



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# ”Han är en långsam läsare”

Diskursanalys av en gymnasieskolas åtgärdsprogram

Frida Söffing  
Specialpedagogiska programmet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: Examensarbete inom Specialpedagogiska programmet  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT 2017  
Handledare: Martin Harling  
Examinator: Eva Gannerud  
Kod: VT17-2910-155-SPP610

---

Nyckelord: behovstolkning, diskursteori, gymnasieskola, konstruktioner, normalitet, åtgärdsprogram

## Abstract

**Syfte:** Åtgärdsprogram som medel för att konstruera elever i behov av särskilt stöd har undersökts med fokus på framförallt grundskoleelever. Undersökningar av konstruktioner av gymnasieeleven i behov av särskilt stöd bedömdes däremot eftersatt. Syftet med föreliggande studie var att synliggöra och analysera åtgärdsprogram som konstruerar gymnasieelever i behov av särskilt stöd med avseende att identifiera vilka diskurser som framkommer och hur elever på yrkes- respektive högskoleförberedande program positioneras. Syftet var också att undersöka behovstolkningar i åtgärdsprogrammen.

**Teori:** Uppsatsen intog en socialkonstruktionistisk ansats, med fokus på att språk skapar representationer av verkligheten samtidigt som representationerna bidrar till att skapa verkligheten. Laclau och Mouffes diskursteori bidrog med analytiska redskap för att identifiera diskurser och subjektpositioner. Diskurs sågs som ett bestämt sätt att tala om och förstå världen. Subjektpositionerna innebar förväntningar på eleven vilka analyserades utifrån föreställningar om normalitet. Diskursteorin riktade fokus mot förgivettaganden i åtgärdsprogrammen. Frasers behovstolkningsteori användes för att rikta fokus mot just behov i åtgärdsprogrammen.

**Metod:** Undersökningsmaterialet bestod av 37 åtgärdsprogram beslutade efter reformen om stödsatser år 2014, vilka var fördelade mellan både yrkes- och högskoleförberedande program. Urvalet utgjordes av tillgänglighetsurval med fokus på en gymnasieskola. En kausalitetskedja användes för att sortera materialet inför analysarbetet och sedan placerades utsagor från åtgärdsprogrammen i en tankekarta för att identifiera diskurser och subjektpositioner. Frasers behovstolkningsteori i form av JAT-modellen användes för att analysera hur och av vem gymnasieelevernas behov tolkades.

**Resultat:** Resultatet visade att diskurserna om *funktionsnedsättningar, frånvaro, kunskapsluckor* samt *tid i Sverige* artikulades i åtgärdsprogrammen. Diskurserna samverkade med varandra genom att förstärka elevernas behov av särskilt stöd. Eleverna positionerades som *långsamma, ofokuserade, frånvarande, oförberedda* och som elever med *språksvårigheter*. Gymnasieeleverna positionerades utifrån en ”normal” idealelev. Skillnader mellan yrkes- och högskoleförberedande program föreföll skönjas i begränsad utsträckning. Behoven tolkades av skolpersonal, och skrevs fram som generella och tunna och därmed föreföll beslutade åtgärder som självklara.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Titeln ”Han är en långsam läsare” är ett citat från uppsatsens undersökningsmaterial (ÅP2), som visar hur gymnasieeleven i behov av särskilt stöd skrivs fram i åtgärdsprogrammen.

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Bakgrund .....</b>	<b>2</b>
2.1	Särskilt stöd .....	2
2.2	Åtgärdsprogram .....	3
2.3	Särskilt stöd och åtgärdsprogram inom gymnasieskolan.....	3
2.4	Juridisk och administrativ styrning av stödinsatser .....	5
2.5	Sammanfattning .....	7
<b>3</b>	<b>Tidigare forskning.....</b>	<b>7</b>
3.1	Elevens kontra skolans tillkortakommanden .....	8
3.2	Språkets betydelse för elevens identitet.....	10
3.3	Konstruktion av gymnasieeleven.....	12
3.4	Sammanfattning och motivering av studiens inriktning.....	13
<b>4</b>	<b>Syfte &amp; frågeställningar .....</b>	<b>14</b>
<b>5</b>	<b>Teori .....</b>	<b>14</b>
5.1	Socialkonstruktionism .....	14
5.2	Diskursanalys.....	15
5.2.1	Laclau och Mouffes diskursteori.....	16
5.2.2	Diskursteoretiska verktyg och begrepp .....	17
5.2.2.1	Diskurs.....	17
5.2.2.2	Subjektsposition.....	18
5.2.2.3	Diskursiv kamp .....	19
5.3	Normalitet och avvikelse .....	19
5.4	Behovstolkning .....	21
5.4.1	JAT-modellen .....	23
5.5	Sammanfattning .....	24
<b>6</b>	<b>Metod.....</b>	<b>24</b>
6.1	Urval .....	25
6.2	Analys .....	25
6.3	Undersökningens kvalitet .....	27
6.4	Etiska aspekter .....	29
6.5	Sammanfattning .....	29

<b>7</b>	<b>Resultat och analys.....</b>	<b>30</b>
7.1	Västergymnasiet .....	31
7.2	Diskursen om funktionsnedsättningar .....	31
7.2.1	Gymnasieeleven som långsam och ofokuserad .....	33
7.3	Diskursen om frånvaro .....	34
7.3.1	Gymnasieeleven som frånvarande.....	35
7.4	Diskursen om kunskapsluckor .....	36
7.4.1	Gymnasieeleven som oförberedd .....	38
7.5	Diskursen om tid i Sverige .....	39
7.5.1	Gymnasieeleven med språksvårigheter .....	40
7.6	Diskursiv samverkan .....	41
7.7	Behovstolkning utifrån JAT-modellen .....	42
7.7.1	Juridiska behov.....	42
7.7.2	Administrativa behov.....	43
7.7.3	Terapeutiska behov .....	45
7.8	Sammanfattning .....	45
<b>8</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>46</b>
8.1	Resultatdiskussion .....	46
8.1.1	Diskurser .....	46
8.1.2	Avvikelse från idealelev .....	49
8.1.3	Behovstolkning .....	51
8.2	Metoddiskussion .....	53
8.3	Specialpedagogiska implikationer .....	55
8.4	Förslag på vidare forskning .....	56
<b>9</b>	<b>Referenslista.....</b>	<b>57</b>
<b>10</b>	<b>Bilagor .....</b>	<b>62</b>
	Bilaga 1: Skolverkets översikt av arbetsgång för stödinsatser	
	Bilaga 2: Förteckning av åtgärdsprogram som ingår i studien	
	Bilaga 3: Missivbrev till specialpedagoger	

# 1 Inledning

Åtgärdsprogram som textdokument påverkar och påverkas av kontexten de skrivs inom. Dokumentet berättar något om en skolas förhållningssätt gentemot elever i behov av särskilt stöd och om synen på eleverna. Åtgärdsprogram är det dokument som skrivs när elever är i behov av särskilt stöd för att kunna fullfölja utbildningen. Dokumentet anger vilka åtgärder skolan vidtar för att eleven ska få det stöd den är i behov av. När åtgärdsprogram blir ett medel att förmedla förhållningssätt och skolkultur är det utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv relevant att synliggöra och analysera vad som framkommer i åtgärdsprogram och hur elever däri konstrueras. Som specialpedagog är åtgärdsprogram och arbetet med särskilt stöd en del av vardagen och ett arbetsverktyg för att elever i behov av särskilt stöd ska utvecklas mot utbildningens mål. Således ses studiens inriktning relevant för specialpedagogik som profession och forskningsfält.

Uppsatsen tar utgångspunkt i en socialkonstruktionistisk ansats om texters makt och formuleringars reella konsekvenser i sociala praktiker. Min bedömning är att studium av åtgärdsprogram är viktigt för skolutveckling genom att skapa förståelse hos skolpersonal hur skolan formulerar texter och att formuleringarna får konsekvenser för eleven. Åtgärdsprogram och dess påverkan på förhållningssätt i skolan har tidigare studerats i en grundskolekontext men i begränsad utsträckning inom gymnasieskolan, vilket är avsikten med föreliggande uppsats. Av intresse är också att studera åtgärdsprogram för elever på både yrkes- och högskoleförberedande program då majoriteten av de elever som anses vara i behov av särskilt stöd läser yrkesprogram (SOU 2016:77). Förekommer skillnader i hur eleverna skrivs fram mellan programmen?

Att utarbeta åtgärdsprogram är en process som kräver mycket tanke och reflektion för att det ska bli det pedagogiska verktyg i arbetet med elever i behov av särskilt stöd som är syftet med dokumentet (Skolverket, 2014a). Statens offentliga utredning (SOU 2016:77) menar att åtgärdsprogram kan ha kraften att negativt påverka både elevens självuppfattning och värdering av egen förmåga. Orden som används i dokumenten blir viktiga och utgör en maktfaktor. När eleven tillskrivs vissa behov och placeras inom en viss kategori såsom dyslektiker, skapas vissa associationer vilket gör att åtgärder som beslutas kan förefalla självklara. Associationerna kan göra att vissa av elevens egenskaper förstärks eller förminskas (Asp-Onsjö, 2008). Åtgärdsprogram blir till ett maktmedel för att påverka och styra arbetet kring dessa elever.

I åtgärdsprogram synliggörs skolans strävan efter den ideala eleven vilket innebär att skolans syn på normalitet framkommer (Andreasson, 2007). Frågan om normalitet aktualiseras genom identifieringen av vilka elever som är i behov av särskilt stöd. En elev skrivs fram som något avvikande i egenskap av att vara en elev i behov av särskilt stöd, vilket särskiljer eleven från den normala eleven som inte är i behov av särskilt stöd. För att förstå hur idén om den ”normala” gymnasieeleven skrivs fram i åtgärdsprogram kan en diskursteoretisk ansats vara användbar (Andreasson & Asplund Carlsson, 2009), med verktyg såsom moment och hegemoni<sup>2</sup>, för att förstå hur elevidentiteter konstrueras, det vill säga gymnasieelevers identitet. Att studera hur gymnasieeleven konstrueras i åtgärdsprogram ses som relevant för att synliggöra en skolas förhållningssätt och kultur, vilket kan utgöra ett viktigt underlag för utveckling av en skolas lärmiljö. Föreliggande uppsats kan ses som särskilt angelägen för de som är intresserade av skolutveckling med just åtgärdsprogram som utgångspunkt.

---

<sup>2</sup> Begreppen presenteras i teoriavsnittet.

Övergripande syfte med föreliggande uppsats<sup>3</sup> är att synliggöra och analysera text i åtgärdsprogram som konstruerar gymnasieelever i behov av särskilt stöd. Syftet är inte att granska eller kritisera enskilda författare bakom texterna eller elever utan istället hur gymnasieelever i behov av särskilt stöd skrivs fram och visa på vilka konsekvenser val av språk kan få för elevens identitet.

Uppsatsen inleds med en bakgrund kring centrala begrepp. Avsnittet följs av en beskrivning av styrdokument som är relevanta för arbetet med särskilt stöd. Innan uppsatsens syfte och frågeställningar presenteras redovisas forskningsläget i avsnittet om tidigare forskning. Uppsatsen har en socialkonstruktionistisk ansats, vilken presenteras i teoriavsnittet tillsammans med en beskrivning av diskursanalys. Åtgärdsprogram handlar om elevers behov av särskilt stöd och därför har en modell kring behovstolkning valts för att användas vid analysen. Även denna modell presenteras i teoriavsnittet. Efterföljande metodavsnitt fokuseras på genomförandet av analysen. Resultatet presenteras sedan utifrån hur gymnasieelever i behov av särskilt stöd skrivs fram i undersökta åtgärdsprogram och resultatet diskuteras därefter i relation till teori och tidigare forskning. Avslutningsvis diskuteras metodval, etiska aspekter och specialpedagogiska implikationer med studien.

## 2 Bakgrund

Bakgrunden tar sin utgångspunkt i centrala begrepp för uppsatsen som är *särskilt stöd* och *åtgärdsprogram*, vilka presenteras för att ange en referenspunkt för hur tolkningen av begreppen sett ut tidigare. Då grundskola och gymnasieskola skiljer sig från varandra presenteras *särskilt stöd och åtgärdsprogram inom gymnasieskolan* i ett eget avsnitt, tillsammans med kort historik om gymnasieskolan, för att rama in undersökningsområdet ytterligare.

Uppdelningen mellan bakgrund och tidigare forskning är gjord utifrån typ av material. Bakgrundsavsnittet består framförallt av Statens offentliga utredningar, Skolinspektionens granskningar och material från Skolverket. I avsnittet om tidigare forskning presenteras forskningsläget kring åtgärdsprogram utifrån framförallt avhandlingar och vetenskapliga artiklar.

### 2.1 Särskilt stöd

Någon definition av begreppet särskilt stöd och vilka elever som är i behov av särskilt stöd ges inte i skollagen då behovet av särskilt stöd varierar utifrån kontexten (Ds 2001:19). Däremot kan begreppet ses ta sin utgångspunkt i och med införandet av den allmänna folkskolan år 1842 när alla barn skulle få undervisning. När elevantalet i folkskolan ökade blev elevernas olikheter en svårighet för skolan att hantera (Skolverket, 2015). Folkskolan införde med tiden olika särskiljande lösningar såsom en minimikurs för fattiga och obegåvade barn samt kvarsittning för vissa elever, vilket innebar att de elever som inte tillägnat sig tillräckliga kunskaper för att gå vidare till nästa årskurs fick gå om årskursen (Skolverket, 2011a). Rosenqvist menar att folkskolan var en "take-it-or-leave-it-aktivitet" (Rosenqvist, 2007, s. 110) för eleverna vilket resulterade i att eleverna inte fick något egentligt stöd och därmed avslutades många elevers skolgång mycket tidigt.

---

<sup>3</sup> I texten används uppsats, undersökning och studie synonymt med varandra för att skapa läsvänlighet med ett mer varierat språkbruk.

Under efterkrigstiden presenterades förslag om *en skola för alla*, där folkskolan och realskolan skulle slås samman till en enhetsskola. Till skillnad från tidigare, när olika sÄrlösningar varit aktuella för sÄrskilt stöd, ville 1946 års skolkommission att det sÄrskilda stödet skulle ges genom individualisering av undervisningen. När grundskolan infördes År 1962 angavs återigen, likt folkskolan, alternativ för sÄrskiljning av elever som ansågs avvikande (Skolverket, 2011a).

I och med publiceringen av SIA-utredningen (utredning om skolans inre arbete) År 1974 presenterades en syn på elevens skolsvÄrigheter dÄr fokus skiftade från ett individperspektiv till att skolan hade undervisningssvÄrigheter (Ahlberg, 2007a; Skolverket, 2011b). Skiftningen från individ till undervisning förÄndrade Även begreppet elev *med* behov av sÄrskilt stöd till elev *i* behov av sÄrskilt stöd (Ds 2013:50). FörÄndringen visade att elevens svÄrigheter uppstod i förhÅllandet till omgivningen och att orsaken till problemen inte enbart borde sökas hos individen. Tanken var ocksÅ att svÄrigheterna skulle ses som tillfälliga och kontextbundna, istället för att "följa med" eleven i alla situationer (Skolverket, 2005), det vill säga en relationell syn på elevens svÄrigheter. Detta kan jämföras med begreppen funktionshinder och funktionsnedsÄttning, dÄr den senare definieras som "nedsÄttning av fysisk, psykisk eller intellektuell funktionsförmåga" medan funktionshinder syftar till en "begrÄnsning som en funktionsnedsÄttning innebär för en person i relation till omgivningen" (Socialstyrelsen, u.Å.).

## 2.2 Åtgärdsprogram

Begreppet *Åtgärdsprogram* nämndes första gången År 1974 i SIA-utredningen och infördes efter beslut av riksdagen År 1976. Tanken var att signalera en förÄndring från tidigare planer dÄr fokus låg på att eleven skulle förÄndras för att sedan återigen kunna följa ordinarie undervisning. Nu skulle istället skolans verksamhet stå i fokus för att möjliggöra att se elevens svÄrigheter i ett helhetsperspektiv (Skolverket, 2001). För goda resultat av Åtgärdsprogrammen skulle arbetet involvera eleven, vårdnadshavare och skolans personal. Ett gott resultat kännetecknades av att målen med Åtgärden skulle vara bÄttre anpassade utifrån elevens behov (SOU 1974:53). För grundskolan har det sedan Lgr 80 funnits krav på att skolan ska upprätta Åtgärdsprogram för elev i behov av sÄrskilt stöd, vilket gymnasieskolan kom att omfattas av i och med en lagÄndring År 2000, vilken trädde i kraft År 2001 (Ds 2013:50). Åtgärdsprogram Är ett beslut som innehåller uppgifter om elevens behov av sÄrskilt stöd samt vilka Åtgärder som ska tillgodose dessa behov (SFS 2010:800).

## 2.3 SÄrskilt stöd och Åtgärdsprogram inom gymnasieskolan

Sedan gymnasieskolans intåg i början av 1900-talet har den genomgått förÄndringar vilka fortsatt under 2000-talet. I juli 2000 genomfördes mindre omfattande Ändringar av gymnasieskolan och År 2007 var tanken att en ny reform (Gy07) skulle genomföras men den avbröts på grund av regeringsskifte. År 2011 kom istället en ny reform, Gy 2011, som till stor del tog sin utgångspunkt i Gy07. Gymnasieskolan omfattas i skrivande stund av tolv yrkesprogram samt sex högskoleförberedande program. Med Gy 2011 skedde en Återgång till en skillnad mellan programmen gällande behörighetskrav. För högskoleförberedande program krÄvs godkända betyg i tolv av grundskolans Ämnen, medan det för yrkesprogram krÄvs godkända betyg i Åtta av grundskolans Ämnen. Det Är ocksÅ obligatoriskt för elever på högskoleförberedande program att läsa kurser som krÄvs för grundläggande högskolebehörighet, vilket det inte Är för elever på yrkesprogrammen, dÄr kurserna behöver väljas till (SOU 2016:77).

Det tidigare individuella programmet togs bort i och med Gy 2011 och ersattes av fem introduktionsprogram, vilka anpassas efter elevens behov (SOU 2016:77). Individuella programmet var för alla elever, obehöriga och behöriga elever, som inte var inskrivna på något nationellt program, medan introduktionsprogrammen enbart är till för de obehöriga eleverna (Henning Loeb & Lumsden Wass, 2012). Individuella programmet var en slags enhetlig lösning för alla elever som inte antagits till ett nationellt program av olika anledningar (SOU 2008:27) och uppdraget var till stor del kompensatoriskt genom att elevernas svårigheter skulle hanteras för att eleven skulle bli behörig för ett nationellt program (Johansson, 2012a).

I Skolinspektionens årsrapport för år 2016 konstateras brister hos 40 procent av de 63 granskade gymnasieskolorna gällande arbetet med extra anpassningar<sup>4</sup> och särskilt stöd (Skolinspektionen, 2017). Även Statens offentliga utredning (SOU 2016:77) framhåller hur hela arbetsprocessen kring stödinsatser brister, från utredning av gymnasieelevens behov till utvärdering av åtgärderna. Bristerna handlar om att det är standardlösningar som beslutas utan att alltid utgå från gymnasieelevens individuella behov. Lösningar i form av extra tid och fler lektioner är vanliga. Andra lösningar är att gymnasieeleven får byta studieprogram istället för att ges stöd, trots att eleven ska ges stöd inom sitt studieprogram. Specifika åtgärder för gymnasiet, såsom rätt att gå om kurs och förlängd undervisning, gör att det ofta blir individfokus istället för att se till hur undervisningen skulle kunna förändras. Skolans kultur har visat sig betydelsefull för hur extra anpassningar och särskilt stöd utformas på skolor, vilket framkommit i intervjuer med rektorer som Skolverket (2016a) genomfört.

Särskilt stöd kan vara aktuellt för elever med frånvaro. Att undersöka orsakerna till gymnasieelevers frånvaro är enligt Skolinspektionen (2017) eftersatt och det framkommer att skolorna inte alltid är medvetna om skyldigheten att utreda elevers behov av särskilt stöd gällande frånvaro. Att en elev är frånvarande från skolan kan indikera svårigheter i skolsituationen. Även vid tidigare granskning av Skolinspektionen (2015) som fokuserade på gymnasieskolors arbete att förebygga studieavbrott framkom att ingen av granskade gymnasieskolor utredde orsaker till gymnasieelevers frånvaro och/eller behov av särskilt stöd i tillräcklig omfattning.

Åtgärdsprogram har visats vara av varierande kvalitet inom gymnasieskolan. Ofta beskrivs gymnasieelevens behov kortfattat och mål som skrivs fram kopplas inte till nationella kursmål. Målen tolkas mer som en slags förhoppning, såsom att en elev ska klara så många kurser som möjligt. Skolinspektionen (2010) poängterar att åtgärdsprogram bör ha god kvalitet genom att det ska framkomma hur lärarna ska arbeta för att underlätta för gymnasieeleven.

Brister i arbetet med åtgärdsprogram kan bero på att gymnasieskolan är en frivillig skolform (SOU 2016:77). Med frivilligheten medföljer en förväntan om att eleven bör byta studieprogram om hen inte klarar det program som valts. En annan förklaring till att arbetet kring särskilt stöd försvåras i gymnasieskolan kan vara dess kursutformning som skapar svårigheter vad gäller kontinuitet av stödet eftersom flertalet lärare behöver involveras och eleven kan få annan lärare i fortsättningskurs. Ansvar för särskilt stöd har diskuterats och i och med gymnasiereformen år 2011, Gy 2011, preciserades gymnasieskolans ansvar vilket innebar att det är skolans ansvar att ge varje elev på ett nationellt program det stöd som behövs för att gymnasieeleven ska ha möjlighet att uppnå kraven för en gymnasieexamen. Stödet ska först

---

<sup>4</sup> Begreppet extra anpassningar presenteras i avsnitt 2.4 juridisk och administrativ styrning av stödinsatser.



och främst ges inom ramen för valt studieprogram. Skolan har således ett ansvar för gymnasieeleven så länge hen är inskriven på gymnasiet (SOU 2016:77).

Gymnasieelever som är överrepresenterade när det gäller att få särskilt stöd är pojkar, elever med utländsk bakgrund och elever med föräldrar som har låg utbildningsnivå (SOU 2016:77). En skillnad mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program är att 35 procent av eleverna på yrkesprogram har föräldrar med eftergymnasial utbildning, vilket motsvaras av ca 65 procent av eleverna på högskoleförberedande program läsåret 2015/2016 (Skolverket, 2016b).

## 2.4 Juridisk och administrativ styrning av stödinsatser

Det är skolans styrdokument som sätter de yttre ramarna för vilka elever som har rätt till stöd men det är skolans personal som tolkar och beslutar om vilka elever som i praktiken får stöd (Asp-Onsjö, 2006; Andreasson, 2007). Skolans arbete kring stödinsatser anges i såväl internationella riktlinjer som nationella styrdokument. Internationella riktlinjer som är relevanta när det handlar om elever i behov av särskilt stöd är bland andra Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) som lyfter en inkluderande skola där alla elever ska ges plats. Elevers olikheter ska ses som det normala och undervisningen ska differentieras utifrån elevernas olika behov. Skolans nationella styrdokument genomsyras av Salamancadeklarationen och andra internationella riktlinjer, såsom barnkonventionen.

I skollagens (SFS 2010:800) första kapitel anges skolans kompensatoriska uppdrag i form av att det ska finnas en strävan att väga upp skillnader i elevernas förutsättningar för att de ska kunna tillgodogöra sig utbildningen. I tredje kapitlet specificeras uppdraget genom att poängtera att alla elever ska ges den ledning och stimulans som behövs för att de ska utvecklas utifrån sina egna förutsättningar enligt utbildningens mål. Elever med funktionsnedsättningar ska ges stöd för att så långt som möjligt motverka dess konsekvenser. Enligt läroplanen för gymnasieskolan (Skolverket, 2011c) ska lärarna utgå från elevens behov och förutsättningar i planering, genomförande och uppföljning av undervisningen med särskilt fokus på de elever som har svårt att nå målen:

Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå. Det finns också olika vägar att nå målen. Särskild uppmärksamhet ska ägnas åt de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. Skolan har ett särskilt ansvar för elever med funktionsnedsättning. (Skolverket, 2011c, s. 6)

Beträffande arbetet kring stödinsatser ändrades skollagen 1 juli 2014 till de bestämmelser som är gällande i skrivande stund. Revideringen sågs nödvändig då det enligt Skolinspektionen (2016) förekom kvalitetsbrister i arbetet med stödinsatser. Syftet var både att tydliggöra bestämmelser och för att förenkla lärarnas arbete med åtgärdsprogram (SOU 2016:77), då det förekom överdokumentation (Skolinspektionen, 2016).

De nya bestämmelserna ledde fram till två typer av stödinsatser – *extra anpassningar* och *särskilt stöd*. För att stötta skolor i implementeringsprocessen av de nya bestämmelserna gav Skolverket ut allmänna råd och stödmaterial kring extra anpassningar och särskilt stöd (Skolverket, 2014a, 2014b). Skolverket (2014a) menar att båda skrifterna intar ett relationellt perspektiv där elevernas svårigheter ses uppstå i mötet med lärmiljön. De allmänna råden bör följas för att främja en enhetlig rättstillämpning av bestämmelserna. Råden anger bland annat vad ett åtgärdsprogram ska innehålla och hur arbetsprocessen bör se ut. Extra anpassningar ses som en individriktad stödinsats för de elever som är i behov av stöd som är möjlig att ge

inom ramen för ordinarie undervisning. Särskilt stöd är en stödinsats av mer ingripande karaktär än vad som är möjligt att genomföra inom den ordinarie undervisningen.

När det gäller extra anpassningar behövs inget rektorsbeslut utan stödinsatsen ska sättas in skyndsamt om en gymnasieelev riskerar att inte nå minst lägsta kunskapskrav i kurserna. Specialpedagogen är viktig i sammanhanget då det specialpedagogiska uppdraget handlar om att undanröja hinder i lärmiljöer som eleven möter och hjälpa lärarna att identifiera elevens behov av anpassningar. Om extra anpassningar inte är tillräckliga för att eleven ska utvecklas mot målen kan ytterligare eller andra anpassningar vara relevanta. Här blir det viktigt att anpassningarna utvärderas. Om det visar sig att anpassningarna fortfarande inte är tillräckliga behöver läraren anmäla till rektor att elev är i behov av särskilt stöd (Skolverket, 2014a).

När rektor får kännedom om att elev är i behov av särskilt stöd ska en utredning av elevens behov påbörjas skyndsamt, tillsammans med elevhälsan, för att synliggöra elevens hela skolsituation. Utredningens första del utgörs av en kartläggning av elevens skolsituation på individ-, grupp- samt skolenivå. Elevens och vårdnadshavarens synpunkter bör också framkomma i utredningen, då eleven själv ses som expert på sin egen situation. Andra delen av utredningen består av en pedagogisk bedömning av elevens behov av särskilt stöd. Fokus ligger på att analysera hur skolan kan anpassa lärmiljöer för att skapa förutsättningar för elevens lärande. Utredningen utgör sedan underlag för rektors beslut om särskilt stöd och om åtgärdsprogram ska utarbetas eller om extra anpassningar bedöms som tillräckligt (Skolverket, 2014a).

Om eleven anses vara i behov av särskilt stöd utarbetas ett åtgärdsprogram där den pedagogiska bedömningen av elevens behov kan föras över från utredningen till åtgärdsprogrammet. Åtgärdsprogrammet ska visa på vilka behov eleven har och hur dessa behov ska mötas genom åtgärder. Åtgärdsprogram ska riktas mot elevens kunskapsutveckling. Åtgärderna behöver vara både konkreta och utvärderingsbara, där det förstnämnda innebär att det ska framgå på vilket sätt och i vilken omfattning stödet ges för att fungera som ett pedagogiskt verktyg i planering och genomförande av verksamheten. Åtgärderna ska vidare vara kopplade till elevens behov av särskilt stöd samt de kunskapskrav som minst ska uppnås i de kurser som eleven ska ges särskilt stöd inom. Det ska framgå på vilket sätt och i vilken omfattning stödet ska ges; vem som är ansvarig för beslutade åtgärder; datum för beslut; när vårdnadshavare och elev tagit del av beslut samt datum för uppföljning och utvärdering (Skolverket, 2014a).<sup>5</sup>

I gymnasieförordningen (SFS 2010:2039) tydliggörs särskilt stöd som är specifikt för gymnasieskolan:

- *Rätt att gå om en kurs* möjliggör för gymnasieelev som inte nått lägst kunskapskraven för E, att gå om kursen en gång.
- *Individuellt anpassat program* innebär att en gymnasieelev kan avvika från ett nationellt programs kurser om särskilda skäl förefaller.
- *Reducerat program* innebär att ”en elev i gymnasieskolan kan befrias från undervisning i en eller flera kurser eller gymnasiearbetet om eleven önskar det och har påtagliga studiesvårigheter som inte kan lösas på något annat sätt” (SFS 2010:2039, 9 kap. 6§).
- *Förlängd undervisning* innebär att för en gymnasieelev kan utbildningen förläggas på längre tid än tre år om det finns särskilda skäl.

---

<sup>5</sup> Se bilaga 1 för Skolverkets (2014a) översikt av arbetsgång för stödinsatser.

- *Studiehandledning på modersmålet* innebär att den gymnasieelev som behöver studiehandledning ska få det.

Ovanstående stödåtgärder beslutas av rektor efter att berörd elev och lärare fått yttra sig. Om eleven är under 18 år ska även vårdnadshavare fått yttra sig. Beslut om förlängd undervisning är dock ett huvudmannabeslut (SFS 2010:2039).

## 2.5 Sammanfattning

Både Skolinspektionen (2017) och Statens offentliga utredningar (SOU 2016:77) har konstaterat brister i gymnasieskolors arbete kring stödinsatser och framförallt när det handlar om arbetet med åtgärdsprogram där hela arbetsprocessen är bristfällig. Gymnasieelever som är i behov av särskilt stöd är framförallt de elever som har föräldrar som inte har eftergymnasial utbildning och det är en majoritet av dessa gymnasieelever som söker sig till yrkesprogrammen (Skolverket, 2016b). Nuvarande bestämmelser anger att skolan ska ge alla elever ledning och stimulans och för de elever som är i behov av ytterligare insatser kan extra anpassningar och särskilt stöd bli aktuellt. Den senare är i fokus för föreliggande uppsats. Särskilt stöd är den stödinsats som är av mer ingripande karaktär i elevens utbildning vilken kräver ett åtgärdsprogram (Skolverket, 2014a).

