisk resurs] : Stockholm: UNICEF Sverige.
- Wallberg, H. (2013). *Formativ bedömning i praktiken. Från förmedling till förståelse*. Stockholm: Gothia utbildning.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Westlund, B. (2010). Bedömning av och för läsförståelse. I M Folke-Fichtelius & C. Lundahl (red.) *Bedömning i och av skolan: praktik, principer, politik*. (s.185-196) (1.uppl.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Winther Jørgensen, M. & Philips, L.(2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Bil.1. Intervjuguide

Intervjufrågor uppsats 14

1. Hur arbetar du med processen gällande åtgärdsprogram för integrerade elever?
2. Vad menar du är avgörande för att man startar denna process?
3. Hur tänker du vid upprättandet av åtgärdsprogrammets mål och åtgärder?
4. Hur tänker du om stöd för arbetet, för dig som lärare, med processen för upprättande av åtgärdsprogram för integrerade elever?
5. Hur tänker du om hinder i arbetsprocessen med åtgärdsprogram?
6. Beskriv/ge exempel på när du tycker att du lyckats i ditt arbete med utvärderingsbara åtgärder/mål .
7. Hur skulle det optimala arbetssättet se ut gällande åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd?

Bil.2. Översikt med sorterade uttalanden

Klasslärare	Begrepp gällande arbetsprocessens struktur	Delaktighet Aktörer, redskap	Stöd + /hinder -
Ann	undervisning, kartläggning, upprättande av åtgärdsprogram med åtgärder och mål, uppföljning/utvärdering	elev, vårdnadshavare, lärare, läromodell, tester, handledning	+Delaktighet elev/vårdnadshavare, handledning elevhälsa, läromodell, - inget stöd/kurs i grundutbildningen
Britt	Undervisning, kartläggning, upprättande av åtgärdsprogram med åtgärder och mål, uppföljning/utvärdering, nytt åtgärdsprogram	vårdnadshavare, klasslärare, elev, handledning, studiehandledning	+ Handledning, läromodell, studiehandledning, - stora grupper, ensamarbete, ingen kompetensutveckling gällande upprättande av åtgärdsprogram, inget specialpedagogiskt stöd, svårt att skriva tydliga åtgärder och mål, inget stöd från rektor, tidsbrist, elever med omfattande behov av stöd
Cissi	EHT, WISC-test, Kartläggning, åtgärder och mål	EHT, lärare, vårdnadshavare, elev	+ psykologiska tester och kunskapstester, diagnos, blanketter, handledningsstöd av elevhälsan, blanketter - sena åtgärder, frånvaro av stöd från EHT, för lite resurser, inget stöd i samtal med vårdnadshavare, föräldrar i kris då barnen har svårigheter, omorganisation, elevhälsan belastad, inget stöd i grundutbildningen, utbildningsdirektörens krav på 100% måluppfyllelse, tidsbrist, svårt att utarbeta åtgärdsprogram, inget stöd av särskolan, dåliga riktlinjer av huvudman, inget samarbete med arbetslaget, EHT och specialpedagogen, lärarens ansvar, ingen individuell undervisning, inga instruktioner för hur man arbetar med elever med olika funktionsnedsättning.
Dalia	undervisning, kartläggning, upprättande av åtgärdsprogram med åtgärder och mål, uppföljning/utvärdering	Specialpedagog, assistent, lärare, extern expertis, vårdnadshavare, elev	+ det var bra när specpedagogen tog hand om hela processen, följa upp resultat, kompetensutveckling 15hp i hur man stödjer barn med behov av särskilt stöd - olika direktiv, åtgärdsprogram ser olika ut varje gång man upprättar ett, tidsbrist, dokumentation, inget stöd i arbetsprocessen med åtgärdsprogram, resursbrist, dålig kompetensutveckling, dokumenten leder inte till något, tappar bort barnet, har aldrig känt mig trygg och säker,