## 3 Tidigare forskning

I följande avsnitt redovisas forskningsläget kring åtgärdsprogram, främst med hjälp av avhandlingar och vetenskapliga artiklar. Bakgrundsavsnittet utgjordes av en mer normativ presentation av riktlinjer och utredningar medan nedanstående avsnitt tar fokus på nuläget kring vad forskning visat. Sökandet efter tidigare forskning tog sin utgångspunkt i avhandlingar som behandlat åtgärdsprogram, vilka visade vägen till andra relevanta avhandlingar, rapporter samt artiklar.

Sökningar har även gjorts i databaserna Education Research Complete, ERIC, ProQuest Social Sciences samt SwePub. Sökorden som användes var *åtgärdsprogram*, *individual education plan*, *IEP*, *elev\* i behov av särskilt stöd*, *särskilt stöd* och *special need*. Sökningarna inriktades på artiklar publicerade i vetenskapliga tidskrifter som blivit peer review-granskade<sup>6</sup> och på avhandlingar. Urvalet gjordes utifrån att artiklarna eller avhandlingarna behandlade åtgärdsprogram eller hur elever i behov av särskilt stöd konstruerats skriftligt eller muntligt. Stor del av tidigare forskning kring åtgärdsprogram bedömdes ha fokuserat på grundskolan. Därför eftersöktes också studier som undersökt gymnasieelevers behov av särskilt stöd. Min uppfattning är att denna typ av forskning skett i begränsad utsträckning, vilket gjorde att sökningen breddades för att även inkludera undersökningar med fokus på texter och hur de konstruerar gymnasieelever. Då specifikt studier om åtgärdsprogram på gymnasienivå bedömdes saknas kunde följaktligen inte heller jämförande studier mellan yrkes- och högskoleförberedande program påträffas.

Magisteruppsatser som undersökt åtgärdsprogram på gymnasiet är få, till exempel Engelhart (2009) med fokus på maktförhållandet mellan skola och elev i bland annat åtgärdsprogram som kom fram till att skolan tycktes ha rättigheter gentemot eleven som inte var förenligt med styrdokumentet. Även Davidsson (2013) har studerat gymnasieskolans åtgärdsprogram men med fokus på hur behov och åtgärder formuleras och kopplas samman. Davidsson fann att

---

<sup>6</sup> Peer review-granskade artiklar innebär att de har granskats av sakkunniga experter gällande kvaliteten av artikelns innehåll (Israel, 2015).

kopplingen inte alltid gjordes explicit. Avslutningsvis fann Landström (2014) att åtgärder i åtgärdsprogram inte var målrelaterade och att ett kategoriskt perspektiv dominerade även om inslag av ett relationellt perspektiv kunde synliggöras. Eftersom magisteruppsatser inte är peer review-granskade kommer de i föreliggande uppsats inte redovisas vidare.

Urvalet av tidigare forskning har fokuserats på svenska förhållanden eftersom skolsystem skiljer sig åt internationellt sett och det kan finnas svårigheter att relatera internationell forskning till en svensk kontext gällande åtgärdsprogram. Andreasson, Asp-Onsjö och Isaksson (2013) lyfter problematiken om skillnader mellan skolsystem samtidigt som de menar att senaste tidens forskning visar att västvärldens länder börjat närma sig varandra när det gäller användningen av åtgärdsprogram. Således presenteras internationell forskning i avsnittet när den tolkats som relevant för föreliggande studie.

Nedan presenteras tidigare forskning kring åtgärdsprogram under ett antal rubriker. *Elevens kontra skolans tillkortakommanden* riktar fokus på forskning som belyst om det är eleven eller skolan som ses som bärare av svårigheter och vilka konsekvenser de olika synsätten kan medföra. I avsnittet om *Språkets betydelse för elevens identitet* presenteras forskning som behandlat språkets kraft och hur formuleringar i texter och samtal påverkar elevens identitetskapande process. Avsnittet *Konstruktion av gymnasieeleven* belyser forskning som studerat texter vilka konstruerar gymnasieelever. Avsnittet om tidigare forskning avslutas med *Sammanfattning och motivering av studiens inriktning*.

Avgränsningarna mellan avsnitten ses inte skarpa utan är nära sammankopplade med varandra. Språket i åtgärdsprogrammen eller i samtalen om elever i behov av särskilt stöd påverkar och påverkas av var skolsvårigheterna ses förläggas. Språket och åtgärdsprogrammen är en maktfaktor som påverkar konstruktionen av gymnasieeleven. Avgränsningarna är ändå gjorda för att underlätta för läsaren genom att i breda drag visa forskningens olika fokuspunkter. Tyngdpunkten inom tidigare forskning bedömts ha lagts på grundskolan och således valdes forskning som fokuserat på gymnasieskolan och dess elever att lyftas i ett särskilt avsnitt.

### 3.1 Elevens kontra skolans tillkortakommanden

Asp-Onsjö (2006) har studerat hur grundskoleelever som är i behov av särskilt stöd beskrivs i arbetslagssamtal som sker i samband med utarbetandet av åtgärdsprogram. Resultatet visar att elever tillskrivs svårigheterna genom förenklingar av elevers komplexa problematik, såsom koncentrationssvårigheter. Förenklingarna görs genom att svårigheterna förläggs hos eleven istället för att se till helheten med inkludering av lärmiljön. Förenklingarna gör att vissa pedagogiska åtgärder ses som mer aktuella än andra. När elevernas svårigheter kategoriseras ses de som en homogen grupp där elever med samma svårigheter, som exempelvis dyslexi, erhåller samma typ av åtgärder. I och med att åtgärden beslutas utifrån en bestämd kategori bortses elevens individuella egenskaper.

Grundskoleelevers elevplaner (individuella utvecklingsplaner samt åtgärdsprogram) har studerats av Andreasson (2007) som till skillnad från Asp-Onsjö enbart studerat texterna och inte samtalen som föranlett texterna. Andreassons resultat visar att åtgärder ofta är av samma typ oavsett om det handlar om kunskapsmässiga eller psykosociala svårigheter. Författaren identifierar att åtgärder fokuserar på fostransmål före kunskapsmål och att dessa ses som en förutsättning för att eleverna ska utvecklas kunskapsmässigt. Andreasson och Asplund

Carlsson (2009) menar att eleven mestadels skrivs fram utifrån ett bristfokus, där svårigheterna ses som elevens behov.

Hur grundskoleelever i behov av särskilt stöd konstrueras har även studerats av Isaksson (2009). Dennes resultat visar i likhet med Andreasson (2007) och Asp-Onsjö (2006) att det i övervägande del av åtgärdsprogram läggs vikt vid elevens individuella tillkortakommanden istället för skolmiljön. Åtgärden som beslutas i åtgärdsprogram åtskiljer sig inte i någon större utsträckning trots elevernas olika behov och svårigheter. I en artikel av Andreasson et al. (2013) redogörs för att elevers behov av särskilt stöd analyseras i begränsad utsträckning på grupp- och skolnivå och författarna spekulerar att en anledning kan vara att inte vilja riskera att skolan presenteras på ett negativt sätt, till exempel i olika kvalitetsmätningar.

Asp-Onsjös (2008) resultat visar att diagnoser ofta används för att tolka grundskoleelevens behov av särskilt stöd. Författaren menar att diagnoser kan få en generaliserande effekt: elever med samma diagnos behandlas på liknande sätt utan hänsyn till individuella egenskaper och skillnader. Björck-Åkesson (2007) konstaterar att en diagnos inte har något större värde för en elevs behov av särskilt stöd och, i likhet med Asp-Onsjö, att diagnoser ofta används för att bedöma en elevs behov av särskilt stöd. Björck-Åkesson poängterar att diagnosen kan ses som orsak till behovet och kan förklara vissa svårigheter kring elevens utveckling, men att det behövs specifik kunskap om elevens lärande och förmåga för att kunna analysera vilka behov elever har och hur dessa ska kunna mötas genom olika åtgärder.

Isaksson, Lindqvist och Bergström (2010) instämmer i att diagnoser kan beskriva elevens svårigheter, men diagnosen är till liten hjälp för läraren som ska arbeta med eleven i behov av särskilt stöd. De menar att det är viktigt att lyssna till eleven som bör ses som expert på sin egen situation för att kunna hitta lärmiljöer som möter elevens behov. Diagnoser, med fokus på elevers tillkortakommanden, behöver inte enbart ses vara av ondo understryker Asp-Onsjö (2006). Elever kan få vissa fördelar med att ha en diagnos genom att det kan inbringa särskilda rättigheter, såsom rätt till hjälpmedel eller stöd.

När elever skrivs fram i elevplaner menar Andreasson (2007) att det sker utifrån vad som är önskvärt i skolan. Elever skrivs fram som avvikande utifrån liknande normativa värderingar om hur skolans idealelev bör vara. Beskrivningar av elever i elevplaner fokuseras kring begreppen ansvar, motivation, social kompetens, självständighet och medvetenhet, där det framkommer en strävan i dokumenten att eleven ska utveckla just dessa förmågor i större utsträckning än vad de besitter. Åtgärdsprogrammen skrivs för att få eleven att passa in i skolkulturen menar Andreasson. Isaksson et al. (2010) belyser på liknande sätt att behovet av särskilt stöd beror på vilken skolklass eleven tillhör. En elev jämförs med klassen som referensram för vad som ter sig normalt, det vill säga en subjektiv bedömning av avvikelsen. Genom att elevens behov av särskilt stöd grundas i skolklassen som referensram tillskrivs eleven tillkortakommanden utan hänsyn till lärmiljön.

För elever med invandrarbakgrund, som studerats av Lahdenperä (1997), konstateras att en majoritet av lärarna betraktar elevers invandrarbakgrund som något negativt när det handlar om skolarbete. Om läraren och eleven har liknande etnisk bakgrund visar dock läraren större förståelse för elevens svårigheter och ser dem inte i samma utsträckning som individens problem. De lärare som är mest negativt inställda till elevernas invandrarbakgrund när det gäller skolarbete, enligt Lahdenperäs studie, är de som undervisar i svenska som andraspråk.

När åtgärdsprogram utarbetas möjliggörs en förhandling mellan skolan och elev/vårdnadshavare kring elevens behov och hur svårigheterna kan uppfattas (Isaksson, 2009). Isaksson lyfter utifrån sin undersökning att dialogen mellan skola och hem dock är bristfällig då inte alla vårdnadshavare har vetskap om att deras barn har ett åtgärdsprogram. Asp-Onsjö (2006) fann att beslut om åtgärder ofta tas innan vårdnadshavare och elev får möjlighet att medverka i samtalet om relevanta åtgärder. Delaktigheten är därför mer symbolisk (Andreasson et al., 2013).

Relaterat till delaktighet menar Asp-Onsjö (2012) att elevens/vårdnadshavarens möjlighet att överklaga beslut kan vara ett sätt för elev/vårdnadshavare att visa motstånd och på så sätt kritisera skolans tolkning. Andreasson et al. (2013) lyfter i sin tur fram internationell forskning (Tennant, 2007, refererad i Andreasson et al., 2013) och menar att åtgärdsprogram i Sverige närmast sig åtgärdsprogramms lagliga status i USA genom rätten att överklaga dem. Delaktigheten finns därmed, om än inte det direkta mötet. Enligt Asp-Onsjö (2006) är en framgångsfaktor i arbetet med åtgärdsprogram att berörda parter såsom elev, vårdnadshavare och skola samverkar, annars är risken stor för ensidig tolkning av elevens behov.

För elever med flera åtgärdsprogram synliggörs enligt Persson (2004) en problemförskjutning över tid. Ofta är det språkliga svårigheter som initierar utarbetandet av åtgärdsprogram men när elevens senare åtgärdsprogram undersöks har problematiken oftast kompletterats med svårigheter av andra slag såsom socioemotionell problematik. Persson visar också att målet med åtgärdsprogram till stor del handlar om att eleven ska bli kvitt sina svårigheter. Att eleven ska bli kvitt sina svårigheter kan ses gå i linje med det som Nilholm (2012) menar är en risk med åtgärdsprogram – ett apparattänkande med åtgärder som tolkas som att eleven ska lagas likt en trasig apparat. Det ligger i åtgärdsprogramms utformning att knytas till individuell elev, vilket gör att orsaker till svårigheter och även åtgärder lättare förläggs till eleven.

Här urskiljer Persson (2007a) en utmaning att i åtgärdsprogram föreslå åtgärder som innebär förändringar av lärarnas undervisning. När inte lärmiljön nämns i åtgärdsprogram kan det ses som ett sätt att säkerställa att undervisningen kan fortsätta som tidigare, utan förändringar utifrån elevens behov (Nilholm, 2012). Det framkommer också i en artikel av Isaksson, Lindqvist och Bergström (2007) att gamla synsätt kring elever i behov av särskilt stöd finns kvar i skolsystemet där skolsvårigheterna ofta kopplats till elevens tillkortakommanden. Andreasson och Asplund Carlsson (2009) anser att en förändring behövs där åtgärdsprogram i mindre utsträckning handlar om elevens tillkortakommanden och, även om de behåller fokus på eleven, att dennes utvecklingsmöjligheter på väg mot läroplanens mål bör komma fram i större utsträckning.

### 3.2 Språkets betydelse för elevens identitet

Att skolpersonal inte är tillräckligt medveten om språkets makt och åtgärdsprogramms komplexitet och kraft menar Persson (2004) är ett problem. Skolpersonal bär ett stort ansvar för vilken problematik som eleven tillskrivs. Författaren menar att valda uttryckssätt för elever i behov av särskilt stöd – vilken är en utsatt grupp i skolan – får stor betydelse för hur de sedan kommer identifiera sig som elever. Andreasson (2007) resonerar på samma sätt och anser att pedagoger behöver bli medvetna om betydelsen av hur elever skrivs fram och reflektera över hur elevbeskrivningar skulle kunna nyanseras för att erbjuda eleven fler positioneringar såsom *duktig elev* än enbart positioneringar som utgår från elevens svårigheter, vilka framkom i dennes undersökning.

Andreasson (2007) fann också i sitt material att elever ofta skrivs fram genom särskiljning utifrån vad de *inte* är. Eleverna positioneras i jämförelse med en idealelev som bland annat är motiverad och ansvarstagande. Idealen omvandlas sedan till mål för eleven att utvecklas mot, vilka ses som nödvändiga att uppnå som en förutsättning för elevens lärande. Andreasson och Asplund Carlsson (2009) fann att elevdokumentation genomsyras av att få elever att agera på ett sätt som får dem att utvecklas till ”goda skolelever och samhällsmedborgare” (s. 119).

I huvudsak är kategorier som används för att beskriva elever i behov av särskilt stöd negativa, såsom bristande motivation och koncentrationssvårigheter, samtidigt som eleven förväntas leva upp till förväntningarna om att anpassa sig till klassrumsmiljön, menar Hjørne och Säljö (2013). Kategorier såsom *omogen* eller *svag* behöver inte betyda samma sak för olika personer och kategorierna uttrycks i olika sammanhang vilket gör att dess betydelse är föränderlig. Asp-Onsjö (2006) menar att för att minimera risken att språket påverkar eleverna i negativ riktning behöver svårigheterna ses utifrån elevens, vårdnadshavarens och skolpersonalens perspektiv. Det kan vara avgörande för en elevs skapande av identitet om eleven skrivs fram som dyslektiker eller som en elev med läs- och skrivsvårigheter (Asp-Onsjö, 2008).

Att använda ett tydligt professionellt språk kan skapa en distans mellan skola och elev genom att förståelsen av behov och åtgärder försvåras. När pronomen utesluts i åtgärdsprogram, till exempel ”har svårt att stava”, tolkar Andreasson (2007) förfarandet som ett sätt att skapa distans genom att ge en till synes konkret beskrivning och bedömning av elevens svårigheter utifrån en experts perspektiv. Det kan också innebära att skolan fransäger sig sitt ansvar för orsakerna till svårigheterna genom att eleven tillskrivs svårigheterna.

Boyd, Ng och Schryer (2015) har undersökt hur språket konstruerar elever i policydokument samt modeller för hur åtgärdsprogram<sup>7</sup> bör skrivas i Kanada. Dokumenten är skrivna av motsvarigheten till Skolverket för svensk del. Resultatet visar att utifrån hur eleverna skrivs fram i dokumenten förefaller risk att de påverkas negativt, genom att deras egen uppfattning av sin funktionsnedsättning förstärks negativt. Författarna menar att detta visar på språkets makt och att eleverna skrivs fram som passiva genom att minimera vikten av deras individuella egenskaper. Boyd et al. framhåller att deras syfte var att visa på hur språket kan få skadliga konsekvenser för eleven och att en medvetenhet kring språkets betydelse är viktig inom skolan.

För att vända blicken mot könsskillnader rörande åtgärdsprogram och språkets betydelse i dessa undersökte Andreasson (2007) könsskillnader i beskrivningar av elever och fann att pojkar ofta beskrivs utifrån kontextbundna svårigheter såsom okoncentrerade, omotiverade och att de inte tar ansvar för skolarbetet. Flickorna beskrivs däremot utifrån personliga stabila egenskaper oberoende av skolkontexten, såsom positiva, glada, ambitiösa, men osjälvständiga även om de bedöms ha liknande svårigheter som pojkarna. Andreasson menar att detta kan bidra till att flickornas svårigheter riskerar att gömmas bakom föreställningar om kön och att åtgärderna riktas mot deras personliga egenskaper. Författaren framhåller att flickor och pojkar blir bedömda genom olika normsystem utifrån kön. Även Asp-Onsjö (2006) belyser att det är stora könsskillnader i utarbetandet av åtgärdsprogram i grundskolan, där pojkar i högre utsträckning än flickor har åtgärdsprogram.

---

<sup>7</sup> Åtgärdsprogram översatt från engelskans *individual education plan*.

Ett utarbetat åtgärdsprogram är ett resultat av både konflikt och maktutövning (Andreasson & Asplund Carlsson, 2009). Asp-Onsjö (2012) skriver att det ojämlika förhållandet mellan skola och elev gällande åtgärdsprogram utgör en risk att göra dokumentation i skolan till maktens språk, där skolan besitter tolkningsföreträde. Ett dokument beskriver inte enbart en verklighet utan konstruerar även en verklighet i hög utsträckning som en *performativ handling*<sup>8</sup>.

### 3.3 Konstruktion av gymnasieeleven

Terning (2009) har undersökt hur gymnasieelever konstrueras i politiska texter mellan åren 1990-2009. Hon lyfter fram tre diskurser som hon fann dominerat hur elever framställts. Under 1990-talet skrivs gymnasieeleven fram genom en *befrielsediskurs* som en framgångsrik och fri elev. Denna elev besitter en vilja att åstadkomma framgång vad gäller utbildning och jobb samt att kunna välja utbildningsväg. Viljan beror på om eleven är studiemotiverad eller inte, vilket får konsekvenser när eleven väljer studieinriktning. De elever som skrivs fram som mer studiemotiverade tolkas som elever som väljer ett högskoleförberedande program.

Under sent 1990-tal fram till år 2005 fann Terning (2009) att gymnasieeleven ses som den individualiserade och solidariska eleven, vilken uttrycks inom vad Terning kallar *nostalgisk diskursen*. Eleven konstrueras med förväntningen om en vilja att arbeta för social och ekonomisk utjämning då eleven skrivs fram med en uppväxtbakgrund i ett hem med eller utan studietraditioner. I texterna träder det fram som önskvärt att eleven som växer upp i ett hem utan studietraditioner närmar sig det som eleven ställs emot, nämligen eleven från ett hem med studietraditioner med högre motivation att klara sig bättre i skolan. Slutligen fann Terning en *harmonisk diskurs* mellan år 2005-2009 där eleven gestaltas som en lojal och anpassningsbar elev. Eleven ses ha en vilja att på bästa sätt anpassa sig till sin positionering. Antingen ses eleven som en elev med ambition att studera på högskola, eller som en elev vilken vill inrikta sig på ett yrke. Diskurserna utmanas och avlöser varandra genom åren, menar Terning, vilket gör att det inte råder en skarp gränsdragning vad gäller tidsspannet för de dominerande diskurserna emellan.

Politiska dokument är även i fokus i Carlbaums (2012) avhandling där dokumenten ses konstruera gymnasieeleven som en framtida medborgare. Carlbaum har inriktat sig på åren 1971-2011 med fokus på de olika reformer som genomförts i gymnasieskolan under tidsperioden. I materialet identifierar författaren tre diskurser som varit dominerande. Diskursen om *en skola för alla* dominerade åren 1971-1989 och konstruerar gymnasieeleven som den framtida medborgaren som önskar påverka samhället. Det som bör eftersträvas hos gymnasieeleverna under perioden är en inre motivation och förmåga att ta eget ansvar. Under åren 1990-2005 identifieras diskursen vilken Carlbaum kallar *en skola för livslångt lärande*, där gymnasieeleven ses behöva tillägna sig en omställningsförmåga för att kunna hantera samhällets snabba förändringar som en framtida medborgare. I dokument mellan åren 2006-2011 identifierar Carlbaum så en diskurs om *en skola för arbetsmarknaden*, där gymnasieeleven träder fram som en framtida medborgare i form av att vara yrkesverksam. Diskurserna kan ses både begränsa gymnasieelevernas handlingsutrymme och möjliggöra agerande.

---

<sup>8</sup> En performativ handling är något som görs, dvs. att när vi uttrycker oss med hjälp av språk blir verkligheten till. Andreasson och Asplund Carlsson (2009) lyfter ett exempel av Judith Butler (2005, refererad i Andreasson & Asplund Carlsson, 2009) om en barnmorska som säger att ett nyfött barn är en flicka. Artikuleringen är inte en beskrivning av en individ utan en performativ handling, då barnet *blir* en flicka genom barnmorskans uttalande.



Kopplat till gymnasieelevers handlingsutrymme är Johanssons (2012b) studie om hur gymnasieelever på både yrkes- och högskoleförberedande program anpassar sig eller gör motstånd till det som skolan efterfrågar på olika sätt. Författaren fann att elever på teknikprogrammet är de som har störst möjlighet att anpassa sig till skolans krav, det vill säga till det som skolan efterfrågar. Eleverna på teknikprogrammet, ett högskoleförberedande program, använder sig till exempel av elevråd för att vara delaktiga i skapandet av kraven och därmed också utgöra ett motstånd till institutionella krav. Johansson framhåller att skolan inte enbart mäter elevers kunskapsutveckling utan även gymnasieelevernas anpassningsförmåga, som för elever på teknikprogrammet kan innebära att de anpassar sig genom att till exempel använda liknande uttryck som lärarna. Gymnasieelevernas upplevelse är att gymnasieskolan handlar om anpassningsförmåga som bedöms genom om eleven förmår anpassa sig till det skolan efterfrågar för att lyckas klara av gymnasiestudier.

### 3.4 Sammanfattning och motivering av studiens inriktning

Tidigare forskning kring åtgärdsprogram har visat att grundskoleelever ofta tillskrivs svårigheterna de upplever i skolan (Asp-Onsjö, 2006; Andreasson & Asplund Carlsson, 2009; Isaksson, 2009). Det är också ofta samma typ av åtgärder som beslutas, oavsett elevens behov (Andreasson, 2007) och åtgärderna skrivs fram som självklara (Asp-Onsjö, 2008). I arbetet med att tolka elevers behov av särskilt stöd används diagnoser till hjälp (Asp-Onsjö, 2008; Björck-Åkesson, 2007; Isaksson et al., 2010). När elevers behov lyfts fram inför utarbetning av åtgärdsprogram sker en behovsförhandling mellan berörda parter, det vill säga elev, vårdnadshavare och skolpersonal (Asp-Onsjö, 2006; Isaksson, 2009), men förhandlingen är mer av en slags symbolisk delaktighet (Andreasson et al., 2013).

Språket i åtgärdsprogram påverkar grundskoleelevers identitetsskapande process när de positionernas utifrån sina svårigheter (Persson, 2004; Andreasson, 2007; Asp-Onsjö, 2008), utan att större hänsyn tas till att språket tolkas på olika sätt av olika personer (Hjörne & Säljö, 2013). När elever i behov av särskilt stöd undersöks är det ofrånkomligt att diskutera normalitet och avvikelse då elever i behov av särskilt stöd tolkas avvika från det normala, det vill säga att inte vara i behov av särskilt stöd. Åtgärdsprogram är ett maktmedel för att styra eleven mot ett ideal (Andreasson, 2007; Andreasson & Asplund Carlsson, 2009) och förhållandet mellan berörda parter är ojämlikt då skolans perspektiv är det som blir styrande (Asp-Onsjö, 2012).

Gymnasieeleven har studerats genom policydokument av Terning (2016) och Carlbaum (2012) där de kom fram till olika förväntningar som finns på gymnasieeleven. Förväntningar under 2000-talet är att gymnasieeleven ska anpassa sig till den positionering som erbjuds (Terning, 2016) och att eleven ska bli en framtida yrkesverksam medborgare (Carlbaum, 2012).

Tidigare forskning visar på ett behov av att studera hur åtgärdsprogram på gymnasiet konstruerar elever i behov av särskilt stöd. Fokus har tidigare varit på grundskolan och dess elever och vilka konsekvenser åtgärdsprogram som makt- och styrmedel kan få för hur grundskoleelever positioneras. Språket visar därmed på en inneboende kraft och hur skolpersonal formulerar sig i åtgärdsprogram får verkliga konsekvenser för eleven och dennes identitet. Tidigare forskning gällande åtgärdsprogram på gymnasienivå tolkas som begränsad, vilket är en av motiveringarna till uppsatsens inriktning.

## 4 Syfte & frågeställningar

Övergripande syfte med föreliggande uppsats är att synliggöra och analysera åtgärdsprogram som konstruerar gymnasieelever i behov av särskilt stöd. Uppsatsens preciserade syfte är att utifrån en diskursanalytisk design undersöka en gymnasieskolas åtgärdsprogram för att identifiera vilka diskurser, det vill säga vilka bestämda sätt att skriva om gymnasieelever i behov av särskilt stöd, som framkommer. Med diskursanalytisk design riktas uppmärksamhet mot språkbruket i åtgärdsprogrammen. Preciserat syfte är vidare att undersöka hur gymnasieelever i åtgärdsprogrammen positioneras inom yrkes- respektive högskoleförberedande program samt hur behov tolkas utifrån en behovstolkningsteori.

För att möta undersökningens syfte avses följande frågeställningar besvaras:

- Vilken diskurs/Vilka diskurser om gymnasieelever i behov av särskilt stöd framträder i åtgärdsprogrammen?
- Hur positioneras gymnasieelever i behov av särskilt stöd på yrkesprogram respektive högskoleförberedande program i åtgärdsprogrammen?
- Hur tolkas och vem tolkar gymnasieelevers behov av särskilt stöd som uttrycks i åtgärdsprogrammen?

## 5 Teori

Inom diskursanalys är teori och metod sammankopplade och kan inte skiljas från varandra (Winther Jørgensen & Phillips, 2000; Bergström & Boréus, 2012a). Nedan presenteras diskursanalys i övergripande drag för att sedan specifikt lyfta fram diskursteori som har använts både som teori och metod. Diskursteori presenteras inledningsvis i avsnittet om teori för att i metodavsnittet sedan mer fokuseras på det praktiska genomförandet av studien med diskursteori som utgångspunkt. Med en diskursanalytisk ansats följer en socialkonstruktionistisk syn på språk. Språk tolkas som nödvändigt för att förstå hur vi människor tänker och vad vi gör (Bergström och Boréus, 2012b). Socialkonstruktionismens fyra grundpremissar inleder avsnittet för att bekanta läsaren med studiens vetenskapsteoretiska utgångspunkter. Vidare kommer en behovstolkningsteori av Fraser (2003, 1989) som använts för att tolka elevernas behov av särskilt stöd presenteras, följt av teoretiska utgångspunkter för normalitet, vilka använts som stöd i analysen för hur gymnasieelever i behov av särskilt stöd positioneras inom diskurser.

### 5.1 Socialkonstruktionism

En enhetlig definition av socialkonstruktionism<sup>9</sup> är svår att finna då angreppssätten inom ansatsen kan variera. Burr (2003) menar emellertid att det finns fyra grundpremissar som socialkonstruktionistiska angreppssätt är överens om. *Första premissen* handlar om en kritisk hållning till förgivettagen kunskap. Premissen innebär att det inte finns någon objektiv sanning och att verkligheten är en produkt av att världen kategoriserats. *Andra premissen* handlar om att vår förståelse av världen påverkas av vår historia och kultur, vilket gör att vår förståelse av världen ses som kontingent, det vill säga att bilden av världen skulle kunna vara annorlunda i en annan kultur och annan tid. Människor har inte heller några inre essenser som

---

<sup>9</sup> Bergström och Boréus (2012b) benämner det som socialkonstruktivism medan Winther Jørgensen och Phillips (2000) och Burr (2003) väljer att istället använda begreppet socialkonstruktionism för att inte misstas för Piagets konstruktivistiska teori. Jag använder mig av den senare benämningen av socialkonstruktionism i uppsatsen.

skulle kunna uppfattas som sanna och stabila utan även människor konstrueras socialt i en kontext och har möjlighet att förändras. *Tredje premissen* är att kunskap upprätthålls av sociala processer, genom att det i social interaktion sker en kamp om vad som är sant och falskt. Slutligen, *fjärde premissen*, innefattar att det finns ett samband mellan kunskap och social handling där vissa handlingar kan ses som naturliga. Sociala handlingar betraktas få sociala konsekvenser (Burr, 2003; Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Kritik som lyfts mot de socialkonstruktionistiska premisserna är att om all kunskap ses som möjlig men inte nödvändig så kan det uppfattas som att allting flyter och att regelbundenhet inte existerar. Winther Jørgensen och Phillips (2000) menar dock att det är enstaka forskare som skulle kunna tolkas in i en sådan position och att kritiken bör ses som en överdriven bild av ansatsen. Visst ses kunskap och identiteter som kontingenta – men de ses ändå som låsta i konkreta situationer som begränsar hur identiteter och kunskap tolkas där och då. Det är dessa låsningar som ofta studeras.

Socialkonstruktionismen har en poststrukturalistisk syn på språk vilket innebär att vi med hjälp av språk skapar representationer av verkligheten men också att representationerna bidrar till att skapa verkligheten. Poststrukturalismen menar att tecken, det vill säga ord, får sin betydelse i relation till varandra i ett nätverk och betydelsen är föränderlig utifrån vilket sammanhang tecknen artikuleras. Sammanhanget blir då en slags tillfällig struktur som utmanas och därmed ger möjlighet till förändring. Det som eftersöks utifrån ett poststrukturalistiskt perspektiv är konkreta situationer där bevarandet och förändringen av språket utmanas (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Burr (2003) menar att poststrukturalismen framhåller att vår identitet och personlighet är konsekvenser av språk. När språk är något som sker mellan människor måste språk också ses som ett socialt fenomen som konstruerar oss som individer.

Språk ses bidra till att konstruera vår verklighet och inte som att det enbart speglar en redan existerande sådan. Verkligheten får sin betydelse genom diskurser, där diskurser ses som ett bestämt sätt att tala om och förstå världen. Diskurserna anger också vad som är möjliga handlingar i situationen. Händelser kan ses på olika sätt beroende på utifrån vilket sammanhang de sker och därmed inom vilken diskurs som händelsen beskrivs. Olika diskurser ger också olika sociala konsekvenser. Diskurser kan även förändras genom att det sker en diskursiv kamp mellan olika betydelser (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). I uppsatsen kommer Winther Jørgensen och Phillips (2000) benämning av diskurs som ett bestämt sätt att tala om och förstå världen att användas. Med tal innebär i studien de skrivna orden i åtgärdsprogrammen.

## 5.2 Diskursanalys

Med utgångspunkt i socialkonstruktionismen innebär ett diskursanalytiskt angreppssätt som nämnts ovan att språk inte ses som en avspiegling av en redan existerande verklighet, utan att språket ses forma en tillfällig fixering av verkligheten. Språk betraktas strukturerat i diskurser och kan variera mellan olika diskurser samt även förändras inom diskursen (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Diskursanalysen försöker inte dra slutsatser om vad som ligger bakom vissa utsagor utan istället eftersöks att begripliggöra verkligheten. Det är de olika nyanserna i språket och vad som faktiskt skrivs eller sägs som är intressant (Alvesson & Skoldberg, 2008).

## 5.2.1 Laclau och Mouffes diskursteori

Laclau och Mouffes diskursanalys benämns som diskursteori. Winther Jørgensen och Phillips (2000) betonar att diskursteorin är tydligt poststrukturalistisk där ords betydelser inte kan låsas fast på grund av språkets grundläggande instabilitet. Laclau och Mouffes texter utgör grunden till diskursteorin där de utgår från poststrukturalismens tankar. De är poststrukturalister i den mening att de anser att språket är ett socialt fenomen som får sin betydelse genom strider (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Diskursteorin menar att *tecken*, som är ett uttryck som inte har någon given innebörd, inte har låsta positioner i förhållande till varandra utan betydelsen beror på i vilket sammanhang, inom vilken diskurs, de artikuleras (Bergström & Boréus, 2012a). Tecknets betydelse är en tillfällig fixering vilket gör att även diskurser tolkas som tillfälliga fixeringar, det vill säga diskurser är kontingenta. Laclau och Mouffe menar att betydelser fixeras tillfälligt som om det fanns en fast struktur, även om en sådan inte finns. Andra betydelser är möjliga och kan därmed också förändra diskursen. Det sker en ständig strid om hur diskurser ska se ut och vilka diskurser som ska råda, därmed också vilken betydelse olika tecken ska ha (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Kritik mot diskursanalysen gäller att den tolkas ha idealistiska inslag genom att reducera verkligheten till enbart begrepp och idéer (Bergström & Boréus, 2012a). Winther Jørgensen och Phillips (2000) menar att kritiken är ett missförstånd. Förvisso är diskurser språkliga men Laclau och Mouffe menar även att de är materiella där olika delar av samhället kopplas till diskursen, det vill säga att fysiska objekt tillskrivs en betydelse beroende på vilket diskursivt sammanhang de placeras inom. Laclau och Mouffe (2008) erbjuder ett exempel på ovanstående genom följande resonemang:

En jordbävning eller en fallande tegelsten är händelser som förvisso finns, i den meningen att de sker här och nu, oberoende av min vilja. Men frågan om huruvida det specifika hos dem som objekt kommer konstrueras som "naturfenomen" eller som "uttryck för Guds vrede" beror på det diskursiva fältets struktur. (Laclau & Mouffe, 2008, s. 161-162).

Mer specifik kritik mot diskursteorin tar fokus på dess syn på att allt är kontingent. Kritiken handlar om att strukturer i samhället ändå påverkar diskurserna, det vill säga att strukturer, till exempel klasskillnader, omöjliggör förändring. Winther Jørgensen och Phillips (2000) spekulerar i vad Laclau och Mouffe torde svara på kritiken och menar att de möjligtvis svarar att *i princip* är det möjligt att allt kan vara annorlunda. Det finns dock konstruktioner som ses som stabila och därmed inte ifrågasätts, där människor kan begränsas av att tillhöra en viss klass exempelvis.

Förutom poststrukturalismens fokus på språk bygger diskursteorin även på kritik av marxismens tankar när det gäller det sociala fältet. Laclau och Mouffe tolkar sig själva som post-marxister. På samma sätt som att språket inte är permanent och entydigt ses även verkligheten vi rör oss inom som föränderlig, samtidigt som vi agerar som om verkligheten vore entydigt strukturerad. Även när det gäller identitet skiljer diskursteorin sig ifrån marxismen genom att identiteten betraktas som ett resultat av diskursiva processer (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Syftet med Laclau och Mouffes teori är att visa på att det som vi ser som om det vore objektivt och naturligt egentligen är kontingent och därmed alltid kan artikuleras på annat sätt (Jørgensen & Phillips, 2002). Objektivitet är kopplat till begreppet makt, vilket enligt Laclau och Mouffe är den kraft som skapar vår sociala praktik. Social praktik innebär en utövning av en diskurs som formar vår värld. Laclau och Mouffe anser att makt är något som både är

produktiv och begränsande. De ser makten som viktig för diskursernas kontingens, det vill säga att betydelser hade kunnat vara annorlunda vid ett annat tillfälle. När objektivitet uppstår ses makten inte längre som en kraft som styr vår sociala praktik. I sammanhanget är det också intressant att uppmärksamma Laclau och Mouffes tolkning av begreppet politik. Politik innebär att samhället konstrueras genom tillfälliga fixeringar av betydelser som därmed utesluter andra möjligheter. Makten producerar objektivitet medan politik visar på den ständiga kontingensen i tecken (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

## 5.2.2 Diskursteoretiska verktyg och begrepp

Diskursteorin tillhandahåller inga tydliga praktiska redskap för att genomföra en diskursanalys. Winther Jørgensen och Phillips (2000) lyfter likväl ett antal begrepp som de anser vara användbara verktyg vid analys. Dessa presenteras i nedan avsnitt utifrån uppdelningen *diskurs*, *subjektposition* och *diskursiv kamp*.

### 5.2.2.1 Diskurs

*Diskurs* beskrivs av Laclau och Mouffe (2008) som en tillfällig struktur där teckens betydelse fastställs. Diskurser konstitueras alltid i förhållande till det *diskursiva fältet* (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Winther Jørgensen och Phillips (2000) menar att det diskursiva fältet kan innefatta alla möjliga uteslutna betydelser. Som exempel här kan vara att tala om glass i förhållande till en teknikdiskurs.<sup>10</sup> De diskuterar vidare det diskursiva fältet och lyfter in lingvisten Norman Faircloughs begrepp *diskursordning*. Diskursordning ses då istället innefatta avgränsade diskurser vilka strider om samma område, till exempel olika diskurser inom diskursordningen om åtgärdsprogram.<sup>11</sup> I föreliggande uppsats ansluter jag mig till Winther Jørgensen och Phillips (2000) uppdelning av begreppen diskursordning och diskursivt fält. Således betraktas diskursordningen vara åtgärdsprogram och det diskursiva fältet alla andra möjliga betydelser av elever i behov av särskilt stöd. Som nämndes tidigare används diskurs som ett bestämt sätt att tala om och förstå världen.

När *artikulering* sker, det vill säga när uttryck används, framkommer till slut en diskurs där positioner/tecken<sup>12</sup> får sin betydelse som tillfälligt låses. Ett tecken är, som nämnts tidigare, ett uttryck som inte har någon given innebörd men när tecken artikuleras diskursivt kallas de *moment*, de anses då fått en entydig betydelse. Betydelsen konstrueras utifrån att tecken artikuleras till en *nodalpunkt* som är ett tecken vilket andra tecken får sin betydelse ifrån. Min tolkning av nodalpunkt och moment är att till exempel bedömning som nodalpunkt ger andra tecken, såsom betyg och prestation, betydelse genom att uttryckas diskursivt och därmed bli till moment. Entydigheten hos momenten framkommer genom uteslutning av andra möjliga betydelser. Diskursen begränsar tecknets möjligheter till andra betydelser (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

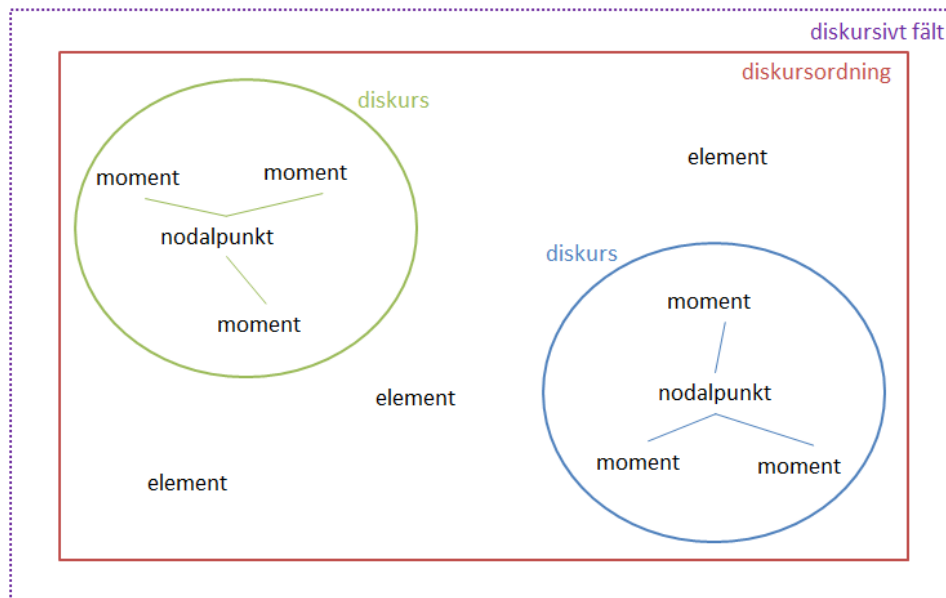
---

<sup>10</sup> Eget exempel.

<sup>11</sup> Eget exempel.

<sup>12</sup> Laclau och Mouffe (2008) använder begreppet *positioner*, medan Winther Jørgensen och Phillips (2000) använder *tecken*, som utifrån båda texter ses som ett sammanfattande namn för element och moment. Båda texterna är svenska översättningar av engelska texter vilket gör att det egentligen är översättarens tolkning av det engelska begreppet "sign" det handlar om. I föreliggande uppsats kommer begreppet *tecken* att användas som samlingsnamn för element och moment för att inte blandas ihop med begreppet subjektpositioner som presenteras senare.

De tecken som inte artikuleras inom en specifik diskurs och fått en fixerad betydelse, det vill säga att de är mångtydiga i sin betydelse, kallas *element* (Laclau & Mouffe, 2008). De har uteslutits från diskursen och förpassats till diskursordningen. Diskursen försöker göra dessa *element* till *moment* genom en tillslutning av tecknens betydelse, vilket innebär att betydelsen låses (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Nedan följer en illustration för att tydliggöra hur begreppen relaterar till varandra utifrån ovan resonemang.



Figur 1 – Egen modell med inspiration från Winther Jørgensen och Phillips (2000) och Laclau och Mouffe (2008) som illustrerar hur relevanta begrepp för uppsatsen kopplas samman inom diskursordningen och det diskursiva fältet. Illustrationen är ett försök att synliggöra hur diskurser formas och gestaltas genom att tecken ekvivaleras - kopplas - till nodalpunkt. Tecken kallas vid ekvivalering moment.

### 5.2.2.2 Subjektsposition

Enligt diskursteorin finns det i diskurser vissa positioner som subjektet kan inta. De olika positionerna, kallade *subjektspositioner*, innebär vissa förväntningar om vad subjektet kan göra och hur subjektet kan vara. Subjektet konstrueras i diskurserna vilket innebär att det dels kan vara mångtydigt och dels att subjektet inte enbart positioneras utifrån en diskurs utan utifrån flera. En person kan därför inneha flera olika subjektspositioner samtidigt. Subjektspositionerna blir relationella utifrån att diskurserna avgör vad exempelvis ”elev i behov av särskilt stöd” liknar eller skiljer sig från. Samtidigt ses positionerna som möjliga men inte nödvändiga i och med diskursernas möjliga förändringar, det vill säga att subjektspositionerna är precis som diskurser kontingenta (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Jag tänker mig här en skolkontext där en elev både kan vara duktig och motiverad.

Den diskursteoretiska kampen synliggörs även här mellan olika subjektspositioner, precis som med moment och element, då det inte finns en entydig subjektsposition (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Enligt Laclau och Mouffe (2008) ses detta som ett antagonistiskt förhållande där flera möjliga subjektspositioner omöjliggör en entydig fixering. Subjektspositionerna är inte fast bestämda men i konkreta situationer är de relativt låsta (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Genom att se på ”elev i behov av särskilt stöd” som grupp kan elevens handlingsmöjligheter begränsas, då eleverna ses dela vissa egenskaper inom gruppen, elev i behov av särskilt stöd,

där individuella skillnader bortses från. Elever i behov av särskilt stöd blir en enhetlig grupp vilket döljer heterogenitet som finns inom gruppen. Diskursen utesluter andra tolkningar som skulle kunna vara möjliga. Diskursen begränsar vad eleven är och kan vara utifrån vad den inte är och inte kan vara. Diskursteorin tolkar därmed subjekten som styrda av diskurserna (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). En risk med att synliggöra ”gymnasieelever i behov av särskilt stöd” som grupp i föreliggande uppsats är att gruppen kan uppfattas just som mycket homogen. Det finns därmed en risk att reproducera det som tas för givet, och att genom studien förstärka stereotyper av ”gymnasieelever i behov av särskilt stöd”.

För att förtydliga resonemanget kring hur elever positioneras utifrån vad de *inte* är följer ett exempel. När ”elever i behov av särskilt stöd” positioneras, definieras också ”de andra”, det vill säga det som utestängs från subjektpositionen ”elever i behov av särskilt stöd”, med andra ord: de elever som inte är i behov av särskilt stöd. Här finns en kamp om vad diskursen innehåller. För vad är egentligen en elev i behov av särskilt stöd, just här och nu? Det som är intressant är här att studera vilka konsekvenser subjektpositionen ”elever i behov av särskilt stöd” får och vilka konflikter som synliggörs i ett material, det vill säga hur diskurser utmanas i diskursordningen (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Uppsatsen riktar fokus mot hur ”gymnasieelever i behov av särskilt stöd” ses som grupp för att synliggöra hur deras handlingsmöjligheter begränsas samt att visa på ett bristperspektiv utifrån ”de andra”. Då subjektpositioner innebär att individens handlingsmöjligheter begränsas, även om det kanske sker oavsiktligt, menar Burr (2003) att om vi ökar medvetenheten kring hur diskurser erbjuder olika subjektpositioner kan vi bli bättre på att hitta strategier för att inte positionera individer på sätt vi inte avser.

### **5.2.2.3 Diskursiv kamp**

Ibland pågår strider mellan olika diskurser, det vill säga en *diskursiv kamp*, och ibland ses vissa diskurser som självklara och utmanas därför inte. När det senare sker kallas diskurserna för *objektiva*, där inga konflikter och strider mellan diskurser förekommer. Även de objektiva diskurserna kan dock utsättas för nya strider genom nya artikulationer (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Återigen är det stabila tillståndet här tillfälligt.

*Antagonism* står för den konflikt som sker mellan diskurser när olika subjektpositioner motverkar varandra från att vara gällande samtidigt. Här tänker jag som exempel att en elev har svårt att positioneras som motiverad och lat samtidigt. *Hegemonin*, som är ett annat viktigt begrepp inom diskursteorin, anses vinna om en enda diskurs dominerar och konflikten upplöses. Hegemonin strävar efter att återupprätta entydighet. Begreppen hegemoni och diskurs liknar varandra då båda innebär en fixering av betydelse. Winther Jørgensen & Phillips (2002) betonar förvisso att hegemonin är en slags process som sker för att lösa upp en konflikt medan diskursen är resultatet av processen. I hegemonins anda resulterar detta således i en diskurs med nya betydelsefixeringar som ses som naturliga. Det är inom diskursordningens område som konflikterna sker mellan diskurser och när konflikten är löst uppnås hegemoni och diskursernas gränser förflyttas (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

## **5.3 Normalitet och avvikelse**

Som nämndes tidigare positioneras elever i behov av särskilt stöd i relation till ”de andra”. För att förstå hur denna normaliseringsidé synliggörs i åtgärdsprogram presenteras här begreppet normalitet sett i en skolkontext. För att kunna urskilja vad som är avvikande behövs en föreställning om vad som är normalt, menar Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jacobsson (2004). Det normala är det som ses som genomsnittligt och vanligt. Enligt

författarna finns det tre olika synsätt på normalitet: (1) statistisk normalitet där normalt ses som det genomsnittliga, (2) normativ normalitet som utgår ifrån värderingar om vad som är normalt en viss tid och i ett visst samhälle, och (3) individuell eller medicinsk normalitet där det skiljs på att vara frisk eller sjuk. Gemensamt för dessa tre synsätt på normalitet är att det handlar om att normalisera individen för att passa in i samhället och betraktas som normal. Elev som idag ses avvikande görs i all välmening till just det avvikande för att kunna ge eleven det stöd denne behöver, även om det kan handla om att eleven tillskrivs brister och tillkortakommanden.

Börjesson och Palmblad (2003a) lyfter att när det under historiens gång gjorts försök att genomföra en gemensam skola har det alltid funnits metoder för att särskilja elever. Ofta har metoderna motiverats utifrån normalgruppens bästa men också utifrån det bästa för den enskilda individen. Resonemanget går i linje med Tideman et al. (2004) som menar att avskiljning historiskt sett ofta genomförts för att göra det bättre för de normala eleverna. Dock har det funnits en vilja att hjälpa de som avvikit, samtidigt som det funnits en strävan om att skapa homogena grupper. Idag motiveras särskiljning med att det är för de svaga elevernas bästa för att de inte ska bli ”knäckta av skolan” (Börjesson & Palmblad, 2003a, s. 9).

Skolans normer avgör vad som bedöms som avvikande och normalt. Här sker en jämförelse med övriga elever och normalfördelningskurvor om vad som är avvikande. Handlandet skapar en individualisering av elevers problem vilket blir en avspeglning av vad som förväntas av dem. När elever skrivs fram genom diagnoser eller på annat sätt som särskiljer dem från övriga elever kan identiteterna som framträder ses som administrativa (Börjesson & Palmblad, 2003a). När skolan använder sig själv som referenspunkt, det vill säga utgör normen för det normala, är det som Börjesson och Palmblad (2003b) skriver svårt att tolka det som skolans problem. Författarna lyfter som exempel elever i behov av särskilt stöd som en grupp elever som länge fått svårigheter individualiserade. En viktig aspekt att komma ihåg är att elever inte är avvikande i sig själva utan blir avvikande i relation till skolans strukturer och normer. När elever bryter mot normen/idealet såsom att inte klara exempelvis nio läsår på nio kalenderår, så skapar skolan metoder för att ”rätta till” eleven, det vill säga göra eleven normal.

I och med övergången från det relativa betygssystemet till dagens målrelaterade betygssystem under 1990-talet har det blivit tydligare om vad som anses normalt och avvikande. Att inte nå minst godkänt (eller betyget E) kan idag tolkas som en avvikelse genom att eleven inte når upp till det som förväntas. Om elever inte når minst godkänt inom avsatt tid betraktas eleven vara i behov av särskilt stöd och därmed också som avvikande. Lärare har en avgörande roll i vem som definieras som avvikande i och med att de är de som sätter betyg (Tideman et al., 2004).

Nilholms (2006) specialpedagogiska perspektiv – kompensatoriskt och kritiskt – tar sin utgångspunkt i begreppet normalitet. Ett kompensatoriskt perspektiv utgår från ett bristperspektiv hos eleven medan det kritiska perspektivet innebär ett synsätt att skolan *skapar* elever i behov av särskilt stöd (Persson, 2007b). Sistnämnda innebär att elever riskerar att marginaliseras genom specialpedagogikens funktion när ljuset riktas mot eleven och inte dennes kontext (Ahlberg, 2013). Nilholm har även ett tredje perspektiv som han benämner dilemmaperspektivet, vilket tar sin utgångspunkt i att placera problemet i en social förhandling om hur elevers olikheter kan hanteras utifrån olika aktörers perspektiv. Dilemman som kan uppstå i konflikten mellan skolans normativa uppdrag och skolans vardag ses dock



som olösliga, där förståelse för konflikter och motsägelser som uppstår är viktigt (Nilholm, 2005; Ahlberg, 2007b).

När Nilholm (2012) resonerar kring begreppet normalitet menar han att istället för att konstatera att det är fel att normalisera elever så bör vi rikta blicken mot vilka eller vems normer som är styrande. Nilholm menar att normer som framkommer i styrdokument såsom att elever ska tillägna sig respekt för demokrati är något som ses som nödvändigt och därför är normalisering i betydelsen att vi följer samma demokratiska normer nödvändigt. Brodin och Lindstrand (2010) menar dock att för att *en skola för alla* ska kunna genomföras behöver skolan sluta att prata om normalitet och avvikelse och istället se elevernas olikheter som något positivt, vilket kan uppfattas stå i kontrast med Nilholms acceptans av normalisering. Brodin och Lindstrand förefaller visserligen inte se positivt på olikheter vilka avviker från styrdokumentens innehåll och värderingar, varpå olikheter som ses positiva framträder som aningen begränsade till styrdokumentens riktlinjer. Därmed ligger eventuellt inte deras resonemang så långt ifrån Nilholms (2012) acceptans av normalisering. Här framträder likväl, möjligen, ett sådant dilemma som Nilholm (2005) lyfter som olösligt när elevers olikheter kolliderar med normer i styrdokument.

## 5.4 Behovstolkning

Fraser, amerikansk filosof, har utvecklat en teori om behovstolkning vilken bedöms relevant för föreliggande uppsats. Teorin handlar om att alla behov alltid tolkas *av* någon, vilket får konsekvenser för vilka åtgärder som beslutas. Fraser sätter diskurser om behov i centrum i syfte att vrida perspektivet mot vad hon kallar ”behovstolkningens politik” – jämfört med att se behovstillfredsställelsen i centrum. Med politik menas när något blir föremål för diskussion (Fraser, 2003, 1989). Synsättet kan ses påminna om hur *politik* tolkas inom diskursteorin där politik visar på kontingens.

Med fokus på behovsdiskurser vill Fraser rikta uppmärksamheten mot diskursers kontextuella karaktär. När behov uttrycks generellt i en ”för att”-relation, såsom att ”A behöver x för att y” (Fraser, 2003, s. 97), ses behoven som generella eller *tunna*. Fraser ger ett exempel på att hemlösa människor behöver någonstans att bo för att leva, vilket kan ses som ett behov som många skulle vara överens om behöver tillfredsställas och att staten har ett ansvar att tillgodose behovet av bostad. Behoven förklaras som något som är givet och oproblematiskt. Vem som tolkar behoven har ingen betydelse och den givna tolkningen ses också som rättvis utan att undersöka andra möjliga perspektiv. När behovstillfredsställelsen står i fokus på detta sätt bortses den tolkande aspekten av behoven, det vill säga hur och av vem behoven tolkas och i vilken kontext behoven uppstår. Här är inte behovstolkningens politik möjlig utan det handlar mer om hur självklara behov kommer tillfredsställas eller inte (Fraser, 2003, 1989).

Fraser ifrågasätter utgångspunkten om att vissa behov ses som självklara och menar att behov alltid är föremål för diskussion. Om behov istället uttrycks på en lägre generaliseringsnivå, till exempel vilken typ av boende den hemlösa människan ses behöva, ses det som *tjockare* behov och blir därmed mer diskuterbart. Här möjliggörs att kunna ställa frågor om det är tillräckligt med en säng eller om det ska vara en fast bostad för att den hemlöse ska betraktas ha ett boende. Att möjliggöra vidare diskussion innebär också att fundera över vad som behövs för att den hemlöse ska kunna ha ett boende, såsom om det är socialbidrag eller jobb som krävs. Frågorna om vilken typ av behov som behöver tillfredsställas ökar och staplas samman i kedjor av ”för att”-relationer (Fraser, 2003, s. 98). Dessa relationer kan utsättas för diskussion och ifrågasättas genom nya ”för att”-relationer. På så sätt möjliggörs att behoven

specificeras där meningsskiljaktigheter och behovstolkningens politik blir möjlig (Fraser, 2003, 1989). Min tolkning är att diskursteorin och Frasers behovstolkningsteori kan ses uttrycka liknande resonemang då hur behoven tolkas påverkar och påverkas av rådande diskurser.

Fraser (2003, 1989) menar att det finns tre olika behovsdiskurser som konkurrerar om talet om behov. Den första benämner hon den *oppositionella diskursen*, där behov uppstår när de uttrycks underifrån av grupper som börjar ifrågasätta sina underordnade identiteter och ofördelaktiga behovstolkningar, vilket inom skolan skulle kunna vara eleven och/eller vårdnadshavare. Genom att ifrågasätta behovstolkningar lyfter de också fram andra tolkningar av behov, i form av alternativa kedjor av "för att"-relationer. Den andra diskursen, *återprivatiseringsdiskursen*, tolkar Fraser som en motreaktion på den första genom att den ger uttryck för självklara behovstolkningar samtidigt som det inom diskursen också uttrycks ett motstånd till att staten ska tillgodose individens behov. Tredje diskursen benämns *expertdiskurs* vilken bygger på experters, det vill säga olika professioners, tal om behov. Experternas tal om behov kan ge en normaliserande effekt och rikta in sig på vad som är avvikande beteende. Min tolkning är att Fraser resonerar i likhet med diskursteorins begrepp subjektspositioner, där de olika diskurserna positionerar eleverna och ger dem olika handlingsmöjligheter utifrån vad som ses som normalt och avvikande.

Utsagor inom expertdiskursen uttrycks ofta med en administrativ karaktär, vilket innebär omskrivningar av diskuterbara behov till administrativa behov. Behoven ses omtolkade till generella behov som går att tillgodose, där tolkningen inte tar hänsyn till kontexten. Individens behov positioneras i ett nytt perspektiv vilket kan få konsekvensen att individer ses som passiva "fall" istället för aktörer som är med och tolkar sina behov. Expertdiskursen kan i och med detta få en avpolitiserande effekt genom att behoven inte längre ses som diskuterbara eftersom de tagits ur sitt sammanhang (Fraser, 2003, 1989).

Fraser (2003, 1989) ställer sig frågan om det är möjligt att skilja mellan bättre eller sämre tolkningar av behov, vilket hon menar är möjligt. Hon menar att om behov tolkas genom kommunikation utifrån demokratins, jämlikhetens och rättvisans ideal, är det den bästa tolkningen. Det är också, enligt Fraser, möjligt att skilja mellan bättre och sämre behovstolkningar genom att undersöka om tolkningen missgynnar en grupp av människor. Som Fraser (2003) själv sammanfattar det så handlar behovstolkning om "att balansera demokrati och jämlikhet med varandra" (s. 131).

Helldin (2007) tolkar Frasers resonemang kring välfärdssamhällen i ett skolsammanhang. Han menar att när insatser för elever som är i behov av stöd sätts in gynnas de svaga på kort sikt men i ett längre perspektiv kan det istället motverka idén om inkludering. I tolkningen av elevens behov är det möjligt att eleven inte enbart har ett behov utan flera, som i sig kan vara motsatta, som ska tolkas. Helldin ger ett exempel på en sådan elev där det blir en utmaning att tolka elevens behov och hitta relevanta och ändamålsenliga åtgärder för att stödja eleven i sin utveckling:

Hur arbetar man pedagogiskt med det sydafrikanska barn som samtidigt är funktionshindrat och behöver extra resurser för stöd i läsning och skrivning på grund av sin tvåspråkighet, och där xhosa är huvudspråket? (Helldin, 2007, s. 130).

För att arbeta med orättvisan vad gäller behovstolkning uppmärksammar Fraser (2003) två begrepp som kan vara användbara: *affirmation* och *transformation*. Fraser använder dem i samband med begreppet botemedel, vilket för tolkningen till att det är olika lösningar på

orättvisa. Affirmativa botemedel försöker undanröja resultat av orättvisor, medan transformativa botemedel försöker undanröja de underliggande orsakerna till orättvisor. När affirmativa handlingar genomförs förändrar de inte grunden till orättvisan vilket gör att handlingarna måste upprepas så fort problem uppstår på nytt. Ramberg (2015) har i sin avhandling studerat specialpedagogiska insatser på gymnasienivå och använt sig av Frasers begrepp affirmation och transformation. Han menar att affirmativa handlingar innebär att elevers behov tillgodoses på kort sikt medan de tillgodoses i ett längre perspektiv med transformativa handlingar. Affirmation förändrar inget av orsakerna till den orättvisa strukturen utan kompenserar endast för till exempel elevens inlärningssvårigheter. Transformation försöker förändra strukturen som bidrar till orättvisa för att skapa lika villkor för alla inom skolan.

### 5.4.1 JAT-modellen

Fraser (1989) presenterar en modell för behovstolkning som ses användbar för föreliggande uppsats där behov i åtgärdsprogram utgör ett av undersökningsområdena. Tidigare har Heimersson använt sig av Frasers behovstolkningsteori och applicerat den i en skolkontext, mer specifikt på elever i behov av särskilt stöd, vilket vittnar om teorins relevans inom en skolkontext. Med hjälp av fallstudier har Heimersson (2009) studerat grundskoleelever i behov av särskilt stöd och analyserat intervjumaterialet med hjälp av Frasers juridiska-administrativa-terapeutiska modell, JAT-modellen. Modellen innebär att behov görs om till juridiska, administrativa och terapeutiska frågor, vilket gör att de inte längre är förhandlingsbara och kan ses som avpolitiserade (Heimersson, 2009). Heimersson menar att modellen, utifrån studiens resultat, kan hjälpa skolpersonal som tolkar elevers behov att synliggöra de förgivettaganden som görs i skolan och därmed göra tolkningen av elevers behov dialogisk och behovsorienterad.

Heimersson (2009) beskriver modellen utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv som att den *juridiska delen* placerar elevens behov i relation till skollagen och andra styrdokument, vilka ger elever i behov av särskilt stöd rätt till stöd. Här handlar det om att behoven *legitimeras* (Fraser, 1989) och därmed blir intressanta för skolan att tillgodose. Den juridiska delen binds samman med den *administrativa delen* genom att läraren anmäler elevens behov av särskilt stöd till rektor. Rektor tolkar sedan elevens behov, ofta tillsammans med skolans elevhälso-team och här sker en förvandling av elevens kvalitativa behov till mer kvantitativa behov då stödet kommer innebära en kostnad för skolan. Här uppstår ofta en konflikt i behovstolkningen då eleven i fråga inte inkluderas i tolkningen, vilket kan resultera i en diskrepans mellan elevens, rektorns och elevhälso-teamets tolkning av behoven. För att minska diskrepansen mellan parternas olika tolkningar kan det bli aktuellt att koppla in skolкуратор, skolpsykolog eller andra externa instanser genom den *terapeutiska delen* (Heimersson, 2009).

En risk som framkommer genom de procedurer som beskrivits utifrån JAT-modellen är att eleven passiviserats och blir till ett ”fall” där det skapats ett behov utifrån tillgängliga åtgärder (Heimersson, 2009). Det är framförallt när expertdiskursen, som nämndes ovan, uttrycker sin tolkning av behov, som denna risk är påtaglig (Fraser, 1989). Enligt Heimersson (2009) kan det i skolans värld handla om att skolan har en organisation för hur elever i behov av särskilt stöd ska mötas. Elevens behov tolkas på sådant sätt att det ska gå att tillgodoses i lagd organisation, det vill säga att skolans organisation *skapar* elever i behov av särskilt stöd.

Utifrån Heimerssons användning av JAT-modellen på elever i behov av särskilt stöd kommer jag nyttja den som analysredskap för att analysera gymnasieelevernas behov av särskilt stöd som synliggörs i åtgärdsprogram. Modellen möjliggör att söka efter hur elevers rätt till

särskilt stöd motiveras utifrån skollagen samt hur elevens och vårdnadshavarens tolkning av behoven eventuellt synliggörs i åtgärdsprogrammen. Det är framförallt den administrativa delen av JAT-modellen som kommer att användas, för att synliggöra hur elevernas behov tolkas och förhandlas. Den terapeutiska delen kan framkomma om andra (externa) aktörer synliggörs i åtgärdsprogrammen.

## 5.5 Sammanfattning

Uppsatsens teoretiska utgångspunkt grundas i socialkonstruktionismen som ser språket som ett verktyg för hur vi kan tänka och vad vi kan göra (Bergström & Boréus, 2012b). Språk bidrar till att konstruera verkligheten och individer samtidigt som förhållandet också är det omvända – verkligheten påverkar språket i diskurser. Diskurser tolkas som ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Uppsatsen genomsyras av en diskursanalytisk ansats och diskursteorin (Laclau & Mouffe, 2008) är styrande för hur undersökningen genomförs. Diskursteoretiska undersökningar riktar fokus mot hur diskurser begränsar individers handlingsmöjligheter genom att undersöka hur diskurser begränsar vårt sätt att tala om och förstå världen (Winther Jørgensen & Phillips, 2000; Laclau & Mouffe, 2008). Undersökningen riktar fokus mot åtgärdsprogram för att synliggöra och analysera de ord som används. Analytiska redskap som används i undersökningen är moment och nodalpunkt som hjälper till att sortera materialet för att synliggöra diskurser. Subjektspositioner som erbjuds inom diskurserna medför förväntningar på individen (Winther Jørgensen & Phillips, 2000) och i föreliggande uppsats är det förväntningarna på gymnasieelever i behov av särskilt stöd som ljus riktas mot, utifrån föreställningar om normalitet.

Åtgärdsprogram innefattar texter om elevers behov av särskilt stöd och därför har en teori om behovstolkning valts. Frasers (2003, 1989) teori handlar om hur behov uttrycks och om de tolkas som tunna eller tjockare behov. Tunna behov är de behov som tolkas som självklara medan tjockare behov är de behov som är diskuterbara och beror på hur, av vem och i vilken kontext behoven tolkas. Att sociala orättvisor förekommer är en grundpelare inom Frasers teori och genom affirmation försöker orättvisorna undanröjas medan transformation försöker undanröja de underliggande orsakerna till orättvisorna. Frasers behovstolkningsteori har tidigare använts inom skolan i form av JAT-modellen. Modellen kan användas för att studera elevens behov och hur de görs om till juridiska, administrativa eller terapeutiska behov vilket gör att de inte längre uppfattas som förhandlingsbara. Vem som tolkar behoven är viktigt och om "behoven" styrs av tillgängliga resurser och åtgärder. Risken finns, om åtgärder styr behov, att eleven passiviserar.

## 6 Metod

I föreliggande studie är det diskurser i åtgärdsprogrammen som står i fokus för undersökningen, inte vad individer bakom texterna haft för intention. Här vill jag poängtera att fokus inte är underliggande mening i vad som eventuellt har avsetts med uttrycken som använts. Nedan presenteras urvalsprocess, hur analysen genomfördes samt reflektioner om studiens trovärdighet, överförbarhet och generaliserbarhet. Metodavsnittet avslutas med reflektion om etiska aspekter och ställningstaganden.

## 6.1 Urval

I tidigt planeringsstadium av studien avsågs flera skolor att inkluderas i undersökningen för att erhålla en spridning av åtgärdsprogram för att texterna därigenom inte enbart skulle vara påverkade av *en* skolkultur. Förfrågan kring insamling av åtgärdsprogram gjordes följaktligen till totalt fem skolors specialpedagoger.<sup>13</sup> Att få tillgång till åtgärdsprogram visade sig svårt då fyra av de fem skolorna inte ansåg sig ha möjlighet att lämna ut åtgärdsprogram, på grund av tidsbrist. Utifrån *tillgänglighetsurval* (Bryman, 2011) gjordes så valet att rikta fokus mot en gymnasieskola.

Enligt Skolverket (2014a) är åtgärdsprogram och föregående utredningar allmänna handlingar då de är färdigställda. Utredningar skyddas oftast av sekretess där en sekretessprövning måste göras om hela eller delar av utredningen ska kunna tillgängliggöras. Åtgärdsprogram är emellertid ett beslut som inte faller inom sekretess. Motivet till att fokusera på åtgärdsprogram var att stor del av skolans verksamhet styrs av texter och åtgärdsprogrammen kan ses som ett styrdokument gällande enskilda elever vilket gör det till ett betydelsefullt dokument för både skolan och eleven.

Då tidigare forskning främst genomförts innan reformen om stödinsatser genomfördes år 2014, valdes fokus på åtgärdsprogram som var beslutade under läsåret 2015/2016, vilka motsvarade 30 åtgärdsprogram, för att berika forskningsfältet om åtgärdsprogram efter genomförd reform. Ytterligare sju åtgärdsprogram inkluderades då somliga elever som fått beslut om åtgärdsprogram läsåret 2015/2016 även haft beslut om åtgärdsprogram från tidigare läsår. Åtgärdsprogrammen inkluderades för att möjliggöra att studium av eventuell förändring över tid gällande hur eleven skrivs fram. Totalt inkluderades därmed 37 åtgärdsprogram fördelat på 28 elever.<sup>14</sup> Några åtgärdsprogram var skrivna i en äldre mall från Skolverket, men samtliga åtgärdsprogram var beslutade efter nya reformen från juli 2014. Åtgärdsprogram från både yrkes- och högskoleförberedande program efterfrågades och fördelningen mellan programmen blev att 29 av 37 åtgärdsprogram gällde elever som läste högskoleförberedande program och resterande åtta åtgärdsprogram gällde för elever som läste yrkesprogram.<sup>15</sup>

## 6.2 Analys

Analys av materialet utgjordes av tre delar, utifrån uppsatsens frågeställningar. Första frågeställningen analyserades utifrån vilka bestämda sätt att tala om gymnasieelever i behov av särskilt stöd som tog sig uttryck, med hjälp av diskursteorins begrepp. Studiens andra frågeställning, om hur gymnasieelever på yrkes- respektive högskoleförberedande program positioneras, besvarades även denna med hjälp av diskursteoretiska begrepp. Analysen fokuserades på hur gymnasieeleven i behov av särskilt stöd konstruerades inom diskurserna som identifierats genom första frågeställningen. Studiens tredje frågeställning, gällande behovstolkning, besvarades med hjälp av JAT-modellen.

Diskursteorin innefattar inte några konkreta redskap för hur analysarbete praktiskt bör ske (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). De diskursteoretiska begreppen bedömdes likväl

---

<sup>13</sup> Se bilaga 3 för missivbrev till specialpedagoger.

<sup>14</sup> Se bilaga 2 för förteckning av åtgärdsprogram som ingår i studien för översikt av antal elever och åtgärdsprogram, samt fördelningen mellan yrkes- och högskoleförberedande program.

<sup>15</sup> Fördelningen föreföll inte nämnvärt balanserad, men proportionellt sett till antalet elever inom respektive program tolkades fördelningen ändå som likvärdig (3,31 % av eleverna på yrkesprogrammen hade åtgärdsprogram och 3,34 % av eleverna på högskoleförberedande program hade åtgärdsprogram). Se bilaga 2 för förteckning av åtgärdsprogram.

användbara för studien för att undersöka hur diskurser gestaltades och tog form. För att finna ett praktiskt tillvägagångssätt för analys användes Wreder (2007), Terning (2016), Bergström och Boréus (2012a) samt Winther Jørgensen och Phillips (2000) som inspiration. Wreder (2007) undersökte med hjälp av diskursteorin äldreomsorgen och vilken verklighetsbeskrivning som trädde fram i öppna enkätsvar från personal inom äldreomsorgen. Terning (2016) undersökte hur gymnasieelever representerades i officiella policydokument med en diskursteoretisk ansats. I likhet med både Wreder och Ternings tillvägagångssätt läste jag inledningsvis åtgärdsprogrammen flertalet gånger i sin helhet för att bekanta mig med materialet, för att därefter påbörja analysarbetet.

För att besvara första frågeställningen sorterades utsagorna i åtgärdsprogrammen efter inspiration från Frasers (2003) ”för att”-relation och Bergström och Boréus (2012a) som skriver att materialet kan sorteras utifrån problem, orsak till problem och lösning till problem. I föreliggande studie sorterades materialet på liknande sätt, genom fyra kategorier. Kategorierna synliggjordes med hjälp av en kedja av uttryck – på grund av A (orsak) behöver eleven B (behov) i form av C (åtgärd) för att D (mål). Resultatet av identifieringen av de fyra kategorierna skrevs in i ett dokument med fyra kolumner där varje kolumn utgjorde en kategori. Varje rad motsvarades av ett åtgärdsprogram. Identifieringen gjordes oavsett var utsagan förekom i åtgärdsprogrammet, vilket innebar att det var min tolkning av orsak, behov, åtgärd och mål. Det förekom åtgärdsprogram där inte samtliga kategorier var möjliga att urskilja och då lämnades rutan tom. Sorteringen av materialet gav en översikt.

De artikulationer – utsagor – som var frekvent återkommande i materialet markerades med överstrykningspenna, för att de skulle bli synligare i materialet. Utsagorna skrevs sedan ner i en slags tankekarta, i likhet med figur 1 (se s. 18). Vid närmare genomläsning studerades sedan hur utsagor gavs mening och tankekartan utökades med betydelser av de begrepp som placerats centralt. Processen utgjordes av att jag rörde mig fram och tillbaka mellan materialet och tankekartan i försök att urskilja andra möjliga betydelser. Under arbetsprocessen förändrades också tankekartan. Att återvända till min användning av begreppet *diskurs* var till hjälp för att fokusera på hur gymnasieelever i behov av särskilt stöd talades om (i detta fall skrevs om) på ett bestämt sätt. Laclau och Mouffes diskursteoretiska begreppsapparat användes i detta skede för att komma vidare i analysen. De utsagor som till slut placerades centralt tolkades som diskursens nodalpunkt och dessa bedömdes ge betydelse till de moment som kopplades till nodalpunkten.

Med hjälp av tankekartan gjordes försök att åskådliggöra hur diskurserna utmanade varandra i ett antagonistiskt förhållande inom diskursordningen. Det framkom dock inga konflikter mellan diskurserna, istället föreföll ett dynamiskt förhållande dem emellan råda. Inom diskursordningen tolkades diskurserna som att de samverkade och kompletterade varandra. Samverkan gjorde det svårt att avgränsa diskurserna men uppdelningen mellan diskurserna lät sig styras av det som sågs som orsaker till elevens svårigheter då dessa utsagor var de som dominerade materialet.

För att besvara uppsatsens andra frågeställning delades åtgärdsprogrammen upp utifrån om eleven som berördes av åtgärdsprogrammet läste yrkes- eller högskoleförberedande program. Uppdelningen gjordes utifrån vetskapen om att en majoritet av eleverna som söker yrkesprogram har föräldrar med endast gymnasieutbildningsnivå. Elever, vars föräldrar endast har gymnasieutbildningsnivå, är också de elever som främst är i behov av särskilt stöd (SOU 2016:77). På grund av detta, och att tidigare forskning inte studerat eventuella skillnader och likheter mellan yrkes- och högskoleförberedande program gällande gymnasieelever i behov

av särskilt stöd, sågs uppdelningen i analysen relevant och viktig. För att studera huruvida erbjudna subjektspositioner inom åtgärdsprogrammen skiljde sig åt mellan elever på yrkes- respektive högskoleförberedande program analyserades åtgärdsprogrammen var för sig. Subjektspositionerna identifierades genom ord som beskrev eleven. Exempelvis om en elev beskrivs som *invandrare*, så skulle detta kunna förstås som en erbjuden subjektsposition.

Tredje frågeställningen gällande behovstolkning, det vill säga hur och av vem behoven tolkas och i vilken kontext behoven uppstår, analyserades med hjälp av Frasers JAT-modell. Den juridiska delen undersöktes genom hur elevens behov av särskilt stöd motiverades utifrån skolans styrdokument. Störst fokus lades på att undersöka den administrativa delen i modellen av åtgärdsprogrammen genom att studera hur behoven tolkades, vem som tolkade behoven och om kontexten där behoven hade uppstått framkom. Hur behoven tolkades studerades genom hur de skrevs fram och vem som tolkade behoven undersöktes genom att studera vilka personer som framkom i åtgärdsprogrammen som till exempel elev, lärare eller rektor. Åtgärdsprogrammen studerades också för att undersöka om det framkom något om i vilken kontext som elevens behov av särskilt stöd uppstod. Den terapeutiska delen analyserades genom att rikta blicken mot de utsagor som skulle kunna förstås minska diskrepansen mellan olika behovstolkningar.

### 6.3 Undersökningens kvalitet

I kvalitativa undersökningar förespråkar Bryman (2011) en användning av begreppen trovärdighet och överförbarhet för att diskutera undersökningens kvalitet. *Trovärdigheten* anses öka genom tydlighet och noggrann beskrivning hur undersökningen gått tillväga. Genom att lyfta in citat i resultatredovisningen anses också studiens trovärdighet öka (Bergström & Boréus, 2012b). Följaktligen har jag eftersträvat en tydlighet i hur analysen gått tillväga, genom att beskriva arbetsprocessen och arbetsverktygen (tankekarta) så långt det varit möjligt, och använt mig av citat i resultatredovisningen för att möjliggöra en kritisk hållning till mina tolkningar för läsaren.

Valet att använda diskursteorin för att undersöka hur tecken gavs betydelse i åtgärdsprogram betraktar jag som en styrka med uppsatsen då metoden möjliggör att frågeställningarna besvaras utifrån deras formulering, det vill säga metoden ses valid utifrån studiens frågeställningar och vad som anses vara syftet. Resultatavsnittet inleds med en beskrivning av vald skolas arbete med särskilt stöd för att möjliggöra en viss *överförbarhet* till andra sammanhang (Bergström & Boréus, 2012b). Viktigt att beakta är att socialkonstruktionistiska studier inte syftar till att presentera objektiva sanningar, utan studiens resultat ses som en tillfällig fixering (Burr, 2003). Resultatet är *ett* bland andra möjliga resultat (Jørgensen & Phillips, 2002).

*Intrasubjektivitet* (Bergström & Boréus, 2012b) eftersträvades genom konsekvens i mina tolkningar samt att jag flertalet gånger granskade mitt resultat för att nå fram till en relevans och giltighet i dessa. *Intersubjektivitet* (Bergström & Boréus, 2012b) eftersträvades genom att skapa en genomskinlighet gällande tillvägagångssättet. Genomskinligheten har förhoppningsvis blivit möjlig genom att jag under analysarbetets gång skrivit loggbok för att komma ihåg hur jag gick tillväga.

Med en socialkonstruktionistisk utgångspunkt för uppsatsen ses språket som det som formar en tillfällig fixering av verkligheten, vilket gör det viktigt att lyfta min egen förförståelse eftersom den kan påverka uppsatsens validitet då jag konstruerar mitt studieobjekt (Bergström

& Boréus, 2012a, 2012b). Att jag studerar min egen praktik, det vill säga åtgärdsprogram som utgör en viktig arbetsuppgift för mig som specialpedagog, kan därtill påverka studiens vetenskaplighet genom en närhet till det som studeras. Närheten kan innebära svårigheter att dekonstruera "självklarheter" och identifiera diskurser som jag är van att praktisera. Bengtsson (1995) lyfter problematiken med närhet till det som undersöks och hur distansering kan skapas på olika sätt till studieobjektet för att ge kunskap om vår egen praktik. Bengtsson menar att distans till studieobjektet kan skapas genom forskarens självreflektion. Winther Jørgensen och Phillips (2000) instämmer i resonemanget och menar att forskare behöver redogöra för sin relation till diskurserna och vilka konsekvenser den egna påverkan av diskurserna kan innebära för den sociala praktiken.

I Laclau och Mouffes diskursteori lyfts inte problemet med forskarens närhet till diskurserna fram (Winther Jørgensen och Phillips, 2000). Därför kompletteras uppsatsens diskursteoretiska ansats med en diskussion kring begreppet *reflexivitet*, som innebär att forskaren reflekterar kring sin egen roll i konstruktionen av kunskap och vilka konsekvenser metoden medför (Bryman, 2011). Burr (2003) menar att en studie med socialkonstruktionistisk ansats påverkas av kontexten vilket gör att frågan om reflexivitet skulle kunna göras oändlig för att visa på lager av konstruktioner som förekommer.

Min förförståelse kring materialet, som är ett känt dokument för min profession, påverkar mig sannolikt och kan göra att jag tolkar innehållet som självklart, vilket blir problematiskt när det just är självklarheter i materialet som ska synliggöras. Det är viktigt att sätta en parentes om den egna förförståelsen så att egna värderingar inte överskuggar analysen. Att helt sätta parentes kring min förförståelse ser jag förvisso problematiskt. Som Ahlberg (2007b) påpekar, är det ofrånkomligt att specialpedagogiken inte påverkas av styrdokumentens intentioner som handlar om allas rätt till utbildning och att möta elevers olikheter. Med detta vill jag poängtera att jag färgas av styrdokumentets riktlinjer och bestämmelser gällande arbetet med särskilt stöd och i synnerhet åtgärdsprogram. Styrdokument framhåller att stödinsatser och elevers behov av särskilt stöd ska tolkas utifrån ett relationellt perspektiv (Skolverket, 2014a). Det är en hållning jag ställer mig bakom, vilket medför en normativ hållning från min sida. Hållningen kan ha påverkat studiens resultat genom att jag valt att lyfta fram och analyserat särskilda utsagor framför andra som för mig möjligen förefallit uppseendeväckande, otydliga, eller kanske rationella och istället mycket tydliga.

Studien har inte haft som ambition att resultatet ska kunna generaliseras i statistisk mening då socialkonstruktionismen betraktar resultat som påverkat av både historia och kultur, det vill säga kontextbundet sett till både tid och rum (Burr, 2003). Resultatet sätts dock i relation till tidigare forskning för att synliggöra likheter och skillnader som framkommit. Förhoppningen är att uppsatsen är intressant för andra gymnasieskolor och för deras arbete med åtgärdsprogram. Förhoppningen är vidare att inspirera personal på andra gymnasieskolor att utifrån socialkonstruktionismens premiss, om att det inte finns någon objektiv sanning (Burr, 2003), lyfta fram att åtgärdsprogram är ett dokument som konstruerar något, det vill säga en performativ handling. Med åtgärdsprogram som en performativ handling menar jag, i likhet med Andreasson och Asplund Carlsson (2009), att åtgärdsprogram etablerar makt och därmed skapas eller konstrueras gymnasieeleven i behov av särskilt stöd beroende på hur vi skriver om eleven. Åtgärdsprogram kan också vara ett sätt att förändra en social orättvisa genom att elev ges rätt till stöd när elevens behov legitimeras i åtgärdsprogrammen, vilket jag tolkar att Fraser (1989) menar när hon skriver om hur behov kan förvandlas till att handla om social rättvisa.



## 6.4 Etiska aspekter

I enighet med Vetenskapsrådets (2002) etiska forskningsprinciper fick ansvariga rektorer och specialpedagoger information i september 2016 om planerat undersökningsområde. Jag informerade om preliminärt syfte och hur åtgärdsprogrammen som material skulle analyseras. Information om att åtgärdsprogrammen enbart skulle användas i uppsatsen. Rektorerernas godkännande och samtycke söktes då de varit beslutsfattande om åtgärderna i åtgärdsprogrammen, vilket också erhöles rörande den skola som kom att ingå i studien. Samtycke söktes inte hos de elever vars åtgärdsprogram var aktuella att ingå i studien på grund av att åtgärdsprogrammen är allmänna och offentliga handlingar och att de som individer inte stod i fokus för undersökningen. Istället var det åtgärdsprogrammen som textdokument som var av intresse.

Insamling av åtgärdsprogrammen genomfördes i januari 2017 med hjälp av skolans administratörer. Åtgärdsprogrammen kopierades och markerades med Y för yrkesprogram och H för högskoleförberedande program för att sedan avidentifieras genom att namn, personnummer, klass och program togs bort för att identifiering av utomstående inte skulle kunna ske. Riskerna för gymnasieeleverna vars åtgärdsprogram kom att ingå i studien bedömdes följaktligen minimala då personuppgifter inte fanns tillgängliga. För att ytterligare skydda elever vars åtgärdsprogram ingått i studien har citat i resultatredovisningen ändrats genom att specifik kurs/ämne tagits bort och ersatts av [kurs]<sup>16</sup>. Elevens personuppgifter framkommer inte heller i citaten i och med avidentifieringen som gjorts. Ansvariga rektorer kommer inte att få ta del av vilket åtgärdsprogram som citeras och analyseras för att även på så sätt skydda eleven. Avslutningsvis, för att ytterligare minska risken att elever och skola skulle kunna identifieras, benämns skolan med ett fiktivt namn (Västergymnasiet) i uppsatsen.

## 6.5 Sammanfattning

Studiens material har begränsats till att innefatta åtgärdsprogram från vald skola vilka bestod av 37 åtgärdsprogram fördelade på 28 elever från både yrkes- och högskoleförberedande program. Studiens socialkonstruktivistiska och diskursteoretiska ansats styrde tillvägagångssättet för genomförandet. Inför analysarbetet sorterades utsagorna med hjälp av en kausalitetskedja – på grund av A (orsak) behöver eleven B (behov) i form av C (åtgärd) för att D (mål). Sorteringen skapade en översikt av materialet vilken låg till grund för analysarbetet. Analysen bestod av tre delar, där varje del avsåg besvara studiens frågeställningar. Undersökningens första frågeställning, vilka diskurser om gymnasieelever i behov av särskilt stöd som framkom i åtgärdsprogrammen, undersöktes med hjälp av diskursteoretiska begreppen nodalpunkt och moment. Utifrån att identifiera hur eleverna beskrevs, besvarades undersökningens andra frågeställning gällande vilka subjekspositioner gymnasieelever i behov av särskilt stöd erbjuds på yrkes- respektive högskoleförberedande program. Undersökningens tredje frågeställning, om behovstolkning, besvarades med hjälp av JAT-modellen vilken styrde in analysen på hur och av vem behoven tolkats och i vilken kontext behoven ses ha uppstått.

Inför och under studien har Vetenskapsrådets forskningsetiska principer beaktats genom att informera om studiens syfte till berörda, hantera materialet med försiktighet och att det avidentifierats för att skydda berörda individer. Socialkonstruktivistiska studier söker inte efter en objektiv sanning eftersom ”sanning” ses vara av tillfällig karaktär. Krav ställs

---

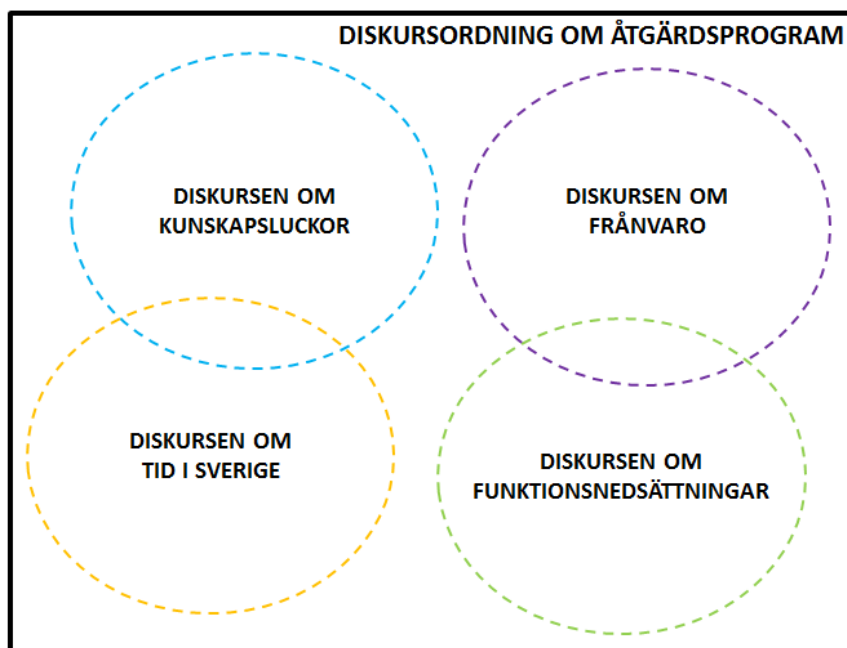
<sup>16</sup> Ändringarna i citaten beskrivs ytterligare i inledningen av resultatredovisningen.

därigenom på att undersökningen i så stor utsträckning som möjligt präglas av en genomskinlighet i hur slutsatser har nåtts.

## 7 Resultat och analys

Syftet med föreliggande uppsats är att utifrån en diskursanalytisk design undersöka en gymnasieskolas åtgärdsprogram för att identifiera vilka diskurser om gymnasieelever i behov av särskilt stöd som framkommer, och hur dessa positionerar gymnasieelever i behov av särskilt stöd på yrkes- respektive högskoleförberedande program. Syftet är vidare att undersöka hur elevernas behov tolkas utifrån en behovstolkningsteori. Frågeställningarna är således: *vilken diskurs/vilka diskurser om gymnasieelever i behov av särskilt stöd framträder i åtgärdsprogrammen; hur positioneras gymnasieelever i behov av särskilt stöd på yrkesprogram respektive högskoleförberedande program i åtgärdsprogrammen samt hur tolkas och vem tolkar gymnasieelevers behov av särskilt stöd som uttrycks i åtgärdsprogrammen?* Med diskurs menar jag ett bestämt sätt att tala om och förstå världen, där tal i föreliggande studie innebar skrivna ord i åtgärdsprogrammen. Diskursordning har tolkats som den ram som omger diskurser inom ett specifikt område, i detta fall åtgärdsprogram.

I figur 2 presenteras diskurserna som identifierats i åtgärdsprogrammen. Dessa benämns diskursen om *funktionsnedsättningar*; *frånvaro*; *kunskapsluckor* och *tid i Sverige*. Diskurserna ryms inom diskursordningen om åtgärdsprogram. De identifierade diskurserna har inte använts på egen hand i specifika åtgärdsprogram utan flera av diskurserna har använts parallellt i texterna och underbyggt varandra.



Figur 2 – I figuren visas diskurserna inom diskursordningen om åtgärdsprogram.

Presentationen av diskurserna följer en kausalitetsprincip där sorteringen av materialet, utifrån orsak, behov, åtgärd och mål, fungerat som riktmärke. Varje presentation av en diskurs (besvarande av första frågeställningen) följs av hur gymnasieeleverna på yrkes- och högskoleförberedande program positioneras inom diskursen (besvarande av andra frågeställningen). Rubrikerna för presentation av subjektspositionerna har styrts av hur eleven skrivits fram när respektive diskurs artikuleras. När diskurser och subjektspositioner presenterats lyfts hur diskurserna samverkat med varandra inom diskursordningen om åtgärdsprogram. Avslutningsvis presenteras en analys om hur gymnasieelevernas behov av särskilt stöd tolkas utifrån JAT-modellens tre delar (besvarande av tredje frågeställningen).

För avidentifikation av åtgärdsprogrammen har ändringar i citat genomförts. I citat markerar [Namn] att elevens namn använts i åtgärdsprogrammet; [kurs] och [kurser] innebär att en eller

flera kurser angetts; [lärare] markerar att lärares namn/signatur använts; [Cirkeln] innebär att namnet på skolans studieverkstad använts; [...] innebär att delar av texten tagits bort och att citat sedan fortsätter. Varje citat följs av en hänvisning till vilket åtgärdsprogram citatet kommer ifrån, till exempel ÅP1. Siffran hänvisar till elev och i de fall en elev har fler än ett åtgärdsprogram skrivs också en bokstav (ÅP12A). A innebär det senaste åtgärdsprogrammet och B innebär föregående åtgärdsprogram osv.<sup>17</sup> När hänvisning sker till flera åtgärdsprogram samtidigt, till exempel ÅP12ABC, innebär det att åtgärdsprogrammen innehåller identiska formuleringar. I presentationen av diskurserna följer en figur med diskursernas nodalpunkter centrerad i mitten av cirkeln, vilken omges av moment som ekvivaleras till nodalpunkten. Momenten utgörs av orsaker till gymnasieelevens svårigheter.

## 7.1 Västergymnasiet

Inledningsvis följer en beskrivning av Västergymnasiet<sup>18</sup> för att beskriva kontexten där studerade åtgärdsprogram utarbetats. Västergymnasiet är en centralt belägen kommunal gymnasieskola i västra Sverige. Skolan har både yrkes- och högskoleförberedande program och drygt 840 elever<sup>19</sup> var inskrivna läsåret 2015/2016. Elevfördelningen mellan de olika programmen är att cirka 30 procent av elever läser yrkesprogram och övriga cirka 70 procent läser högskoleförberedande program. Åtgärdsprogrammen som utgjorde studiens material bestod av 37 åtgärdsprogram fördelat på 28 elever, varav 29 åtgärdsprogram gällde elever som läste högskoleförberedande program och resterande åtta åtgärdsprogram gällde för elever inom yrkesprogram.

Västergymnasiet har utifrån styrdokument formulerat en elevhälsoplan där bland annat arbetet kring stödinsatser behandlas. I planen anges att målet med arbetet kring stödinsatser är att undanröja hinder i lärandet, att stärka välbefinnandet och självkänslan hos eleven. Elevhälsoplanen beskriver den arbetsprocess som Skolverket (2014a) rekommenderar när det gäller elever i behov av extra anpassningar och särskilt stöd. Om lärare bedömer att elev är i behov av särskilt stöd görs en anmälan till rektor om att det föreligger risk för bristande måluppfyllelse. I anmälan ska läraren ange bakgrund till anmälan och vad elevens svårigheter kan bero på där alternativen motivations-, koncentrations- eller inlärningssvårigheter, bristande förkunskaper, hög frånvaro, psykologiska problem, läs- och skrivsvårigheter, hemförhållanden eller annat återfinns. Slutligen, innan vi vänder oss till studiens resultat, bör nämnas att Västergymnasiet valt en fast organisation rörande särskilt stöd genom en studieverkstad som benämns Cirkeln<sup>20</sup>. I Cirkeln arbetar speciallärare och lärare i olika ämnen för att elevernas behov av stöd i olika kurser ska vara möjligt att genomföra.

## 7.2 Diskursen om funktionsnedsättningar

Diskursen om funktionsnedsättningar gavs sin benämning utifrån Socialstyrelsens (u.å.) definition av funktionsnedsättning som en ”nedsättning av fysisk, psykisk eller intellektuell funktionsförmåga”. I figur 3 nedan illustreras diskursen med nodalpunkten funktionsnedsättning som omges av diskursens moment. Inom parentes sker hänvisning till specifikt åtgärdsprogram.

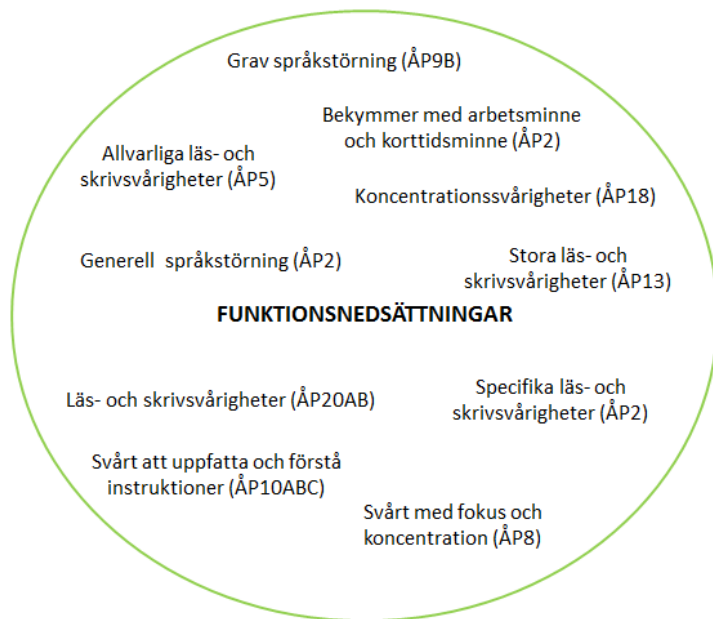
---

<sup>17</sup> Se bilaga 2 för förteckning av åtgärdsprogram som ingår i studien.

<sup>18</sup> Fiktivt namn för den gymnasieskola som ingår i studien.

<sup>19</sup> Antalet elever gäller för datumet 2015-10-15, när Skolverkets databas SIRIS inhämtade sina uppgifter (Skolverket, 2015-10-15).

<sup>20</sup> Namnet är fiktivt för att inte möjliggöra identifiering av skola.



Figur 3 – Nodalpunkt och moment inom diskursen om funktionsnedsättningar

Det är framförallt utsagor om läs- och skrivsvårigheter som dominerar. Utsagorna skiljer sig dock åt genom att eleven ses ha *stora, allvarliga* eller *specifika* läs- och skrivsvårigheter eller enbart läs- och skrivsvårigheter. Hur funktionsnedsättningarna skiljer sig åt och om det finns någon gradskillnad dem mellan lyckas jag inte identifiera, vilket ses problematiskt för lärarna då utsagorna kan indikera skillnader viktiga för enskilda elever och kan vara avgörande för bemötande och förhållningssätt.

Liknande nyansskillnader gäller även för utsagor om språkstörning som föregås av uttrycken *grav* och *generell*. Enligt Special-

pedagogiska Skolmyndigheten (2017), SPSM, är grav språkstörning ingen diagnos utan ett juridiskt begrepp som används för vilka elever som ska få en plats på statlig specialskola (med årskurserna 1-10) för elever med just grav språkstörning. När diagnosen språkstörning sätts av logoped specificeras inte språkstörningens grad, men SPSM menar att när en språkstörning är generell, det vill säga att den påverkar både förståelse- och uttrycksförmåga, kan den tolkas som grav. Gällande åtgärdsprogrammen i fråga (ÅP2 och ÅP9B) kan det utifrån SPSM:s förklaring av begreppen förefalla märkligt att epitetet *grav* förekommer i ett åtgärdsprogram. Förklaringen kan vara att eleven skulle vara aktuell för statlig specialskola, vilket inte är särskilt troligt då eleven inte längre omfattas av skolplikten. I åtgärdsprogrammet 9A, som är elevens senaste åtgärdsprogram, nämns inte grav språkstörning längre utan uttrycks att eleven ”har svårigheter”. Här har en intressant skiftning ägt rum och även om det är svårt att uttyda dess innebörd tolkar jag det som att det alltså är diskursen om funktionsnedsättning som artikuleras i texten.

Diskursen om funktionsnedsättningar artikulerades även genom utsagor om elevens koncentrationssvårigheter såsom ”svårt med fokus och koncentration” (ÅP8). Citaten nedan illustrerar hur luckor i kausalitetskedjan (på grund av A (orsak) behöver eleven B (behov) i form av C (åtgärd) för att D (mål)) gällande två elever med liknande problematik:

[Namn] har svårt att uppfatta och förstå instruktioner. [...] [Namn] gör uppehåll i kurserna [kurser] för att koncentrera sig på [kurser]. (ÅP10ABC)

Sjukdom, eleven mår inte bra p.g.a. stress och har sömnproblem samt koncentrationsproblem. Eleven behöver en mindre stressad situation i skolan. [Namn] erbjuds komplettera under ett fjärde år och [kurs] avbryts. (ÅP18)

Eleven med tre åtgärdsprogram (ÅP10ABC) förefaller ha svårigheter konstanta över tid. Åtgärdsprogrammen är skrivna med knappt ett års mellanrum (mellan 2015-10-19 och 2014-11-03) med identisk formulering. Elevens behov förefaller inte framkomma i åtgärdsprogrammen utan istället skrivs elevens svårighet (svårt att uppfatta och förstå instruktioner) fram och därifrån tolkas åtgärder beslutas genom att eleven gör uppehåll i kurser med målet

att kunna koncentrera sig på andra kurser. För eleven med åtgärdsprogram 18 nämns elevens sjukdom, som inte benämns specifikt, utan att den förefaller kopplas till elevens skolsituation. Utifrån formuleringen är det oklart hur elevens sjukdom relateras till åtgärder. Sett till utsagans kronologiska ordning kan sjukdom tolkas som en orsak till att eleven behöver en mindre stressad situation i skolan och åtgärder beslutas i form av erbjudande om att komplettera utbildning och att kurs avbryts. Målet skrivs inte fram explicit, vilket gör att målet kan förefalla vara detsamma som behovet – mindre stressad situation i skolan.

När elevernas behov uttrycks då diskursen om funktionsnedsättningar artikuleras är det ofta att de behöver mer tid eller förändring av individuell studieplan som framförs, där det senare också fokuserar på mer tid. Åtgärdena fokuseras på att tillgodose dessa behov. Båda behoven tillgodoses genom samma typ av åtgärd, det vill säga att skjuta fram slutdatum för kurser. Hur funktionsnedsättningarna förväntas mötas av skolan genom åtgärden *mer tid* bedömer jag oklart eller något som tas för givet. Eventuellt antas elevens funktionsnedsättning minska genom att studera över en längre tid, eventuellt finns också en implicit tanke om att längre studietid medför mindre stress då kurserna skulle bli mindre intensiva, och därigenom att en funktionsnedsättning skulle vara mer hanterbar för eleven. Kanske också för läraren.

Slutdatum flyttas fram till december 2016. (ÅP5)

[Kurs] och [kurs] sparas till år 4. (ÅP20A)

Genom åtgärden att stryka en kurs förväntas målet att skolan ska bli ”mer meningsfull” för eleven och dennes ”motivation ska komma tillbaka” (ÅP16) uppnås. Eventuellt finns även här en förhoppning om att mer tid har en positiv konsekvens, i detta fall rörande motivation och meningsfullhet. Andra mål som uttrycks när diskursen om funktionsnedsättningar (till exempel att elev har generell språkstörning) lyfts är att eleven ska ”orka jobba mer” (ÅP2), ”få ett fullständigt gymnasiebetyg” (ÅP9B) och ”klara av kursmålen” (ÅP20B).

### 7.2.1 Gymnasieeleven som långsam och ofokuserad

Inom diskursen om funktionsnedsättningar skrivs möjliga subjektspositioner fram för gymnasieeleven i behov av särskilt stöd. Subjektspositioner som erbjuds när diskursen om funktionsnedsättningar artikuleras i texterna bedöms vara *långsam*, *ofokuserad*, *frånvarande* och *okoncentrerad* för elev på yrkesprogram. Elev på högskoleförberedande program erbjuds vara *långsam*, *ofokuserad*, *omotiverad*, *långsam men noggrann* och att ha *svårt att förstå*.

Utifrån ett diskursteoretiskt perspektiv ses elevers subjektspositioner som relationella, vilket innebär att erbjudna subjektspositioner skiljer eleverna från något annat. Att vara långsam, ofokuserad, frånvarande och okoncentrerad elev erbjuder inte eleven på yrkesprogram någon eftersträvanvärd subjektsposition. Utifrån erbjudna subjektspositioner tolkas att elev på yrkesprogram ska vara snabb, motiverad, närvarande och koncentrerad. En elev som inte motsvarar dessa förväntningar är en gymnasieelev i behov av särskilt stöd. Avvikelse tolkas jämföras med värderingar som finns på elev på yrkesprogram vilket gör att en *normativ normalitet* (Tideman et al., 2004) framträder. En idealelev målas fram med utsagorna vilken eleverna ska nå upp till. Vidare kan en elev från ett yrkesprogram tolkas erbjudas positioneringen som *ansvarstagande*. När diskursen om funktionsnedsättningar artikuleras uppmanas eleven ”att själv identifiera situationer som är problematiska för henne, såsom att vara i stor grupp i aulan osv.” (ÅP8).

Tydliga skillnader mellan yrkes- och högskoleförberedande program har inte gått att urskilja. En skillnad som emellertid framkommer vid ett tillfälle mellan erbjudna subjektspositioner för elever på yrkes- respektive högskoleförberedande program är hur eleven är som läsare. Subjektspositionen som läsare ekvivaleras med antingen *långsam* eller *noggrann*. En elev på yrkesprogram skrivs fram som *långsam*, medan en elev på högskoleförberedande program skrivs fram som *noggrann*. Viktigt här är att understryka att några generella skillnader inte har framkommit i materialet. Variansen som likväl kunde urskönjas uttrycks:

Han är en långsam läsare. (ÅP2)

[Namn] är en noggrann läsare, men behöver mer tid på sig för att ta sig igenom längre/mer komplicerande texter. (ÅP21)

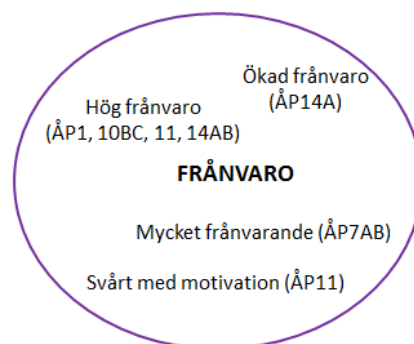
Även om båda eleverna här benämns som läsare kan utsagorna ses erbjuda eleverna olika subjektspositioner genom att beskrivas som långsam eller noggrann läsare. Att vara en noggrann läsare kan förstås som något eftersträvansvärt och positivt vilket inte tycks vara fallet med den långsamma läsaren. Intressant är att båda eleverna tycks konstrueras som långsamma läsare (eleven som är noggrann behöver mer tid på sig; den långsamma läsaren är just en långsam läsare), men på tämligen olika sätt. Den noggranna läsarens långsamma läsning förklaras, det vill säga denne läser noggrant. Den långsamma läsaren däremot, som inte explicit nämns som en noggrann läsare, står utan förklaring till sin bristande läsförmåga i den enskilda utsagan. Möjligtvis skulle en förklaring kunna vara elevens funktionsnedsättningar som skrivs fram i åtgärdsprogrammet (specifika läs- och skrivsvårigheter och generell språkstörning).

Olika typer av normalitet framkommer genom utsagorna i åtgärdsprogrammen. Gällande orsaker till elevens behov av särskilt stöd framträder en *medicinsk normalitet* (Tideman et al., 2004) som avgör vad som tolkas som friskt eller sjukt. Att normalisera eleven som ses som sjuk blir ett försök att kompensera för elevens brister genom att ge eleven mer tid och hjälp jämfört med vad den ”friska” eleven behöver. Även i beslutade åtgärder tolkas utsagorna som en representativitet för normalitet. Åtgärdena visar att det finns en föreställning av vad som är normalt vilket särskiljer från normalgruppen. Att elever beslutas läsa kurser i Cirkeln är ett sätt att homogenisera elevgrupper, även om åtgärden tolkas beslutas för elevens bästa att begränsa arbetsbelastningen för denne.

### 7.3 Diskursen om frånvaro

Gymnasiet är en frivillig skolform men när en elev är antagen och tackar ja till sin plats är närvaro obligatoriskt. I åtgärdsprogrammen framkommer att frånvaro är en orsak till att elev är i behov av särskilt stöd. Frånvaro blir därför ett bestämt sätt att skriva om gymnasieelever i behov av särskilt stöd. I åtgärdsprogrammen uttrycks elevernas frånvaro på olika sätt vilket visas i figur 4 med specifikt åtgärdsprogram inom parentes.

Diskursens nodalpunkt är frånvaro, vilken ger betydelse till moment som uttrycks tillsammans med frånvaro såsom hög eller ökad. Att en elev har ”hög frånvaro” konstateras i flertal åtgärdsprogram. I ett av dessa tolkas bristande motivation som anledning till frånvaron, men det framkommer inte varför eleven



Figur 4 – Nodalpunkt och moment inom diskursen om frånvaro

uppfattas ha svårt med motivation. Svårt med motivation ekvivaleras likväl till nodalpunkten frånvaro. Frånvaro förklaras med låg motivation. Problematiken med frånvaro tycks förläggas hos eleven genom att lärmiljön inte nämns i sammanhanget.

Att enbart skriva att eleven har hög frånvaro och inte specificera vad den innebär, det vill säga i vilken utsträckning eleven är frånvarande från skolan, kan skilja mellan eleverna. För en elev tycks dessutom frånvaron ha ökat mellan åtgärdsprogrammen, men till vilken utsträckning anges inte:

Eleven har haft svårt att nå kunskapskrav p.g.a. hög frånvaro. (ÅP14B)

Eleven har haft svårt att nå kunskapskrav p.g.a. hög frånvaro, som dessutom har ökat under höstterminen 2015. (ÅP14A)

Hög frånvaro, vilken inte tydliggörs vad den innebär, ökar med tiden hos eleven enligt utsaga, det vill säga eleven har nu frånvaro som är högre än hög. För eleven är dock åtgärderna detsamma i båda åtgärdsprogrammen (ÅP14AB), nämligen att läsa kurser i Cirkeln, trots skiftningen i språket. Möjligen kan det diffusa i uttrycken kring frånvaro förklara att åtgärden inte förändras, det vill säga att den höga frånvaron vilken blivit än högre är alltför oklar. När frånvaron ökat avbryts dock en kurs (ÅP14A), vilket kan ses som en förändrad åtgärd genom ett tillägg i åtgärdsprogrammet. Eleven ställs nu inför färre kurser att frånvara ifrån samtidigt som eleven också ges möjlighet att vara mindre tid i skolan. Avsikten kan ändå vara att eleven ska kunna fokusera på färre antal kurser och lyckas i dessa – men behov av att läsa färre kurser går inte att utläsa i åtgärdsprogrammet.

För en elev verkar frånvaron vara en tydlig problematik, där frånvaron inte enbart konstateras utan följs av ett normativt påstående. Eleven har hög frånvaro, vilken inte förtydligas, och den ”hög” frånvaron bör hanteras, det vill säga att eleven ökar sin närvaro. Att eleven ”bör” öka närvaron förefaller viktigt, men vad öka faktiskt innebär förefaller öppet för tolkning. Räcker det med en lektion per vecka? Läggs tolkning av vad en ökning innebär på eleven i detta fall?

Pga hög frånvaro riskerar [Namn] att inte nå målen i [kurs]. [...] [Namn] bör öka sin närvaro. (ÅP10BC)

Vårt att notera är att när diskursen om frånvaro artikuleras framkommer inga behov i utsagorna. Det sker ett konstaterande att eleven har frånvaro och åtgärder beslutas. Elevens behov måste därför tolkas utifrån beslutade åtgärder. För att visa på hur behoven saknas i kausalitetskedjan – på grund av A behöver eleven B i form av C för att D – följer exempel som bygger på utsagor i åtgärdsprogram 11: **På grund av** hög frånvaro och saknad motivation **behöver eleven** (?) **i form av** att på onsdagar läsa [kurs] med [lärare] och på torsdagar läsa [kurs] med [lärare] **för att** klara målen i [kurser]. Vad eleven behöver framkommer inte. Beslutade åtgärder innebär att eleven ska vara mer i skolan men hur eleven ska vara mer i skolan framkommer inte och frågan är om åtgärden innebär att eleven ska vara mer i skolan än andra elever. Om dessutom motivation saknas hos eleven, vilket uttrycks, tycks ökad tid i skolan problematiskt. Åtgärderna förefaller på så sätt inte vara kopplade till att minska elevens frånvaro utan mer att lösa problemet med att eleven inte uppnått minst lägsta kunskapskrav.

### 7.3.1 Gymnasieeleven som frånvarande

Subjektpositioner som erbjuds gymnasieelever i behov av särskilt stöd när frånvarodiskursen artikuleras är framförallt den (i varierande grad) frånvarande eleven. Det är samma för elever

på både yrkes- och högskoleförberedande program i vilka subjektspositioner som erbjuds. Eleverna skrivs fram som att de inte är på plats. De är inte där de bör vara. Platsen de bör vara på är rimligen lektionssalen, skolan. Vid ett tillfälle specificeras platsen genom APL<sup>21</sup> (ÅP1).

I nedan citat ekvivaleras tecken, att inte tillgodogöra sig, till den frånvarande eleven på yrkesprogram, det vill säga att eleven inte förefaller besitta förmåga att tillgodogöra sig sin APL. Anledningen till elevens frånvaro på APL förefaller inte utredd och frågan är vad som är orsak och vad som är konsekvens. Klarar inte eleven tillgodogöra sig sin APL på grund av frånvaron, eller har eleven möjligen frånvaro på grund av att denne inte klarar tillgodogöra sig sin APL? En utredning av elevens frånvaro skulle här kunnat undersöka orsaken och därefter komma fram till vilka behov eleven har för att kunna tillgodogöra sig sin APL. Återigen förefaller behoven oklara när diskursen om frånvaro artikuleras:

Klarar inte tillgodogöra sig sin APL. Har haft hög frånvaro på sin APL. (ÅP1)

En annan ekvivalering som görs i ett av åtgärdsprogrammen gällande elev på yrkesprogram (ÅP7AB) är att eleven har hälsoproblem tillsammans med frånvaro som gör att hon kommit efter i skolan. Eleven skrivs fram som en sjuk, frånvarande, långsam och underkänd elev. Eleven förefaller inte leva upp till förväntningar som ställs på en elev såsom att vara frisk, närvarande, snabb och godkänd elev. En idealelev kan skönjas i utsagorna.

I åtgärdsprogram artikuleras vid tillfällena frånvarodiskursen inledningsvis, där sedan *inte godkänd, svårt att nå kunskapskraven*, skrivs fram. Någon explicit förklaring till varför eleven inte klarat godkänt eller har svårt att nå kunskapskraven ges inte. Vad som bedöms som rimlig tolkning är att det är frånvaro som orsakar inte godkänd och svårt att nå kunskapskraven, där de senare förstås som subjektspositioner som erbjuds inom diskursen. För de olika programmen, yrkes- respektive högskoleförberedande program, ter sig eleverna erbjudas samma subjektspositioner. Eleverna skrivs fram som *frånvarande, oförmögen att klara godkänt* och som elev med *hälsoproblem*.

En *normativ normalitet* (Tideman et al., 2004) framträder när frånvarodiskursen artikuleras, där utgångspunkten för vad som är normalt görs utifrån värderingar om var eleven bör vara, det vill säga att eleven bör vara i skolan, lektionssalen och/eller på APL. I en utsaga framträder, som lyftes tidigare, ett *bör* explicit, där eleven bör öka sin närvaro (ÅP10BC). Åtgärder fokuseras på elevernas misslyckande att inte kunna uppnå minst lägsta kunskapskrav i kurser utan att frånvaroproblematiken möts. Trots att frånvaron lyfts fram som orsak till elevernas bristande måluppfyllelse är det alltså inte där fokus läggs för att normalisera eleven. Normaliseringen sker istället genom att eleven ska nå godkända betyg.

## 7.4 Diskursen om kunskapsluckor

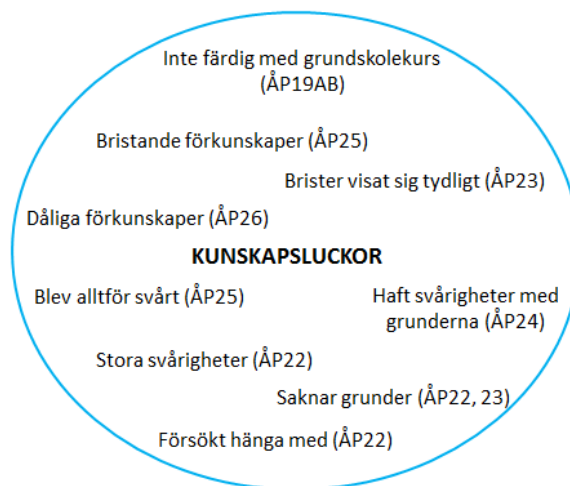
Att eleven inte tillägnat sig tillräckligt med förkunskaper för att klara gymnasiekurser, och därmed förefaller ha kunskapsluckor, framkommer som en vanlig orsak till att gymnasieeleven är i behov av särskilt stöd. Kunskapsluckor ses därigenom som ett bestämt sätt att skriva om elever i behov av särskilt.

---

<sup>21</sup> APL står för arbetsplatsförlagt lärande.



I åtgärdsprogrammen uttrycks att eleverna har brister vilket visas i figur 5 med angivet åtgärdsprogram inom parentes. Bristerna specificeras inte mer än vad som visas i figuren förutom att de leder till att eleverna inte uppnår minst lägsta kunskapskrav. Nodalpunkt för diskursen om kunskapsluckor uppenbarade sig efterhand då elevernas bristande förkunskaper framkom och bestämdes till just kunskapsluckor eftersom det var bristande kunskap som tillskrevs eleven. Moment som knöts till nodalpunkten var bland annat ”dåliga förkunskaper” (ÅP26) och ”saknar grunder” (ÅP22, 23).



Figur 5 – Nodalpunkt och moment inom diskursen om kunskapsluckor

Utsagorna om kunskapsluckor tolkas som

ett uttalande från skolans sida att eleven började gymnasieskolan med sämre förutsättningar än andra elever, eller än idealeleven, och därför är gymnasiet svårare för denna elev. En elev som inte är färdig med en grundskolekurs tolkas som att eleven inte är fullt förberedd för gymnasiestudier:

[Namn] saknar grunder i [kurs] [...] [Namn] klarade grundskolans [kurs] och [kurs] med stor svårighet. Detta påverkar [Namn]s fortsatta studier i [kurs] då hennes brister visat sig tydligt. (ÅP23)

Hon saknar godkänt i [kurs] och har streck i [kurs], hon är heller inte färdig med sin grundskole- [kurs]. (ÅP19AB)

Moment som används för att visa på elevens kunskapsluckor är att *brister visat sig tydligt*, utan att dessa specificeras genom några behov. För eleven med åtgärdsprogram 23 är åtgärden att eleven ska läsa en kurs i Cirkeln. Hur lärarna i Cirkeln ska arbeta framkommer emellertid inte. Är det med grunderna eller ska läraren arbeta med stöd i pågående kurs? Hos eleven med åtgärdsprogram 19AB förstås behovet som att förändring av studieplan är nödvändig och åtgärden innebär att eleven läser kurser i Cirkeln, medan andra kurser avslutas och ersätts med kurser som eleven förväntas klara av. Här framkommer också ett erbjudande om ett fjärde gymnasieår. Ett fjärde gymnasieår för elev med kunskapsluckor tolkas som att eleven ges möjlighet att komma ikapp det som inte hunnits med på grund av kunskapsluckorna.

Samtidigt antyds i ett åtgärdsprogram att det ställts högre krav på en elev som är i behov av särskilt stöd jämfört med ”normaleleven”, när denne haft svårt i ett ämne. Eleven förväntas läsa två kurser samtidigt i ett för eleven svårt ämne. I nedanstående citat framkommer att eleven fått underkänt på en kurs och sedan ska ha försökt komplettera kursen parallellt med att hon läst fortsättningskursen i samma ämne. Upplägget uppges ha blivit för svårt för eleven, som konstateras ha svårigheter och bristande förkunskaper i ämnet:

[Namn] har svårigheter och bristande förkunskaper i [kurs]. Klarade inte godkänt betyg i [kurs]. Att klara komplettera [kurs] samtidigt som hon läste [kurs] blev alltför svårt. (ÅP25)

Kopplat till ovanstående citat är rätten att gå om en kurs. Åtgärden kräver ett åtgärdsprogram (SFS 2010:800) vilket för eleven borde innebära att en utredning genomförts innan beslut om att gå om kursen tagits. Eleven bedöms utifrån skrivet åtgärdsprogram vara i behov av särskilt

stöd först när kompletteringen av kursen misslyckats, när fortsättningskursen med andra ord lästes samtidigt.

När diskursen om kunskapsluckor artikuleras framkommer sällan elevens behov. En fullständig kausalitetskedja (A-B-C-D) i åtgärdsprogram 22 formuleras emellertid: **På grund av** att [Namn] saknar grunder i [kurs] och har inte klarat [kurs 1] i årskurs 1. Hon har försökt hänga med i [kurs 2] under starten av terminen men det har varit för svårt. **Eleven behöver stöd i form av** att [Namn] avbryter [kurs 2] och skjuter upp den till årskurs 3 (ev åk 4). [Kurs 1] läses i [Cirkeln] när hon är schemalagd för [kurs 2], **för att** i första hand klara [kurs 1].

I kedjan framkommer hur elevens behov (stöd) uttrycks men det sker i mycket begränsad utsträckning i jämförelse med orsaken till behovet. För att ge eleven det stöd som hon behöver beslutas åtgärder som innebär att kurs avbryts eller skjuts upp. Ingen åtgärd skrivs fram om hur elevens saknande av grunder ska hjälpas förutom att grunderna tolkas infinnas senare, därför skjuts kurs upp.

### 7.4.1 Gymnasieeleven som oförberedd

Diskursen om kunskapsluckor artikuleras enbart i åtgärdsprogram för elever på högskoleförberedande program. Elever på yrkesprogram förefaller därmed inte ha kunskapsluckor i form av bristande förkunskaper. De förefaller inte ha kunskapsluckor överhuvudtaget. Eleverna i behov av särskilt stöd på högskoleförberedande program skrivs fram som elever med bristande eller dåliga förkunskaper. Kurser skrivs också fram som om de varit för svåra för elever att klara av även om en elev ändå försökt hänga med, trots saknade grunder (saknar grunder [...]) hon har försökt att hänga med (ÅP22)).

Gymnasieeleven på högskoleförberedande program i behov av särskilt stöd skrivs vidare fram som att grundskolan varit för svår för denne, vilket erbjuder eleven en position som inte tillräckligt kunnig för gymnasienivån. Jag vill mena att artikulationen av diskursen om kunskapsluckor därtill producerar en subjektposition som misslyckad elev, där denne inte bedöms stå *tillräckligt förberedd* inför gymnasiestudier och marginaliseras således som någon vilken inte tillhör normalgruppen, med tillräckliga kunskaper. Diskursen vilar på en idé om idealeleven som anländer till gymnasieskolan tillräckligt förberedd för just den kunskapsnivå som gymnasieskolan rör sig inom, det vill säga att en *normativ normalitet* (Tideman et al., 2004) framträder.

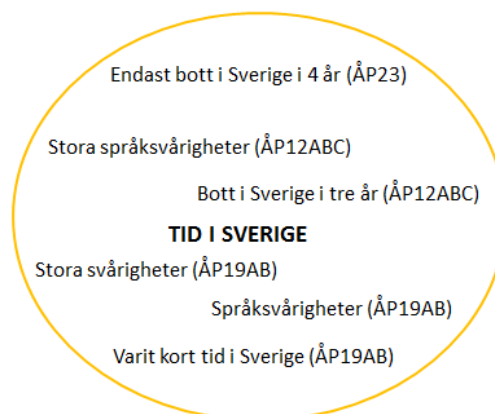
Det framkommer inte i något åtgärdsprogram att det kan ha varit så att eleven inte erhållit tillräckligt stöd på grundskolan, som ligger till grund för de bristande förkunskaperna. Med utelämnningen, frånvaron av sådan spekulation eller konstaterande, faller lotten på eleven att stå ensam ansvarig för att inte ha klarat kurserna och att inte ha förkunskaperna som önskas. Eleverna som anges ha kunskapsluckor har också en gemensam åtgärd beslutad, i form av att läsa kurser i Cirkeln. Åtgärden tolkas som skolans försök att skapa homogena grupper – avvikelser (bristande förkunskaper) ska elimineras. Men åtgärden kan också tolkas som en välvilja från skolans sida genom att låta eleven läsa kurser i Cirkeln och erhålla det stöd som behövs för att klara gymnasiet kurser. Åtgärden kan ses vara för de svaga elevernas bästa för att, som Börjesson och Palmblad (2003a) uttrycker saken, inte bli ”knäckta av skolan” (s. 9).

Genom att eleven ges det stöd denne är i behov av i Cirkeln kan det också tolkas som skolans erkännande att den ordinarie undervisningens ledning och stimulans och extra anpassningar inte är tillräckligt. Skolans brister kan således ses artikuleras, av skolan själv. Cirkeln som åtgärd kan emellertid ses signalera en så pass omfattande brist hos eleven och dennes

förkunskaper, att en särskild enhet behöver nyttjas för att möta elevens behov. Här blir elevens erbjudna position än mer marginaliserad jämfört med ”normaleleven”.

## 7.5 Diskursen om tid i Sverige

Som orsak till elevers svårigheter framkommer i åtgärdsprogrammen att elevens tid i Sverige är viktigt för elevens behov av särskilt stöd. Tid i Sverige bedöms vara ett bestämt sätt att skriva om elever i behov av särskilt stöd. I åtgärdsprogrammen uttrycks att eleverna har varit en viss tid i Sverige vilket visas i figur 6 med specifikt åtgärdsprogram inom parentes. Bristerna specificeras inte mer än att de leder till att eleverna inte uppnår minst lägsta kunskapskrav. Nodalpunkten har här tolkats som *tid i Sverige* och moment har framkommit som både tidsangivelser kring tiden i Sverige och de svårigheter (stora språksvårigheter, språksvårigheter och stora svårigheter) som ekvivalerats med tiden i Sverige. Skillnaden mellan språksvårigheter och stora språksvårigheter bedöms inte kunna utläsas.



Figur 6 – Nodalpunkt och moment inom diskursen om tid i Sverige

För en elev med tre åtgärdsprogram (ÅP12ABC) skrivs behovet att lära sig mer svenska fram. Behovet förekommer i alla tre åtgärdsprogram men åtgärden som svarar mot behovet skiljer sig åt. Skillnaden kan bero på att eleven tillägnat sig mer svenska i senare åtgärdsprogram, men då behovet skrivs fram som identiskt med tidigare åtgärdsprogram får antas att behovet består. I senaste åtgärdsprogrammet (ÅP12A) anges att eleven ”läser [kurs] och [kurs] i [Cirkeln]” till skillnad från de tidigare två åtgärdsprogrammen där följande anges:

[Namn] skall gå på stödundervisning i [kurs] på onsdag eftermiddag varje vecka. Vi planerar för att [Namn] skall gå ett fjärde gymnasieår. (ÅP12BC)

I de två senaste åtgärdsprogrammen (ÅP12AB) skrivs fler behov fram, i form av åtgärder, där eleven behöver tillgång till lexikon på eget modersmål och att han behöver tid att med handledning arbeta med kurser. Hur handledningen ska organiseras anges inte. För eleven tycks inte texten uppdaterats vid utarbetningen av nya åtgärdsprogram. Eleven uppges i alla tre åtgärdsprogram bott i Sverige i tre år, även om åtgärdsprogrammen är skrivna under ett års tid. Intressant i denna elevs fall är också att tid i Sverige skrivs fram som ensam orsak till de stora språksvårigheterna. Alltså inte att eleven bott *för kort* tid i Sverige, utan att eleven *bott* i Sverige.

[Namn] har bott i Sverige i tre år och har därför stora språksvårigheter. (ÅP12ABC)

Elevers tid i Sverige skrivs i åtgärdsprogrammen fram som en orsak till att eleverna har språksvårigheter och saknar grunder i kurser. Här artikuleras därmed även diskursen om kunskapsluckor. Eleven ses ha språksvårigheter som gör att gymnasiestudierna är svåra att genomföra:

[Namn] har språksvårigheter p.g.a. att hon varit en kort tid i Sverige. (ÅP19AB)

[Namn] saknar grunder i [kurs] eftersom hon endast bott i Sverige 4 år. (ÅP23)

En gemensam åtgärd för elever som bott för kort tid i Sverige är Cirkeln, utan att det särskilda stödet preciseras hur det ska möta elevens behov:

[Kurs] läses i [Cirkeln]. (ÅP23)

Inom diskursen om tid i Sverige skrivs mål med åtgärderna fram. Målen förefaller något otydliga och oprecisa och det är stundtals svårt att avgöra om beslutade åtgärder hjälpt eleven att uppnå målen vid senare utvärdering. För en elev har målen i åtgärdsprogrammen förändrats genom att gå från att vara ospecificerade, till att ange i vilka kurser som godkänt betyg ska nås inom en viss tid:

Målet är att [Namn] skall kunna klara så många som möjligt av de kurser som ingår under första åren på gymnasiet. (ÅP12BC)

Målet är att [Namn] under läsåret 2015/2016 skall nå ett godkänt betyg i [kurs] och [kurs]. (ÅP12A)

När målet förändras till mer konkret blir det möjligt att avgöra om åtgärderna som beslutats faktiskt varit till stöd för eleven att nå målen. Om målet inte uppnås kan det bli tydligt i senare utvärdering att en förändring av åtgärder behövs. I åtgärdsprogram 12BC skulle sådan tydlighet inte vara möjlig på samma sätt, då så många kurser som möjligt blir en tolkningsfråga huruvida målet har uppnåtts. Det diffusa målet kan eventuellt bidra till att skolans ansvar för åtgärderna inte blir tydligt och att ansvar läggs på eleven att klara så många kurser som möjligt. Utvärderingen av åtgärdsprogrammet kan då tolkas bli på elevens förmåga att klara så många kurser som möjligt och inte kring elevens riktning mot att nå utbildningens mål, med hjälp av skolans stöd.

För att visa på hur både elevens behov och målet med åtgärden saknas i kausalitetskedjan (på grund av A behöver eleven B i form av C för att D), när åtgärdsprogram analyserades, följer ett exempel som bygger på utsagor i åtgärdsprogram 23: **På grund av** att [Namn] saknar grunder i [kurs] eftersom hon endast bott i Sverige i 4 år [...] **behöver eleven (?) i form av** att [kurs] läses i [Cirkeln] **för att** (?). Här visas tämligen tydliga brister i behovsbeskrivningar i åtgärdsprogram.

### 7.5.1 Gymnasieeleven med språksvårigheter

Det är endast i åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd från högskoleförberedande program diskursen om tid i Sverige framkommer, vilket kan förstås som att det är tydliga brister inom dessa program. Alternativt att det är särskilt viktigt att på dessa program tillägnat sig tillräckligt med svenska för att kunna tillgodogöra sig gymnasiets kurser. Eleverna i behov av särskilt stöd skrivs genom diskursen om tid i Sverige således fram som elever med *språksvårigheter*.

Annan subjektsposition som elev med åtgärdsprogram erbjuds, när diskursen om tid i Sverige uttrycks, är att eleven inte ses som redo för gymnasiet. Eleven saknar språkkunskaper för att kunna tillgodogöra sig gymnasiestudier, vilket framkommer både i orsaken till svårigheterna, och i målet med åtgärder:

[Namn] har bott i Sverige i tre år och har därför stora språksvårigheter. (ÅP12ABC)

Kunna tillgodogöra sig innehållet i gymnasiets kurser. (ÅP12ABC)

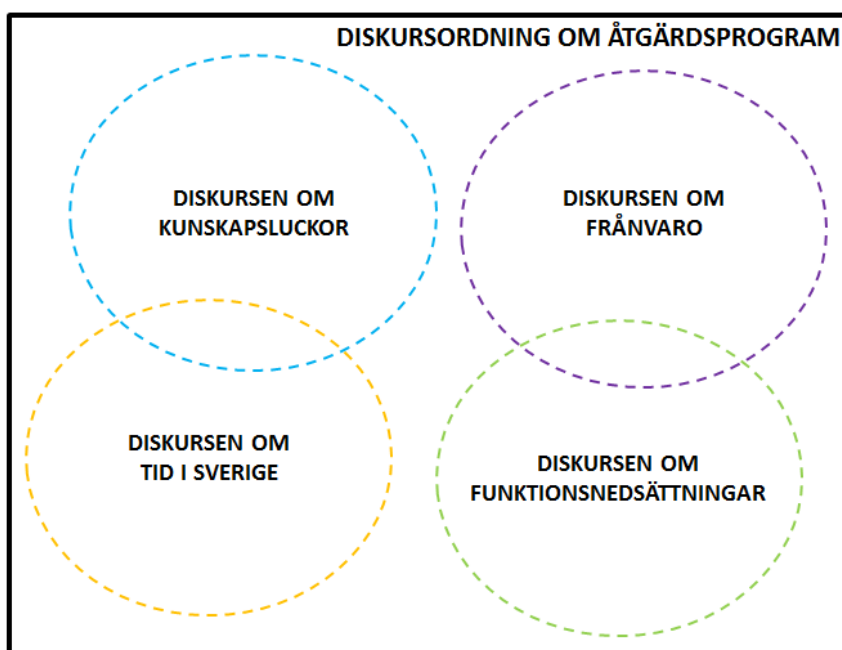
Min tolkning är att eleven som har svårigheter, på grund av tiden i Sverige, att klara gymnasiet, är just att det är gymnasiets kurser som eleven har svårt att tillgodogöra sig. Att

skriva fram att det är gymnasiets kurser tolkas som att skolan vill förtydliga att det är svårare med gymnasiet än med grundskolan som eleven bör ha klarat för behörighet till gymnasieskolan.

Att ha bott kort tid i Sverige är avvikande på flera sätt, både gentemot elever som är födda i Sverige men också de elever som är födda utomlands men som bott tillräckligt länge i Sverige för att kunna klara gymnasiestudier. Här förefaller en *normativ normalitet* (Tideman et al., 2004) framträda där det tycks finnas en föreställning om att efter ett visst antal år i Sverige så kan eleven tillgodogöra sig gymnasiestudier. I alla fall bör eleven efter en viss tid inte ha språksvårigheter. Här framträder en förväntad utvecklingskurva i utsagorna, kring hur lång tid som behövs i Sverige för att överbrygga språksvårigheter. En elev som visar språksvårigheter har ”varit kort tid i Sverige” (ÅP19AB) och en annan har ”endast bott i Sverige 4 år” (ÅP23). Här kan Tidemans et al. (2004) *statistiska normalitet* identifieras, där eleverna förefaller jämföras med en genomsnittlig individ som kommit till Sverige och lärt sig det svenska språket. Särskilt intressant är att språksvårigheter, som ensamt uttryckssätt används, inte anger i vilket språk eleven har svårigheter i. En tolkning är att eleverna uppvisar språksvårigheter generellt, oavsett språk. En mer rimlig tolkning är emellertid att det är svårigheter inom svenska som åsyftas. Att det svenska språket inte lyfts fram utan språksvårigheter skrivs fram ensamt illustrerar hur det svenska språket utgör normen, där det inte behöver nämnas då det förefaller så pass självklart. För elevens egen identitet kan det uppfattas som en tämligen stor skillnad dock, mellan att beskrivas ha svenska språksvårigheter – och språksvårigheter.

## 7.6 Diskursiv samverkan

Nedan följer avsnitt om hur identifierade diskurser föreföll samverka med varandra inom diskursordningen, det vill säga hur de användes parallellt i texterna. Initialt eftersöktes antagonistiska förhållanden mellan diskurserna eller om en enda diskurs kunde tolkas som rådande, det vill säga som uppnått hegemoni. När materialet studerades närmare framkom istället hur diskurserna hjälpte varandra när gymnasieelevernas behov av särskilt stöd motiverades. Figur 7 illustrerar hur diskurserna samverkar inom diskursordningen.



Figur 7 – Figuren visar hur diskurserna samverkar med varandra inom diskursordningen. Överlappningar visar vilka diskurser som används parallellt.

För att antagonism ska råda inom diskursordningen behöver det finnas en konflikt mellan olika diskurser (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Någon motsättning diskurserna emellan tolkas inte förekomma och inte heller att det sker en konflikt om vilken diskurs som ska vara allenarådande. Ett exempel på hur funktionsnedsättningsdiskursen och frånvarodiskursen istället samverkar illustreras med följande artikulering:

[Namn] har hälsoproblem som gör att hon är mycket frånvarande från skolan. Hon har kommit efter i skolan och kommer därför inte få godkända betyg i [kurser]. (ÅP7AB)

I citatet visas hur funktionsnedsättningsdiskursen artikuleras genom att elevens hälsoproblem anges som orsak till frånvaron. Frånvarodiskursen artikuleras sedan i sin tur genom att frånvaron gör att eleven kommit efter och inte kommer få godkända betyg. Diskurserna tolkas komplettera varandra. Om det innan åtgärdsprogrammets författande förekommit hegemoniska interventioner, i form av samtal för att uppnå konsensus gällande betydelsefixeringar av diskurserna, framkommer inte i åtgärdsprogrammen.

För en elev där diskursen om tid i Sverige och diskursen om kunskapsluckor är närvarande visar följande utsaga på hur elevens svårigheter utvecklas från att vara språksvårigheter, till att bli studiesvårigheter:

[Namn] har språksvårigheter p.g.a. att hon varit en kort tid i Sverige. Hon har stora svårigheter att hinna klara sina gymnasiekurser på tre år. Hon saknar godkänt betyg i [kurs] [...] Hennes studiesvårigheter gör att hon behöver en förändrad studieplanering. (ÅP19AB)

Elevens språksvårigheter tolkas av mig som en orsak till varför eleven inte klarar sina gymnasiekurser på tre år, men det är studiesvårigheterna som motiverar elevens behov av särskilt stöd (förändrad studieplan). Återigen visas hur diskurser inte motsätter varandra utan arbetar tillsammans genom att förstärka elevens behov av särskilt stöd. Att motivera det särskilda stödet med språksvårigheter, elevens korta tid i Sverige och studiesvårigheter, visar på hur skolan tydligt motiverar elevens behov av särskilt stöd.

## 7.7 Behovstolkning utifrån JAT-modellen

Presentationen av diskurserna har visat att uttryck i åtgärdsprogrammen tas förgivna gällande sin betydelse. De preciseras ytterst sällan. För att närmare studera huruvida förgivtaganden rådde analyseras åtgärdsprogrammen utifrån Frasers (1989, 2003) behovstolkningsteori, kallad *JAT-modellen* (Heimersson, 2009).

### 7.7.1 Juridiska behov

JAT-modellens första del, juridiska behov, handlar om hur elevernas behov av särskilt stöd motiveras utifrån skolans styrdokument. När behoven av särskilt stöd motiveras och legitimeras blir de intressanta för skolan att tillgodose. I åtgärdsprogrammen framkommer hur rätten till särskilt stöd motiveras på olika sätt. I flertalet åtgärdsprogram motiveras elevens rätt till särskilt stöd med hjälp av elevens funktionsnedsättning eller diagnos. Nedanstående utdrag från åtgärdsprogram illustrerar hur diagnoser används för att förklara och motivera rätten till särskilt stöd – utan någon angivelse om elevens *behov* av särskilt stöd. Vid ett tillfälle uttrycks dock behov av särskilt stöd explicit, men enbart genom att eleven behöver ”särskilt stöd”. Vad stödet innebär förutom ”en lugnare studiemiljö”, som nämns tidigare i meningen, förtydligas inte:

[Namn] har specifika läs- och skrivsvårigheter, generell språkstörning som visar sig både impressivt och expressivt. Han är en långsam läsare, har bekymmer med arbetsminne och korttidsminne. [Namn] har ordåtkomstsvårigheter och brister i språkförståelse. [Namn] behöver en lugnare studiemiljö och särskilt stöd i de kurser som är jobbigast för honom. (ÅP2)

[Namn] har allvarliga läs- och skrivsvårigheter som påverkar hennes studiesituation. (ÅP5)

Till skillnad från när diskursen om funktionsnedsättningar artikuleras motiveras elevernas rätt till särskilt stöd när diskurserna om frånvaro och kunskapsluckor artikuleras genom att de inte nått minst lägsta kunskapskrav det vill säga de har bristande måluppfyllelse. När funktionsnedsättningar motiverar stödbehovet riktas inte fokus mot en bristande måluppfyllelse utan mot elevens funktionsnedsättning. I åtgärdsprogrammets utsagor som motiverar särskilt stöd på grund av bristande måluppfyllelse uttrycks även orsaker – frånvaro och kunskapsluckor – till den bristande måluppfyllelsen. Det förefaller ändå vara att eleven inte når målen som avgör rätten till särskilt stöd.

Vidare legitimeras även elevernas behov av särskilt stöd utifrån att de varit viss tid i Sverige. Tiden i Sverige ger sedan ytterligare orsaker till varför elever är i behov av särskilt stöd, såsom språksvårigheter. Orsakerna till behovet utvecklas genom att det anges att det inte bara är tiden i Sverige som gör att eleven behöver stöd utan att det handlar om att det är språket som behöver stärkas, vilket också anges i ett av åtgärdsprogrammen där eleven ”behöver lära sig mer svenska” (ÅP12ABC). Den juridiska motiveringen, det vill säga hur elevens behov motiveras utifrån styrdokument, är att eleven är i behov av särskilt stöd på grund av tiden i Sverige, vilket gör att eleven hamnar i svårigheter.

### 7.7.2 Administrativa behov

Den administrativa delen av JAT-modellen handlar om hur behov tolkas och vem som tolkar elevens behov och i vilken kontext behoven uppstår. Kontexten synliggörs i begränsad utsträckning i åtgärdsprogrammen. Utifrån åtgärder som beslutats kan tolkning göras att elevens svårigheter uppstår i en specifik kontext eller i alla fall att det finns en kontext där elevens svårigheter kan mötas på annat sätt, som studieverkstaden Cirkeln. Vem eller vilka som gjort tolkningen att en annan kontext kan underlätta för eleven – eller att annan kontext bidragit till elevens svårigheter – bedöms svårutläst. Då lärmiljön inte uttrycks i åtgärdsprogrammen är det svårt att tolka vad det är i elevens ordinarie kontext som inte lyckas möta elevens behov. Hur lärmiljön ser ut kan möjligen vara självklart (hos skribenterna) och därmed ges ingen beskrivning. Alternativt befinner sig eleven i flertal olika lärmiljöer som gör det svårt att peka på något specifikt som inte fungerar – bara att det *inte* fungerar.

Med inspiration av Frasers (2003) teori kan det i tolkningen av elevens behov av särskilt stöd ses ske en förhandling där elevens kvalitativa behov görs om till kvantitativa behov. Den/De som tolkar behoven får en viktig och avgörande funktion. Fraser (2003) menar att behoven tolkas utifrån tre olika aktörsperspektiv.<sup>22</sup> De handlar om behoven uttrycks från elevernas och/eller vårdnadshavarens perspektiv, eller om behoven uttrycks som självklara och till sist om de uttrycks utifrån skolans perspektiv som kan ses motsvara en expert.

För att undersöka elevens och vårdnadshavarens eventuella medverkan i utarbetningen av åtgärdsprogram beaktades de två kryssrutorna som finns i dokumentet – där en ruta är för om eleven medverkat i utarbetandet av åtgärdsprogrammet och en ruta om vårdnadshavaren medverkat. Vidare studerades om eleven skrivs fram som ett aktivt subjekt i beskrivningen av

---

<sup>22</sup> Se avsnitt 5.4 Behovstolkning för ytterligare beskrivning av behovstolkningsdiskurserna.

behov. I flertalet åtgärdsprogram är båda rutorna ikryssade och ibland enbart rutan för elevens medverkan, oberoende av om eleven är myndig eller inte. Min bedömning är att elevens behov tolkas av skolan, vilket innebär rektor, elevhälsoteam och/eller lärare. Behoven uttrycks också ofta på ett sådant självklart sätt att de är svåra att ifrågasätta, det vill säga det skrivs inte fram något subjekt som tolkar utan det förefaller som en sanning presenteras.

Exempel på den expertdiskurs som Fraser (2003) lyfter fram synliggörs när diskursen om frånvaro artikuleras. Experter, det vill säga professioner i skolan, tolkar elevens behov som att närvaron behöver öka. Experternas tal om behov kan ses ha normerande effekt om vad som är lämplig närvaro i skolan. Men eftersom frånvaron uttrycks generellt för eleverna, det vill säga hög, ökad (frånvaro) eller mycket (frånvarande), tolkas elevens behov som enbart att öka närvaron, vilket enligt Frasers terminologi skulle kunna tolkas som *tunna behov*. Behoven uppfattas som självklara och görs svåra att ifrågasätta och diskutera då orsaken till behoven inte uttrycks på lägre generaliseringsnivå i form av vilken kurs som eleven är frånvarande ifrån, eller om det är speciella tillfällen som eleven är frånvarande.

När diskursen om tid i Sverige artikuleras är rutorna för elevs och vårdnadshavares medverkan ikryssande. En elev synliggörs också explicit genom en utsaga om målet med åtgärderna. Det framkommer förvisso inte om eleven medverkat i samtal om behov och åtgärder utan enbart när det gäller mål. Det är en önskan som uttrycks, vilken bedöms svår att utvärdera. Är det önskan som ska utvärderas? Kan målet ha uppnåtts även om eleven inte når fullständigt gymnasieprogram, medan önskan alltså består?

[Namn] önskar uppnå ett fullständigt gymnasieprogram. (ÅP19AB)

I en elevs åtgärdsprogram (ÅP12BC) framkommer ett pronomen. Här presenteras ”vi” som planerare för fortsatta studier, men vilka ”vi” är framgår inte tydligt. Rimligt antagande kan tyckas vara att det är elev, vårdnadshavare och skolpersonal (då de två förstnämnda är ikryssade för medverkan), men här krävs just ett antagande:

Vi planerar för att [Namn] skall gå ett fjärde gymnasieår, då t ex [kurs] som nu avbrutits läggs in. Eventuellt behöver fler kurser flyttas till ett fjärde år. (ÅP12BC)

Att *erbjuda* eleven stöd är något som förekommer när funktionsnedsättningsdiskursen artikuleras, vilket lägger ansvar på eleven att bestämma om hen är intresserad av erbjudandet eller inte. Vid närmare läsning av åtgärdsprogrammen väcks reflektion från min sida hurvida det är reella erbjudanden eller om det är så att det redan är beslutat att det ska genomföras. I åtgärdsprogram förefaller åtgärder som att kurser skjuts upp indikera att erbjudandet genomförts även om det inte framkommer om eleven tackat ja till erbjudandet. Det är endast i ett åtgärdsprogram där det framgår att eleven tackat ja. Erbjudanden kan ses öppna för förhandling av behov, även om sådan förhandling inte synliggörs i åtgärdsprogrammen:

Rektor erbjuder [Namn] att förlänga sin utbildning efter år 3. [Kurs], [kurs], [kurs] skjuts upp till år 4. (ÅP6)

[Namn] erbjuds ett fjärde gymnasieår och [Namn] har tackat ja till det. (ÅP20A)

När jag utgår ifrån beslutade åtgärder för att identifiera elevens behov framkommer dels, som nämnts ovan, att behoven skrivs fram som självklara, och dels att de uttrycks inom vad Fraser (2003) kallar en expertdiskurs. Skolan tycks veta vad som är bäst för eleven:

Ibland kan det gå bra att vara i lektionssalen och ibland är det bättre att sitta i anslutning till salen (ÅP22)



Att elevens kvalitativa behov inte skrivs fram i merparten av åtgärdsprogrammen kan vara resultat av att behoven redan förhandlats och gjorts om till kvantitativa behov. Förhandlingen är inte synlig i åtgärdsprogrammen, vilket kan bero på dokumentets utformning som inte ger sådant utrymme. I åtgärdsprogrammets karaktär ligger i att tillgodose elevens behov av särskilt stöd vilket påverkar hur programmen kan skrivas. Beslutade åtgärder tolkas som *affirmativa handlingar* (Fraser, 2003) eftersom de fokuserar på att tillgodose behovet på kort sikt. I åtgärdsprogrammen kan det vara svårt att skriva fram åtgärder som *transformativa handlingar* i syfte om att förändra strukturer och lärmiljön för att skapa lika villkor för alla elever i skolan.

### 7.7.3 Terapeutiska behov

Tredje delen av JAT-modellen handlar om terapeutiska behov, det vill säga att låta utomstående personer tolka elevens behov. Att undersöka elevens terapeutiska behov förefaller svårt med åtgärdsprogram som undersökningsmaterial eftersom försök till att minska diskrepansen mellan behovstolkningar är svårt att utläsa på sättet åtgärdsprogrammen är skrivna. Problematiken har sin grund i att behovens tolkare inte explicit skrivs fram, där i mina ögon skolan uppfattas vara den som gör en ensidig tolkning av behoven och beslutar om åtgärder, som i sammanhanget förefaller självklara och förgivettagna. Någon diskrepans mellan olika parter behovstolkning framkommer således inte. Därför förefaller det heller inte nödvändigt att involvera andra aktörer i utarbetningen av åtgärdsprogrammen för att jämna ut eventuell diskrepans. Jag finner dock ett undantag. I ett åtgärdsprogram uttrycks att specialpedagog ska genomföra utredning, vilket kan illustrera en terapeutisk insats för att nyansera elevens behov:

Utredning av specialpedagog när [Namn] mår bättre. (ÅP18)

## 7.8 Sammanfattning

När diskursen om funktionsnedsättningar artikuleras är det elevens funktionsnedsättning som skrivs fram. En skillnad mellan yrkes- och högskoleförberedande program när diskursen om funktionsnedsättningar uttrycks är att elever på yrkesprogram erbjuds subjektpositioner som långsam, ofokuserad, frånvarande och okoncentrerad medan elever på högskoleförberedande program erbjuds positioner såsom långsam men noggrann, ofokuserad och omotiverad. De olika positioneringarna erbjuder elev på högskoleförberedande program en möjlighet till en något mer positiv position, i form av att vara noggrann – inte bara långsam.

Diskursen om frånvaro artikuleras genom uttryck om elevernas grad av frånvaro, som är hög, ökad och mycket frånvarande. När diskursen om frånvaro artikuleras sker det ofta isolerat men viss samverkan sker med diskursen om funktionsnedsättningar, då elevens funktionsnedsättning ibland anges som orsak till frånvaro. Gymnasieeleven erbjuds positionering om att vara en elev som är oförmögen att klara godkänt. Åtgärderna fokuseras på att hjälpa eleven att nå minst lägsta kunskapskrav, medan insatser kring hur elevens närvaro ska öka inte synliggörs.

Elevens bristande förkunskaper artikuleras genom diskursen om kunskapsluckor. Gymnasieeleven skrivs fram som oförberedd för gymnasiets kurser och de krav som där finns. Diskursen om kunskapsluckor samverkar med diskursen om tid i Sverige. Elevens bristande förkunskaper förklaras av hur länge eleven varit i Sverige. Eleverna erbjuds subjektpositioner i form av elev med språksvårigheter och inte vara redo för gymnasiet.

Gymnasieeleven i behov av särskilt stöd positioneras utifrån en idealelev som inte är i behov av särskilt stöd. Skillnaderna i erbjudna subjektpositioner mellan elever på yrkes- respektive högskoleförberedande program framkommer i begränsad utsträckning. Olika normaliteter (Tideman et al., 2004) framkommer genom elevens erbjudna subjektpositioner. En medicinsk normalitet framträder inom diskursen om funktionsnedsättningar där en frisk elev är eftersträvansvärt. Statistisk normalitet framträder när diskursen om tid i Sverige artikuleras genom att det sker en jämförelse med vad en genomsnittlig elev borde kunna efter ett antal år i Sverige. Framförallt framträder en normativ normalitet där eleven förväntas leva upp till förväntningar på gymnasieeleven som att vara fokuserad, närvarande och förberedd för gymnasiets kurser.

Utifrån vad som framkommer i åtgärdsprogrammen bedöms det vara skolpersonal som tolkar elevens behov. Elevens rätt till särskilt stöd motiveras främst utifrån att eleven har en funktionsnedsättning. Vid analys av åtgärdsprogrammen framkommer behoven ofta genom att beslutade åtgärder tolkas vara uttryck för elevens behov. Behoven tolkas därmed som *generella* och *tunna* (Fraser, 2003, 1989). Att behoven är generella och tunna gör att de tolkas som oproblematiske och ”lätta” att tillgodose, vilket också gör att åtgärderna förefaller självklara.

## 8 Diskussion

I följande avsnitt diskuteras undersökningens resultat utifrån tidigare forskning som fokuserat på åtgärdsprogram och konstruktioner av elever. Resultatet diskuteras även utifrån teoretisk ansats, styrdokument och till viss del historisk bakgrund. Diskussionen sker under rubriken *Resultatdiskussion*. Efter att resultatet relaterats till tidigare forskning diskuteras, under rubriken *Metoddiskussion*, studiens eventuella svårigheter och utmaningar, min förförståelse och hur den kan ha påverkat resultatet. Diskussionen avslutas sedan med *Specialpedagogiska implikationer* för att lyfta studiens relevans för specialpedagogiska forskningsfältet och för den specialpedagogiska professionen, samt med *Förslag på vidare forskning*.

### 8.1 Resultatdiskussion

#### 8.1.1 Diskurser

När *diskursen om funktionsnedsättningar* artikuleras i åtgärdsprogram framkommer likheter med vad tidigare forskning funnit gällande funktionsnedsättningar och diagnoser. Studiens resultat gällande gymnasieelever går i linje med vad Asp-Onsjö (2008) och Andreasson och Asplund Carlsson (2009) menar, att diagnoser används för att tolka grundskoleelevers behov av särskilt stöd. Diagnoser skrivs fram i föreliggande studies åtgärdsprogram som orsaker till behov utan att elevens behov specificeras eller tydliggörs. Flera forskare (Asp-Onsjö, 2008; Björck-Åkesson, 2007; Isaksson et al., 2010) konstaterar att diagnoser är till liten hjälp för läraren om hur hen ska arbeta med eleven. Elevens behov behöver synliggöras och analyseras för att relevanta åtgärder ska identifieras. Persson (2004) uppfattade vidare att det skedde en problemförskjutning över tid av elevens problematik, för elever med flera åtgärdsprogram. I föreliggande studie förefaller det motsatta vara aktuellt, det vill säga att gymnasieeleven istället har samma behov och svårigheter konstanta över tid. Hos elever med flera åtgärdsprogram återfinns identiska formuleringar.

*Diskursen om frånvaro* artikuleras genom utsagor om att frånvaron är hög. Att frånvaron skrivs fram med ett konstaterande om att den finns och inte mer kring vad den kan bero på, förutom i vissa fall när den kopplas samman med funktionsnedsättning, tolkas gå i linje med

vad Skolinspektionen (2017, 2015) lyfter fram. Skolinspektionen menar att utredningen av gymnasieelevers frånvaro är eftersatt. Föreliggande studie visar också att elevernas frånvaro inte möts i åtgärderna som beslutas, fokus riktas istället mot elevernas bristande måluppfyllelse.

Att individuella programmet tagits bort och ersatts av introduktionsprogram (SOU 2016:77) kan möjligtvis vara en orsak till elevers bristande förkunskaper som artikuleras genom *diskursen om kunskapsluckor*. Eleverna vars åtgärdsprogram ingått i studien är behöriga och antagna till nationella program vilket gör att de inte får lov att gå på något av introduktionsprogrammen som enbart är till för *obehöriga* elever (SOU 2016:77; Henning Loeb & Lumsden Wass, 2012). Eleverna får med sina kunskapsluckor svårt att klara gymnasiet och kan, vilket lyftes i resultatet, tolkas som att de inte är helt redo för gymnasiestudier utan behöver ha möjligheten att tillförskaffa sig tillräckligt med förkunskaper för att minimera risken att vara i behov av särskilt stöd.

*Diskursen om tid i Sverige* artikuleras genom utsagor om elevernas korta tid i Sverige och att detta gör att eleven får språksvårigheter. Tidigare forskning kring elever med utomnordisk bakgrund gällande åtgärdsprogram är begränsad men Lahdenperäs (1997) undersökning kan möjligen ses gå i linje med föreliggande studies resultat genom att invandrarbakgrunden kan tolkas som något negativt för skolarbetet. Någon explicit koppling mellan invandrarbakgrund och språksvårigheter kunde inte hittas.

*Den diskursiva samverkan* som förefaller ske mellan diskurserna inom diskursordningen om åtgärdsprogram visar att det inte förekom en diskursiv kamp. Att synliggöra en kamp mellan diskurserna i nedslag, här och nu, som undersökningsmaterialet utgör, är svårt vilket enligt min mening inte möjliggjorde studiet av hur antagonism eller hegemoni tog sig uttryck. Som Winther Jørgensen och Phillips (2000) skriver kan hegemonin ses som en process medan diskursen är resultatet av processen. Utifrån resonemanget kan hegemonin redan ägt rum och därmed framkommer varken antagonistiska förhållanden eller hegemoniska processer.

När identifierade diskurser artikuleras är åtgärden om Cirkeln återkommande. När samma åtgärd återkommer i majoriteten av åtgärdsprogrammen på detta sätt påminner det om den brist som Statens offentliga utredning (SOU 2016:77) belyser, nämligen att det ofta handlar om standardlösningar som beslutas utan att individuella behov beaktas. Resultatet kan också ses gå i linje med vad Asp-Onsjö (2006) menar om att när grundskoleelevers behov skrivs fram i form av diagnoser så blir det en förenkling av elevens behov, vilket också gör att vissa pedagogiska åtgärder ses som självklara framför andra. Även Andreasson (2007) lyfter fram att åtgärderna ofta är av samma typ oavsett elevens behov.

Cirkeln som åtgärd behöver inte vara fel för majoriteten av eleverna, men åtgärden ska anpassas utifrån varje elevs behov och när det inte uttrycks om vad Cirkeln ska erbjuda för stöd, eller hur eleven lär sig bäst, kan det uppfattas som att åtgärden – att eleven ska vara i Cirkeln – sker på rutin och är en standardlösning för skolans arbete med elever i behov av särskilt stöd. Cirkeln framstår som förgivettagen gällande vad den kan tänkas erbjuda. Här urskiljs det som Nilholm (2012) lyfter fram som en risk med åtgärdsprogram. Åtgärdsprogrammet förlägger problemet hos eleven och åtgärden, i detta fall Cirkeln, blir en lösning där eleven ska lagas likt en trasig apparat. Persson (2007a) och Nilholm (2012) framhåller att när beslutade åtgärder i åtgärdsprogram sker på individnivå kan det vara ett sätt att säkerställa att ordinarie undervisning kan fortsätta som tidigare. Som tillägg till resonemanget vill jag ändå mena att åtgärden med Cirkeln också skulle kunna tolkas som ett erkännande av

tillkortakommanden av ordinarie undervisningens ledning och stimulans och extra anpassningar.

Historiskt sett har behov av särskilt stöd tolkats bero på individens tillkortakommanden (Skolverket 2001), även om försök till förändring gjorts genom styrdokument. Föreliggande studies resultat överensstämmer med vad Isaksson et al. (2007) menar; att gamla synsätt och traditioner finns kvar genom att förlägga tillkortakommanden hos eleven. Gymnasieskolans möjligheter till särskilt stöd kan skapa ett individfokus (SOU 2016:77) som gör att det är svårt för gymnasieskolan att rikta fokus på lärmiljön och inte tillskriva eleven tillkortakommanden, samtidigt som skolans kultur är avgörande för hur stödet utformas (Skolverket, 2016a).

Ett exempel på hur skolkulturen påverkar texter i åtgärdsprogrammen är när beslutade åtgärder som Cirkeln inte specificeras i åtgärdsprogrammen i föreliggande studie. Här framkommer återigen ett förgivettagande om vad Cirkeln innebär – vilket eventuellt skulle kunna vara möjligt genom att känna till skolans kultur. Frågan är då vem åtgärdsprogrammen skrivs för? Läraren i Cirkeln tolkas ha begränsad användning av dokumentet då elevens behov inte framkommer. Skolinspektionen (2010) poängterar att om åtgärdsprogram ska vara av god kvalitet är det viktigt att det framkommer hur lärarna ska arbeta för att underlätta för eleven. Om det är så att elevens behov inte framkommer kan det ändå vara ett sätt för skolan att visa att åtgärder är vidtagna för att svara mot styrdokumentens krav. Om skolan istället skulle vända på perspektivet och att det är för läraren som åtgärdsprogrammet skrivs, då skulle möjligtvis det visa på ett förhållningssätt och bemötande som fungerar bäst för eleven och därmed ett närmande av Skolverkets riktlinjer, då åtgärdsprogram enligt Skolverket (2014a) ska vara ett pedagogiskt verktyg för organisering av verksamheten.

Eventuellt är det så att Skolverkets normativa direktiv är svåra att genomföra i praktiken. Skolverket anger hur arbetet kring särskilt stöd bör ske i allmänna råd och stödmaterial (Skolverket, 2014a, 2014b), men hur arbetet ska kunna ske i praktiken är upp till varje skola att finna lösningar på. För Västergymnasiet kan till exempel Cirkeln vara en organisatorisk lösning som möjliggör för att elevernas behov av särskilt stöd ska kunna tillgodoses. Kanske är lösningen den bästa utifrån organisationens förutsättningar och möjligheter. Nilholms dilemmaperspektiv (Nilholm, 2005) synliggörs med detta genom motsättningar mellan Skolverkets normativa riktlinjer och skolans vardag.

Rektorns ansvar att möta nationella mål kan ses framskrivna i Västergymnasiets elevhälsoplan, som presenterades kort inledningsvis i resultatavsnittet. I elevhälsoplanen sker inte någon konkretisering av hur anmälan ska gå till, eller hur arbetet går vidare. Istället återfinns utdrag från skollagen. Läraren ska göra en anmälan om bristande måluppfyllelse om extra anpassningar inte är tillräckligt som stöd för eleven att nå målen. I anmälan ska läraren kryssa för vad elevens svårigheter kan bero på. Här finns erbjudna alternativ som för föreliggande studie uppfattas som styrande för synen på elevens svårigheter. Att skolans lärmiljö skulle vara orsak till elevens svårigheter finns inte som alternativ att kryssa i vilket gör att redan i anmälan om bristande måluppfyllelse fastslås orsaken till elevens svårigheter, med att det är hos *eleven* problem går att finna. Även om möjligheten att ge en beskrivning av lärmiljön kan ses i tidigare ruta, när bakgrund till anmälan ska anges, är frågan om att när alternativet inte finns från början, är det då troligt att det lyfts fram i anmälan? Detta kan påverka hur åtgärdsprogrammen skrivs, där främst orsaker till elevers behov av särskilt stöd framkommer istället för elevens behov. Det kan också påverka hur skolpersonal pratar om eleverna eftersom orden som väljs att användas, både skriftligt och muntligt, har betydelse för bemötande och identitetsskapande (Persson, 2004; Andreasson, 2007; Boyd et al., 2015).

### 8.1.2 Avvikelse från idealelev

Gymnasieeleven i behov av särskilt stöd erbjuds ett antal positioneringar inom identifierade diskurser. Diskurserna är de som begränsar och möjliggör positioneringar (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Inom diskursen om funktionsnedsättningar erbjuds eleven på yrkesprogram positioneringar som långsam, ofokuserad, frånvarande och okoncentrerad. Skillnaden mellan yrkes- respektive högskoleförberedande program är att en elev på de senare programmen erbjuds att inte enbart positioneras som långsam, utan även som noggrann. Inom diskursen om frånvaro erbjuds elever på yrkes- och högskoleförberedande program identiska subjekt-positioner såsom att vara frånvarande och oförmögen att klara godkänt. Inom diskursen om kunskapsluckor framkommer den oförberedda eleven som inte är förberedd för gymnasiet och de krav som ställs. Slutligen erbjuds elever en positionering i form av att ha språksvårigheter inom diskursen om tid i Sverige. När de två senare diskurserna artikuleras gäller det enbart positioneringar av elever på högskoleförberedande program.

Hur eleverna i behov av särskilt stöd på Västergymnasiet skrivs fram i åtgärdsprogrammen kan liknas med vad tidigare forskning visat gällande framskrivningar av elever med fokus på att beskriva personliga egenskaper (Asp-Onsjö, 2006; Andreasson, 2007; Isaksson, 2009). Eleverna skrivs fram med personliga egenskaper såsom långsamma och ofokuserade, vilka enligt mig är svåra att förstå som positiva positioneringar.

När förenklingar av gymnasieelevens behov sker finns risk att svårigheterna enbart förläggs hos eleven, vilket Asp-Onsjö (2006) menar gör att helhetsbilden av elevens skolsituation går förlorad. Även här blir språkets betydelse viktig eftersom när svårigheterna förläggs enbart hos eleven skrivs en elev *med* behov av särskilt stöd fram, istället för en elev *i* behov av särskilt stöd. Senare nämnt perspektiv rörande var svårigheter förläggs förefaller inte framkomma i undersökta åtgärdsprogram. I åtgärdsprogrammen skrivs inte eleverna fram på sådant sätt att de ges möjlighet att lämna en speciell kategorisering, vilket Nilholm (2012) menar var en av tankarna med en perspektivförändring i och med SIA-utredningen. Samtidigt kan åtgärden Cirkeln möjligen erbjuda sådan möjlighet genom att eleven får vara i en lärmiljö där svårigheterna kanske inte är lika framträdande som i ordinarie klassrumsmiljön, det vill säga ett slags erkännande av en skola med undervisningssvårigheter.

Eleverna på yrkes- respektive högskoleförberedande program skrivs fram utifrån delvis olika normsystem när förväntningarna på eleverna är olika. Eleven på högskoleförberedande program behöver till skillnad från eleven på yrkesprogram vara noggrann. Eleven på högskoleförberedande program ses sakna grunder för att klara av att genomföra en gymnasieutbildning, vilket tolkas som att studier på ett högskoleförberedande program är mer krävande och ställer högre krav på att vara ordentligt förberedd. Kanske har skillnaden sin grund i de högre behörighetskraven för att bli antagen till ett högskoleförberedande program med godkända betyg i tolv av grundskolans ämnen, till skillnad från yrkesprogram, där det krävs godkända betyg i åtta ämnen (Skolverket, 2011b).

Att eleverna på yrkes- respektive högskoleförberedande program skrivs fram på delvis olika sätt kan påverka skolpersonals bemötande av eleverna likt en *performativ handling* som Andreasson och Asplund Carlsson (2009) skriver om. Genom att eleven skrivs fram som ”annorlunda” blir det en slags bekräftelse på en subjektposition, enbart på grund av formuleringar i åtgärdsprogrammen. Åtgärdsprogrammen kan ses påverka synen på vad som är normalt och vad som är avvikande. Persson (2004) menar också att gruppen elever i behov

av särskilt stöd är en utsatt grupp i skolan vilket gör att hur dessa elever skrivs fram har stor betydelse för hur eleverna identifierar sig själva.

För Västergymnasiets elever i behov av särskilt stöd skrivs de fram utifrån vad som tolkas som önskvärt för en elev på de olika programmen. Precis som Börjesson och Palmblad (2003a) menar blir framskrivningarna speglingar av vad som förväntas av eleven. Andreasson (2007) kallar det att eleverna skrivs fram som avvikande utifrån normativa värderingar om hur idealeleven är. Isakssons et al. (2010) resultat visar på att det är en subjektiv bedömning av vad som är avvikande och normalt. På liknande sätt visar Andreasson och Asplund Carlsson (2009), Carlbaum (2012) och Terning (2009) hur texter har betydelse för hur skolpersonal ser på eleverna och menar att eleverna ska vara motiverade och ansvarstagande samt att framförallt gymnasieeleven ska vara anpassningsbar och fostras till att bli en yrkesverksam framtida medborgare. Johanssons (2012b) resultat visar att för att lyckas på gymnasiet så behöver eleven anpassa sig till de förväntningar som finns. Om eleven inte motsvarar förväntningarna är eleven avvikande från normen och är då en elev i behov av särskilt stöd. Västergymnasiets idealelev är snabb, fokuserad, närvarande, koncentrerad, förberedd på gymnasiet, kan tillgodogöra sig utbildningen samt tillräckligt med svenska.

Gemensamt för åtgärdsprogrammen i studien är att skolans syn på normalitet och avvikelse framträder, även om det sker på olika sätt. Tidemans et al. (2004) tre olika synsätt på normalitet – statistisk, normativ, medicinsk – framkommer och beslutade åtgärder blir ett sätt att normalisera eleven. Eleverna ska ha varit bosatta viss tid i Sverige, de ska leva upp till förväntningar om att vara fokuserade och förberedda samt att vara friska elever. Utifrån hur Cirkeln som åtgärd skrivs fram i åtgärdsprogrammen, det vill säga utan större specifikation om hur elevens behov där ska tillgodoses, ses den i föreliggande studie som ett sätt att normalisera elever. Att skolans syn på normalitet styr vilka elever som är i behov av särskilt stöd gör också att vilka elever som är i behov av särskilt stöd kan skilja sig mellan olika skolor. Som Börjesson och Palmblad (2003b) menar blir eleven avvikande i relation till skolans normer, eleven är inte avvikande i sig själv. Det är i synnerhet här som en *normativ normalitet* (Tideman et al., 2004) blir synlig när eleven förväntas leva upp till skolans ideal av hur gymnasieeleven bör vara såsom fokuserad och förberedd för gymnasiets kurser.

I föreliggande uppsats har gymnasieelever i behov av särskilt stöd tolkats som en grupp, trots risken med att homogenisera gruppen och tillskriva dem gemensamma egenskaper. Gemensamt för eleverna är dock att de har åtgärdsprogram vilket tolkas som en generell positionering inom diskursordningen om åtgärdsprogram. Det är åtgärdsprogram som eleverna har gemensamt. Av vikt att understryka är således att det är åtgärdsprogram som varit studiens fokus, inte eleverna.

Vidare bör uppmärksammas, relaterat till de skillnader mellan programmen som lyfts, min egen reflektion kring förfarandet att närma analysen på likheter och skillnader mellan hur positioneringarna gjordes mellan yrkes- respektive högskoleförberedande program. Retrospektivt har jag reflekterat över om huruvida diskursteorin varit lämplig för att kunna skriva om likheter och skillnader. Frågeställningen formulerades inte i form av att söka efter likheter och skillnader men med två punkter – yrkes- och högskoleförberedande program – blev en jämförelse nära till hands. Risken med förfarandet är att ett eller ett fåtal exempel tenderar att generaliseras till att gälla ett program i stort. Samtidigt ville jag begränsa användningen av kvantitativa termer (exempelvis att X nämns i Y antal åtgärdsprogram) då jag inte ansåg att antalet exempel var det primära utan istället vad exemplen visade. Således

har jag ändå valt att skriva i termer av skillnader i de fall jag såg sådana, även om skillnaden baserades på ett fåtal utsagor.

### 8.1.3 Behovstolkning

Min bedömning är att elevernas behov alltid tolkas av någon annan och att det är skolpersonal som gör tolkningen. Behoven uttrycks ofta utifrån vad Fraser (2003, 1989) skulle benämna *tunna behov* som är lätta att tillgodose, det vill säga det kan uppfattas som självklart att behoven ska tillfredsställas, som till exempel att elevens frånvaro bör åtgärdas genom att öka närvaron. På det sätt som gymnasieelevens behov skrivs fram i åtgärdsprogrammen kan det även ses gå i linje med vad Asp-Onsjö (2008) menar med att elevens behov förenklas vilket gör att vissa åtgärder förefaller självklara. Förenklingarna skapar också en slags homogen grupp av elever i behov av särskilt stöd, vilket kan ses i form av den ofta beslutade åtgärden Cirkeln. Min tolkning är att relevant pedagogisk anknytning saknas i åtgärdsprogrammen då dessa tunna behov framträder.

Andreasson et al. (2013) menar att elevernas behov av särskilt stöd sällan analyseras på grupp- och skolnivå, utan fokus ligger på individnivå. Så är även fallet i föreliggande studie. Individnivå tolkar jag som ett uttryck för Frasers (2003, 1989) *tunna behov*. Fraser förklarar att om behov istället uttrycks på en lägre generaliseringsnivå där behovstillfredsställelsen inte är i fokus, skulle tjockare behov framkomma. Studien visar att när åtgärdsprogram skrivs handlar de om affirmativa handlingar som inte förefaller fokusera på förändringar i strukturer utan det är kortsiktiga lösningar, såsom att skjuta upp kurser. För att nå långsiktiga lösningar och förändra strukturer, det vill säga transformativa handlingar, menar jag att tjockare behov är nödvändiga. För att uttrycka tjockare behov blir det nödvändigt att inkludera såväl grupp- som skolnivå i analysen av elevens behov. Behoven behöver problematiseras och diskuteras för att inte fokus ska stanna vid vad Fraser (2003, 1989) kallar enbart *behovstillfredsställelse*. Behoven behöver nyanseras och göras tjockare för att skolan ska kunna arbeta med att skapa en skola för alla, med lika villkor, det vill säga en social rättvisa för elever i behov av särskilt stöd.

När flera diskurser artikuleras parallellt i åtgärdsprogrammen kan svårigheter, likt de som Helldin (2007) skriver om, framträda. Han menar att det kan vara svårt att hitta ändamålsenliga åtgärder när eleven har flera behov som behöver tillgodoses. I föreliggande uppsats blir det synligt när beslutade åtgärder enbart fokuserar på att komma fram till lösning för *en* av elevens svårigheter. Exempelvis hos elev som både har språksvårigheter och studie-svårigheter, riktas fokus för åtgärderna till att tillgodose elevens studiesvårigheter. Ingen åtgärd behandlar hur skolan ska hjälpa eleven med sina språksvårigheter. Lösningen blir en *affirmativ handling* (Fraser, 2003, 1989) där strukturen inte förändras utan eleven ska åtgärdas och bli normal. Samtidigt kan skolans arbete med ledning, stimulans och extra anpassningar vara det *transformativa botemedlet*, vilket inte synliggörs i studerade åtgärdsprogram.

Juridiska behov, där elevens behov kopplas till styrdokument, framkommer i åtgärdsprogrammen genom motiveringar att eleven är i behov av särskilt stöd. Motiveringarna sker till stor del genom funktionsnedsättningar eller bristande måluppfyllelse. Att funktionsnedsättningar används för att tolka och motivera elevers stödbehov har även visat sig i tidigare forskning (Asp-Onsjö, 2008; Björck-Åkesson, 2007; Isaksson et al., 2010). Enligt läroplanen för gymnasieskolan, Gy 2011, har skolan ett särskilt ansvar för elever med funktionsnedsättning (Skolverket, 2011c) och som Asp-Onsjö (2006) menar behöver inte diagnoser (eller funktionsnedsättningar) vara negativt då de kan användas för att få rätt till

vissa hjälpmedel. Behoven behöver legitimeras för att de ska bli intressanta för skolan att tillgodose.

När åtgärdsprogram utarbetas på Västergymnasiet tolkas elevernas behov av experter, det vill säga skolpersonal, enligt min bedömning. Skolan har därför tolkningsföreträdare, vilket Asp-Onsjö (2012) lyfter fram som ett ojämnt förhållande mellan berörda parter. Isaksson et al. (2010) menar att skolpersonal borde lyssna på eleven och se denne som experten då det är elevens lärmiljö det handlar om. Elevens delaktighet skulle behöva synliggöras mer i åtgärdsprogrammen. Blankettens utformning bedöms emellertid inte ge utrymme för en sådan delaktighet och då förefaller en symbolisk delaktighet, i form av att signalera medverkan genom en ikryssad ruta, som nödvändig för att ändå visa på viss delaktighet.

Den framskrivna eleven i åtgärdsprogrammen kan tolkas som avvikande, såsom frånvarande eller ofokuserad, och därmed ses göras till ett fall – vilket ska normaliseras. Min tolkning utifrån Fraser är att eleven förvandlas till ett fall när det blir en ensidig experttolkning av behov. När eleven blir till fall förefaller vissa åtgärder mer aktuella än andra, vilket kan vara anledningen till att Cirkeln är en välanvänd åtgärd. Elevens behov har omvandlats till kvantitativa behov och är inte längre diskuterbara och tillgängliga för förändring. Skolan kan därmed besluta om åtgärder som de själva kan tillgodose och som fungerar i den stödorganisation som finns på skolan, i likhet med Heimerssons (2009) resonemang. Behoven kan ses skapas utifrån vilka möjliga åtgärder som skolan har att erbjuda.

Den *oppositionella diskurs* som Fraser (2003, 1989) skriver om framkommer inte i studiens åtgärdsprogram. Elevens agens framkommer inte vilket kan tolkas som att det föreligger en konsensus mellan berörda parter om behov och åtgärder, speciellt när rutorna för elevs och vårdnadshavares medverkan är ikryssade. Då varken elev eller vårdnadshavare synliggörs ytterligare i åtgärdsprogrammen tycks de emellertid inte ges möjlighet att ifrågasätta och utmana diskurserna, det vill säga den konsensus jag först urskiljer kan vara en falsk sådan. Diskursordningen om åtgärdsprogram sätter gränser för delaktigheten, även om elev och vårdnadshavare har rätten att överklaga beslut vilket kan ses som ett sätt att göra motstånd gentemot skolans tolkning (Asp-Onsjö, 2012).

Den terapeutiska delen av JAT-modellen har varit svårast att identifiera i åtgärdsprogrammen. Vid ett tillfälle framkommer att specialpedagog ska genomföra en utredning när eleven mår bättre, vilket kan tolkas som en inbjudan för att se om behoven kan tolkas på annat sätt än det som redan skett. Det är dock fortfarande en ”expert” i form av skolpersonal som ska göra bedömningen, men uttrycket visar ändå på att det kan finnas andra behov som inte identifierats i nuläget.

Fraser (2003, 1989) menar att det finns bättre och sämre behovstolkningar. Genom delaktighet och kommunikation mellan berörda parter kan en konsensus nås gällande tolkningen. Frågan är om det är möjligt i skolkontexten. Heimersson (2009) menar att det är möjligt att med hjälp av JAT-modellen synliggöra förgivettaganden som görs och därmed arbeta för att göra tolkningarna mer dialogiska. Är det möjligt när det gäller specifikt åtgärdsprogram? Skolan har ett automatiskt tolkningsföreträdare i och med att det är skolan som författar dokumentet. Skolans tolkning kommer vara styrande även om elev och vårdnadshavare skulle vara aktivt medverkande i utarbetningen av åtgärdsprogrammet. Med Skolverkets (2014b) mall för hur dokumentet åtgärdsprogram bör se ut så finns det inget särskilt utrymme för att fylla i elevens eller vårdnadshavarens synpunkter. Blankettens utformning indikerar att det är en myndighetsutövning, vilket det också är. Att det är en



myndighetsutövning försvårar elevens och vårdnadshavarens delaktighet, för hur ska deras tolkning av behov ges dignitet i jämförelse med skolans tolkning? Användningen av JAT-modellen för att undersöka behovstolkning i åtgärdsprogram förefaller således problematisk. Möjligen skulle en elevs delaktighet kunna uttryckas ”Elev X anser att”, men här tycks alltså en tolkning av någon annan föreligga. Nästa steg skulle kunna vara att svårigheter uttrycks ”Jag, elev X, tycker det är svårt när...”, i kombination med ”elev X har svårigheter med..., enligt Y”. Utrymme för liknande utsagor bedöms inte finnas i dokumentet.

## 8.2 Metoddiskussion

I följande avsnitt riktas blicken mot min egen process och de svårigheter med studien som jag identifierat. Inledningsvis vill jag lyfta möjlig nackdel med min sökning av tidigare forskning. Främst användes avhandlingar av Asp-Onsjö (2006), Andreasson (2007) samt Isaksson (2009) studier om åtgärdsprogram och konstruktioner av elever i behov av särskilt stöd. Avhandlingarna är arbeten som var kända för mig sedan tidigare. Därefter användes sekundärsökningar i avhandlingarna för att finna ytterligare forskning. En möjlig nackdel med förfarandet är att forskarnas avgränsningar gällande litteratur också till viss del påverkat min avgränsning. Kompletterande litteratursökningar gjordes därför i databaser. Sökorden redovisades i metodavsnittet med syftet att öka studiens genomskinlighet och möjlighet för andra att repetera sökningarna. Med förfarandet ser jag alltså en brist gällande transparens vid min användning av avhandlingarna.

Rörande tidigare forskning var initialt urvalskriterium för utvalda studier att de skulle behandla hur elever i behov av särskilt stöd konstrueras i texter. Urvalet kom att inkludera både grundskoleelever och gymnasieelever, men forskning kring gymnasieelever i behov av särskilt stöd gick inte att finna i större utsträckning. Urvalet vidgades således till att även inkludera forskning om hur gymnasieelever konstrueras i texter i pedagogiskt sammanhang. Internationell forskning har vidare lyfts i mycket begränsad utsträckning i studien när det gäller åtgärdsprogram och konstruktioner av elever i behov av särskilt stöd. Min tolkning är att internationella studier inte varit direkt överförbara till svenska sammanhang.

Ytterligare svårighet att hantera med studien ses vara avgränsningarna av de olika diskurserna som identifierades. Diskurserna har tolkats överlappa varandra och sågs artikuleras parallellt inom diskursordningen. Svårigheten var följaktligen att finna tydliga distinktioner, skiljelinjer, diskurserna emellan. Samtidigt har det också under arbetsprocessens gång framkommit ytterligare diskurser med tiden, desto ”närmare” jag kommit materialet i min läsning. Diskursen om funktionsnedsättningar hade till exempel kunnat delas upp ytterligare genom sortering av olika typer av funktionsnedsättningar. Jag ansåg emellertid att en total enighet inte var möjlig, då jag just beroende på avstånd till texten kunde bryta ner diskurser än mer och finna en myriad av nyansskillnader. Jag valde ett tolkningsavstånd som resulterade i ett hanterbart antal diskurser, där jag kunde urskilja centrala skillnader diskurserna emellan.

Även diskursernas benämningar kan diskuteras. Benämningarna såsom diskursen om funktionsnedsättningar kan ha en negativ konnotation och ytterligare påverka hur skolpersonal skriver och pratar om eleven efter att de tagit del av studien. En stigmatiserad grupp elever, det vill säga gymnasieelever i behov av särskilt stöd, skulle därmed homogeniseras än mer. I likhet med Frasers (2003, 1989) tolkning av begreppet politik som något som blir föremål för diskussion är dock förhoppningen att istället för att befästa negativt

laddade sätt att tala och skriva om gymnasieelever i behov av särskilt stöd, att ämnet lyfts till diskussion.

Textens betydelse och makt har varit en ledstjärna i arbetet och åtgärdsprogrammen representerar ett nedslag här och nu, det vill säga att det var en *tillfällig läsning* som studerades (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Min intention var inte att studera eventuella motsättningar och förhandlingar inför utarbetningen av åtgärdsprogram utan att fokusera på åtgärdsprogram för att det är dessa dokument som ska fungera som pedagogiska verktyg (Skolverket, 2014a). Av samma anledning har min intention inte heller varit att studera vad skribenterna av åtgärdsprogrammen egentligen menat eller deras tankar som föregått utarbetningen. Huruvida gymnasieeleverna i behov av särskilt stöd faktiskt antar erbjudna subjektpositioner har heller inte studerats, men utifrån uppsatsens socialkonstruktionistiska ansats menar jag att texterna har betydelse för vilka positioner som kan antas, och som Burr (2003) menar, så är vår identitet en konsekvens av språk. Språk har betydelse för hur skolpersonal bemöter eleverna. Uppsatsen vilar på synsättet att språkbruk i åtgärdsprogram leder till sociala konsekvenser för berörda elevers identitetsprocesser och hur de bemöts.

Diskursteorins begreppsapparat (Laclau & Mouffe, 2008; Winther Jørgensen & Phillips, 2000) som använts i analysen av materialet har gett en struktur åt arbetet även om begreppen nodalpunkt och moment i början av arbetet skapade en osäkerhet kring vilka artikulationer som motsvarade de olika begreppen. Vid flertal genomläsningar framkom ändå mönster som framstod objektivt här och nu. Kampen om begreppens betydelse tolkades som objektiv då det i utsnittet som studerades inte föreföll innefatta diskursiv kamp inom diskursordningen. En möjlig förklaring till detta är att det inte var dialoger som studerades, där brytpunkter emellan diskurser hade kunnat vara tydligare. Istället var det till synes oemotsagda utsagor som stod i fokus.

Så till frågan om möjligheter att sätta parentes kring min egen förförståelse. Burrs (2003) andra socialkonstruktionistiska grundpremiss handlar om att vår förståelse av världen påverkas av vår historia och kultur, vilket självklart är fallet även när det gäller min tolkning av undersökta åtgärdsprogram. Jag är själv påverkad av min egen historia och har genom min roll som specialpedagog en närhet till undersökningsområdet. Åtgärdsprogram är ett bekant material för mig. Huruvida jag lyckats sätta parentes om min förförståelse vid tolkningen av materialet är svårbedömt. Jag har haft hjälp av uppsatsens valda analysredskap, det vill säga diskursteorin och JAT-modellen, i mitt sökande efter att i möjligaste mån bortse från min förförståelse. Att helt sätta parentes kring min förförståelse – kring mig som person – ser jag inte som möjligt. Analysredskapen har förvisso varit till god hjälp för att synliggöra de självklarheter som jag i början av processen inte uppmärksammat men som efter genomläsning av materialet och analys av innehållet framträdde.

När jag studerar mitt resultat och mina slutsatser tycks jag se påfallande fokus på elevens behov. Dels fokuseras behov och hur de träder fram när diskurserna presenteras, och dels, men mer självklart och medvetet, har jag ägnat en egen frågeställning till behov med hjälp av en behovstolkningsteori i form av JAT-modellen. Möjligen har identifieringen av diskurser kommit att handla om hur behov skrivs fram i för hög grad och här kan min förförståelse påverkat mig i hur jag arbetat med materialet. Behov såg jag eventuellt som centralt i dokumenten. Att helt undvika att lyfta fram elevens behov av särskilt stöd i analysen av diskurserna har inte varit möjligt, eftersom åtgärdsprogrammen delvis utgörs av just behov. Sistnämnda är förvisso min tolkning, varav jag inte kommer undan problematiken med min förförståelse.

Studiens resultat och diskussion kan stundtals upplevas som normativ. Under arbetsprocessen har jag strävat efter att inte rikta blicken mot rätt eller fel men det har varit svårt, framförallt när elevernas behov i åtgärdsprogrammen inte tycktes framkomma tydligt. Precis som Ahlberg (2007b) skriver så är det ofrånkomligt att inte påverkas av styrdokumentens riktlinjer om hur skolan bör arbeta kring stödinsatser. Trots normativa inslag så har jag ändå gjort försök att så ofta som möjligt sätta parentes kring min egen förförståelse genom att gå fram och tillbaka till materialet och försöka se på det med nytt perspektiv. Det har också varit viktigt för att söka efter de självklarheter som jag varit ute efter att synliggöra och ifrågasätta. Det finns även en medvetenhet hos mig att jag i mitt ifrågasättande onekligen kan uppfattas som kritisk till skribenterna av åtgärdsprogrammen. Det har inte varit min intention. Min intention har varit att studera texterna och visa på de formuleringar som förmedlar ett förgivettagande och vilka eventuella konsekvenser det kan få för elevernas identitet.

### 8.3 Specialpedagogiska implikationer

Uppsatsen har haft som utgångspunkt att språk har betydelse för vår verklighet och hur vi kan agera utifrån representationer av verkligheten, genom språk i åtgärdsprogram. Här kan specialpedagogen på skolor fylla en viktig funktion genom att stödja lärare i arbetet med åtgärdsprogram och visa på möjliga konsekvenser för elevers identitetsskapande när olika ord används. Specialpedagogen kan arbeta för en ökad medvetenhet på skolan kring språkets makt och att språkbruk påverkar personals syn på elever, och elevernas syn på sig själva.

Utifrån föreliggande studies resultat, där elevers deltagande är svårutläst i åtgärdsprogrammen, ser jag att specialpedagogen även har en viktig roll för att stärka elevers delaktighet i tolkningen av behov. Samtidigt är det också viktigt att åtgärdsprogram som dokument, vilket förefaller begränsa elevens och vårdnadshavarens reella möjlighet till medverkan, förändras för att möjliggöra delaktighet i högre grad. En sådan förändring skulle kunna vara ett särskilt avsnitt tillägnat elevs och vårdnadshavarens synpunkter. Kanske är det möjligt att elev och vårdnadshavare själva får formulera sig i text.

Uppsatsens resultat bedöms bidra dels till forskning av åtgärdsprogram på både grundskole- och gymnasieskolenivå genom att Frasers behovstolkningsteori använts och dels till forskning av åtgärdsprogram på gymnasieskolenivå överlag – ett forskningsfält som bedöms eftersatt. Användningen av Frasers behovstolkningsteori visar hur skolpersonal i utarbetningen av åtgärdsprogram kan ta stöd av densamma, när behov ska dokumenteras. Hur tolkas behoven, och av vem? Med en medvetenhet kring Frasers tunna respektive tjockare behov kan skolpersonal därtill få hjälp av teorin för att stanna kvar vid elevers behov – med fokus på hur de faktiskt ser ut – utan alltför omgående fokus på hur behoven primärt ska tillfredsställas. Ett sådant arbetsförfarande ser jag som ett arbete i riktning mot tjockare behov och att det öppnar upp för transformativa handlingar – vilka försöker förändra strukturer för elevernas bästa. Genom kombinationen av Laclau och Mouffes diskursteori och Frasers behovstolkningsteori ses studiens resultat uppmärksamma hur behovs- och åtgärdstexter kan utmanas, och stundtals ifrågasättas, sett till tydlighet för både elev som lärare.

I arbetet med särskilt stöd generellt och åtgärdsprogram i synnerhet är det viktigt som Nilholm (2012) menar att fundera över vems normer det är som styr människors tolkningar, hur skolans idealelev eftersträvas och om åtgärdsprogram i så fall ska vara en del av den processen. Att lyfta frågan om normalitet och vems eller vilkas normer som är rådande kan för specialpedagogen vara ett viktigt arbete i handledning av skolpersonal om förhållningssätt

och om vilka konsekvenser vårt val av språk får för eleverna och om att vara kritisk till förgivettaganden och att förstå hur skolkultur påverkar tolkningarna. Den potentiella skillnaden hur gymnasieelever på yrkes- och högskoleförberedande program som skrivs fram är också av värde att diskutera – vad är det skolan och skolpersonal förväntar sig av eleverna inom respektive program och är förväntningarna rimliga, det vill säga går det att realisera idealeleven som skrivs fram.

En vision med uppsatsen har varit att verka i riktning för gymnasieelevens bästa. Uppsatsen intar därför ett emancipatoriskt perspektiv genom att lyfta fram hur texter konstruerar elever i hopp om att frågan lyfts till diskussion och reflekteras kring på skolor för att utveckla arbetet med åtgärdsprogram, och då framförallt hur skolpersonal skriver om eleverna. En förhoppning är att uppsatsen bidrar till ett mer kritiskt perspektiv vad gäller synsätt av gymnasieelever i behov av särskilt stöd för att minska risken att dessa elever marginaliseras och homogeniseras mer än vad de gör genom det faktum att de har ett åtgärdsprogram. Min uppfattning är att om åtgärdsprogram används som underlag för det systematiska kvalitetsarbetet på skolor så finns möjligheter, utifrån nuläget som framkommer, att specialpedagogen tillsammans med övrig skolpersonal utvecklar verksamheten för att särskilt stöd ska bli något betydelsefullt för all skolpersonal.

## 8.4 Förslag på vidare forskning

Uppsatsen bedöms vara ett bidrag till forskning om åtgärdsprogram med fokus på gymnasieskolan, där forskning finns i begränsad utsträckning, även om uppsatsen är giltig utifrån just Västergymnasiets material. Värdefullt vore att vidare studera åtgärdsprogram och konstruktioner av elever på gymnasienivå längre fram i tiden när reformen från år 2014 eventuellt fått större genomslagskraft.

Åtgärdsprogrammen som textdokument har varit i fokus för föreliggande uppsats, vilket gör att en utvidgning av perspektiv ses som relevant för att berika bilden av hur gymnasieelever i behov av särskilt stöd konstrueras och hur deras behov av särskilt stöd tolkas. Med hjälp av elevintervjuer skulle det vara givande att undersöka hur gymnasieeleverna ställer sig till erbjudna subjekspositioner och hur de uppfattar möjligheten att göra motstånd till vissa behovstolkningar. Trots, eller på grund av, elevens närhet till myndighetsålder, kan även vårdnadshavarens perspektiv av behovstolkning vara relevant som en jämförelse med hur vårdnadshavare till elever på grundskolan upplever möjligheterna till delaktighet. Slutligen kan även studier där skolans olika professioner såsom specialpedagog, rektor och lärare intervjuas kring åtgärdsprogram och behov vara värdefullt. Att använda Frasers behovstolkningsteori kan utgöra ett stöd i undersökningar av motstånd och delaktighet vid behovstolkningar.

## 9 Referenslista

- Ahlberg, A. (2007a). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 66-84) (Vetenskapsrådets rapportserie, 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: <https://www.vr.se/download/18.aae1aa51132473084980002186/Rapport+5.2007.pdf>
- Ahlberg, A. (2007b). Specialpedagogik av igår, idag och i morgon. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(2), 84-95. Tillgänglig: <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/7723>
- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik - att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation* (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences, 259). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Andreasson, I., & Asplund Carlsson, M. (2009). *Elevdokumentation – om textpraktiker i skolans värld*. Stockholm: Liber.
- Andreasson, I., Asp-Onsjö, L., & Isaksson, J. (2013). Lessons learned from research on individual educational plans in Sweden: obstacles, opportunities and future challenges. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 413-426. doi: 10.1080/08856257.2013.812405
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun* (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences, 248). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/16941>
- Asp-Onsjö, L. (2008). *Åtgärdsprogram i praktiken. Att arbeta med elevdokumentation i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Asp-Onsjö, L. (2012). Elevdokumentation, föräldrainsflytande och motstånd i den svenska skolan. *Utbildning & Demokrati*, 21(3), 71-90. Tillgänglig: <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2012/nr-3/lisa-asp-onsjo---elevdokumentation-foraldrainflytande-och-motstand-i-den-svenska-skolan.pdf>
- Bengtsson, J. (1995). Theory and practice – two fundamental categories in the philosophy of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 18(2/3), 231-238. doi: 10.1080/0261976950180208
- Bergström, G., & Boréus, K. (2012a). Diskursanalys. I G. Bergström & K. Boréus (Red.), *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (s. 353-415). Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, G., & Boréus, K. (2012b). Samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys. I G. Bergström & K. Boréus (Red.), *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (s. 13-48). Lund: Studentlitteratur.
- Björck-Åkesson, E. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde med många dimensioner. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 85-99) (Vetenskapsrådets rapportserie, 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: <https://www.vr.se/download/18.aae1aa51132473084980002186/Rapport+5.2007.pdf>

- Boyd, V., Ng, S., & Schryer, C. (2015). Deconstructing language practices: discursive constructions of children in individual education plan resource documents. *Disability & Society*, 30(10), 1537-1553. doi: 10.1080/09687599.2015.1113161
- Brodin, J., & Lindstrand, P. (2010). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism*. London: Routledge.
- Börjesson, M., & Palmblad, E. (2003a). Introduktion. I M. Börjesson & E. Palmblad (Red.), *Problembarnets århundrade* (s. 7-15). Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M., & Palmblad, E. (2003b). Uppförandeproblem i skolan - och andra kliniska observationer. I M. Börjesson & E. Palmblad (Red.), *Problembarnets århundrade* (s. 17-54). Lund: Studentlitteratur.
- Carlbaum, S. (2012). *Blir du anställningsbar lille/a vän? Diskursiva konstruktioner av framtida medborgare i gymnasiereformer 1971-2011* (Doktorsavhandling). Umeå: Umeå Universitet. Tillgänglig: <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A525483&dswid=-2604>
- Davidsson, A. (2013). *Elevers behov och skolans ansvar, eller? En textanalytisk studie av några gymnasieskolors åtgärdsprogram* (Magisteruppsats). Karlstad: Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Karlstads universitet. Tillgänglig: <http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A629359&dswid=-3913>
- Ds 2001:19. *Elevers framgång – Skolans ansvar*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/rattsdokument/departementsserien-och-promemorior/2001/05/ds-200119-/>
- Ds 2013:50. *Tid för undervisning - lärares arbete med åtgärdsprogram*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/rattsdokument/departementsserien-och-promemorior/2013/07/ds-201350/>
- Engelhart, M. (2009). *Åtgärdsprogram på gymnasiet. En kritisk diskursanalys av pedagogisk elevdokumentation på en gymnasieskola* (Magisteruppsats). Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/22211>
- Fraser, N. (1989). *Unruly practices: Power, discourse, and gender in contemporary social theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Fraser, N. (2003). *Den radikala fantasin - mellan omfördelning och erkännande*. Göteborg: Daidalos.
- Heimerson, M. (2009). Elevers särskilda behov – en analys enligt Nancy Fraser. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning* (s. 59-80). Lund: Studentlitteratur.
- Helldin, R. (2007). Klass, kultur och inkludering. En pedagogisk brännpunkt för framtidens specialpedagogiska forskning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(2), 119-134. Tillgänglig: <https://mondo.su.se/access/content/group/d6727397-ee2f-47a6-bf3a-1a44b0c72cc8/helldin.pdf>
- Henning Loeb, I., & Lumsden Wass, K. (2012). Vad är yrkesintroduktion och hur kan det utformas? I I. Henning Loeb & H. Korp (Red.), *Lärare och lärande i yrkesprogram och introduktionsprogram* (s. 199-214). Lund: Studentlitteratur.
- Hjörne, E., & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Isaksson, J. (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelse. Om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd* (Doktorsavhandling). Umeå: Umeå Universitet. Tillgänglig: <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:240757/FULLTEXT01>

- Isaksson, J., Lindqvist, R., & Bergström, E. (2007). School problems or individual shortcomings? A study of individual educational plans in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 75-91. doi: 10.1080/08856250601082323
- Isaksson, J., Lindqvist, R., & Bergström, E. (2010). 'Pupils with special educational needs': a study of the assessments and categorising processes regarding pupils' school difficulties in Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 133-151. doi: 10-1080/1360311082504176
- Israel, M. (2015). *Research ethics and integrity for social scientists*. London: Sage Publications.
- Johansson, M. (2012a). En exkluderande och inkluderande skolform. I I. Henning Loeb & H. Korp (Red.), *Lärare och lärande i yrkesprogram och introduktionsprogram* (s. 25-40). Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, M. (2012b). Där de *olika* lagrarna gro? Gymnasieelevers anpassnings- och motståndsprocesser. *Utbildning & Demokrati*, 21(3), 53-70. Tillgänglig: <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2012/nr-3/monica-johansson---dar-de-olika-lagrarna-gro-gymnasieelevers-anpassnings-och-motstandprocesser.pdf>
- Jørgensen, M., & Phillips, L. (2002). Critical social constructionist research. In M. Jørgensen & L. Phillips (Eds.), *Discourse Analysis as Theory and Method* (p. 175-212). London: Sage Publications. doi: 10.4135/9781849208871
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2008). *Hegemonin och den socialistiska strategin*. Stockholm: Vertigo Förlag.
- Lahdenperä, P. (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund* (Doktorsavhandling, Studies in Educational Sciences, 7). Stockholm: HLS Förlag. Tillgänglig: <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A681336&dswid=9779>
- Landström, C. (2014). *De teoretiska direktiven möter texterna i praktiken. En diskursanalys av åtgärdsprogram i tre kommunala gymnasieskolor* (Magisteruppsats). Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/37300>
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik. Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 10(2), 124-138. Tillgänglig: <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/8031>
- Nilholm, C. (2006). *Möten? Forskning om specialpedagogik i ett internationellt perspektiv* (Vetenskapsrådets rapportserie, 9:2006). Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: <https://publikationer.vr.se/produkt/moten-forskning-om-specialpedagogik-i-ett-internationellt-perspektiv/>
- Nilholm, C. (2012). Makt, motstånd och normalisering – en kommentar. *Utbildning & Demokrati*, 21(3), 107-111. Tillgänglig: <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2012/nr-3/claes-nilholm---makt-motstand-och-normalisering--en-kommentar.pdf>
- Persson, B. (2004). Specialpedagogik och dokumentation i en skola för alla. En fråga om likvärdighet, rättvisa eller rättigheter? *Utbildning & Demokrati*, 13(2), 97-113. Tillgänglig: <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2004/nr-2/bengt-persson---specialpedagogik-och-dokumentation-i-en-skola-for-alla---en-fraga-om-likvardighet-rattvisa-eller-rattigheter.pdf>
- Persson, B. (2007a). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

- Persson, B. (2007b). Svensk specialpedagogik vid vägskäl eller vägs ände? I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 52-65) (Vetenskapsrådets rapportserie, 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: <https://www.vr.se/download/18.aae1aa51132473084980002186/Rapport+5.2007.pdf>
- Ramberg, J. (2015). *Special education in Swedish upper secondary schools. Resources, ability grouping and organisation* (Doctoral thesis). Stockholm: Stockholm University Available: [http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?aq2=%5B%5B%5D%5D&c=2&af=%5B%5D&searchType=SIMPLE&query=joacim+ramberg&language=sv&pid=diva2%3A799641&aq=%5B%5B%5D%5D&jfwid=9832&sf=all&aqe=%5B%5D&sortOrder=author\\_sort\\_asc&onlyFullText=false&noOfRows=50&dswid=-1110](http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?aq2=%5B%5B%5D%5D&c=2&af=%5B%5D&searchType=SIMPLE&query=joacim+ramberg&language=sv&pid=diva2%3A799641&aq=%5B%5B%5D%5D&jfwid=9832&sf=all&aqe=%5B%5D&sortOrder=author_sort_asc&onlyFullText=false&noOfRows=50&dswid=-1110)
- Rosenqvist, J. (2007). Landvinningar på väg mot en skola för alla. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(2), 109-118. Tillgänglig: <http://hkr.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A175124&dswid=-551>
- SFS 2010:2039. *Gymnasieförordningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen. (2010). *Skolsituationen för elever med funktionsnedsättning i gymnasieskolan* (Rapport, 2010:4). Tillgänglig: <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2010/funk-gy/webb-slutrapport-funktionsnedsattning-gymnasiet.pdf>
- Skolinspektionen. (2015). *Gymnasieskolors arbete med att förebygga studieavbrott* (Rapport, 2015:04). Tillgänglig: <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2015/studieavbrott/15-04-studieavbrott-rapport.pdf>
- Skolinspektionen. (2016). *Skolans arbete med extra anpassningar – kvalitetsgranskningsrapport*. Tillgänglig: <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2016/extra-anpassningar/skolans-arbete-med-extra-anpassningar.pdf>
- Skolinspektionen. (2017). *Skolinspektionens årsrapport 2016 – Undervisning och studiemiljö i fokus*. Tillgänglig: <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/regeringsrapporter/arsrapporter/arsrapport-2016/arsrapport-skolinspektionen-2016.pdf>
- Skolverket. (2001). *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid* (Rapport, 270). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011a). *Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1787>
- Skolverket. (2011b). *Gymnasieskola 2011*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2597>
- Skolverket. (2011c). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>
- Skolverket. (2014a). *Allmänna råd med kommentarer. Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3299>

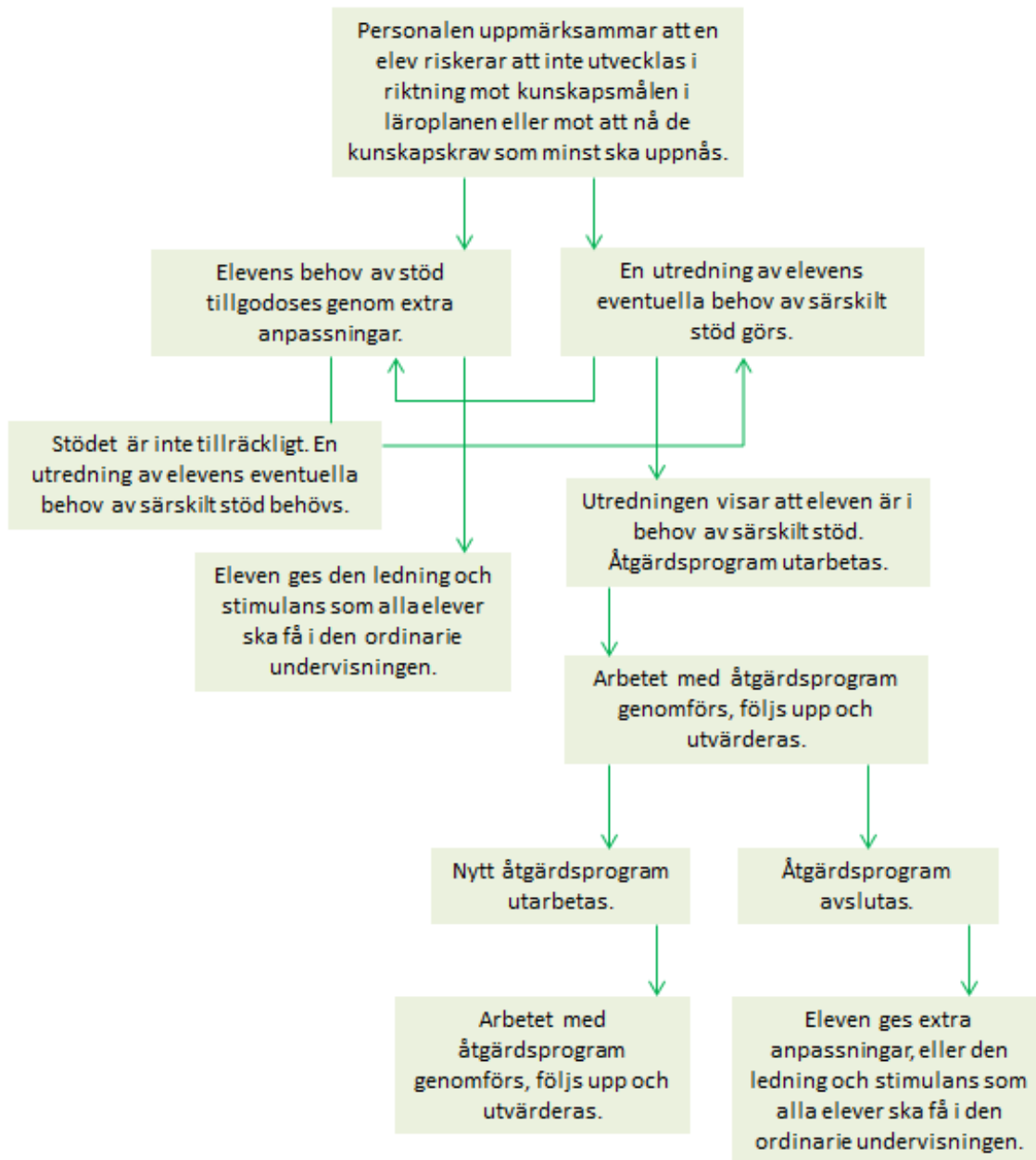


- Skolverket. (2014b). *Stödinsatser i utbildningen – om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3362>
- Skolverket. (2015). *Att planera för barn och elever med funktionsnedsättning*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3500>
- Skolverket. (2015-10-15). *SIRIS kvalitet och resultat i skolan. Urval Gymnasieskolan – Elevstatistik*. Hämtad 2017-02-04 från [http://siris.skolverket.se/siris/ris.elever\\_gy.rapport\\_lgy11](http://siris.skolverket.se/siris/ris.elever_gy.rapport_lgy11)
- Skolverket. (2016a). *Redovisning av uppdrag om en samlad redovisning och analys av Skolverkets insatser inom området särskilt stöd i gymnasie- och gymnasiesärskolan*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3728>
- Skolverket. (2016b). *Uppföljning av gymnasieskolan. Regeringsuppdrag – uppföljning och analys av gymnasieskolan*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3642>
- Socialstyrelsen. (u.å.) *Frågor och svar om funktionsnedsättning och funktionshinder, användning av begreppen*. Hämtad 2017-03-28 från <http://www.socialstyrelsen.se/fragorochsvar>
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö: Betänkande angivet av Utredningen om skolans inre arbete – SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2008:27. *Framtidsvägen - en reformerad gymnasieskola*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2016:77. *En gymnasieutbildning för alla: Åtgärder för att alla unga ska påbörja och fullfölja en gymnasieutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Specialpedagogiska Skolmyndigheten. (2017). *Vad är skillnaden på generell och grav språkstörning?* Hämtad 2017-04-13 från <https://www.spsm.se/stod/fraga-en-radgivare/fragor-och-svar/fragor-och-svar/vad-ar-skillnaden-pa-generell-och-grav-sprakstornig/>
- Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca +10*. Stockholm: Svenska Unescorådet. Tillgänglig: <http://www.unesco.se/?infomat=salamanca-deklarationen>
- Terning, M. (2016). *Myten om gymnasieeleven. En diskursteoretisk studie om dominerande subjektpositioner i politiska texter 1990-2009* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms Universitet. Tillgänglig: <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A955977&dswid=-9432>
- Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L., & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan*. Halmstad: Högskolan i Halmstad och Malmö Högskola.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wreder, M. (2007). Ovanliga analyser av vanliga material. I M. Börjesson & E. Palmblad (Red.), *Diskursanalys i praktiken* (s. 29-51). Stockholm: Liber.

# 10 Bilagor

## Bilaga 1: Skolverkets översikt av arbetsgång för stödinsatser

Från Skolverkets (2014a) Allmänna råd med kommentarer. Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram.



## Bilaga 2: Förteckning av åtgärdsprogram som ingår i studien

Elev	Beteckning på åtgärdsprogram	Yrkesprogram	Högskoleförberedande program
1	1	X	
2	2	X	
3	3	X	
4	4	X	
5	5	X	
6	6	X	
7	7A	X	
	7B		
8	8	X	
9	9A		X
	9B		
10	10A		X
	10B		
	10C		
11	11		X
12	12A		X
	12B		
	12C		
13	13		X
14	14A		X
	14B		
15	15		X
16	16		X
17	17		X
18	18		X
19	19A		X
	19B		
20	20A		X
	20B		
21	21		X
22	22		X
23	23		X
24	24		X
25	25		X
26	26		X
27	27		X
28	28		X

## Bilaga 3: Missivbrev till specialpedagoger

2016-09-12

Till specialpedagog på X-gymnasiet

Mitt namn är Frida Söffing och jag utbildar mig till specialpedagog vid Göteborgs universitet. Nästa termin, vårterminen 2017, kommer jag skriva mitt examensarbete som planeras att behandla åtgärdsprogram.

Preliminärt syfte med studien är att undersöka hur elevernas särskilda behov definieras och ges betydelse i åtgärdsprogram. Undersökningen kommer fokusera på språket som använts i åtgärdsprogrammen och inte på den som skrivit åtgärdsprogrammen eller den enskilda eleven. Åtgärdsprogrammen kommer analyseras med hjälp av en diskursanalytisk ansats där ordens betydelse står i fokus. Studien är planerad att genomföras på flera skolor för att få tillgång till flertal åtgärdsprogram och därför riktas intresset mot er.

För att möjliggöra undersökningen efterfrågar jag åtgärdsprogram för elever som är i behov av särskilt stöd. Åtgärdsprogrammen behöver vara beslutade efter införandet av reformen om stödinsatser juli 2014. Jag är intresserad av åtgärdsprogram för elever både på yrkesprogram och högskoleförberedande program. Åtgärdsprogrammen ska vara avidentifierade gällande elevens personuppgifter.

Undersökningen följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer genom att ni informeras om studiens syfte och hur åtgärdsprogrammen kommer att analyseras. Åtgärdsprogrammen kommer endast användas för studiens syfte. Varken elevnamn, skolnamn eller lärarnamn kommer avslöjas i uppsatsen. Det är frivilligt för er att delta i studien. Jag kommer gärna till skolan för att samla in åtgärdsprogram och/eller om ni önskar mer information om studien.

Mina kontaktuppgifter är:

Frida Söffing

E-postadress: [frida.soffing@xxx.se](mailto:frida.soffing@xxx.se)

Telefonnummer: 07xx-xx xx xx

Tack på förhand!

Med vänlig hälsning

Frida Söffing