



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Att få en bra relation, det är A och O

Slöjdlärares erfarenheter och syn på undervisning av
elever i behov av särskilt stöd



Josefine Ahlgren Karlsson
Ämneslärarprogrammet

Examensarbete: 15 hp
Kurs: L9SL2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: HT/2019
Handledare: Siri Homlong
Examinator: Esko Mäkelä
Kod: HT19-6300-001-L9SL2A

Nyckelord: Slöjd, slöjdlärare, undervisning, särskilt stöd, åtgärdsprogram

Abstract

Syftet med detta examensarbete var att undersöka hur man som slöjdlärare kan arbeta med elever i behov av särskilt stöd och deras åtgärdsprogram. Studien utgick ifrån följande två frågeställningar:

- Hur arbetar slöjdlärare med att applicera åtgärdsprogram i deras ordinarie undervisning?
- Hur påverkar arbetet med elever i behov av särskilt stöd övriga elever i slöjden?

Som teoretisk utgångspunkt för arbetet användes specialpedagogiska perspektiv. En kvalitativ studie genomfördes med semistrukturerade intervjuer där fyra yrkesverksamma slöjdlärare från tre olika skolor medverkade.

I rapporten från undersökningen presenteras en redogörelse av begreppet *elever i behov av särskilt stöd*, samt de bestämmelser som finns kring dessa elever framskrivna i skollag, läroplan, samt Skolverkets publikation *Allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*.

Resultatet av studien kategoriserades efter fem specialpedagogiska perspektiv: individperspektivet, organisations- och systemperspektivet, relationella perspektivet, det kompensatoriska perspektivet och dilemmaperspektivet. Genom dessa kategoriseringar framkom i studien flera olika infallsvinklar till arbetet med elever i behov av särskilt stöd, som till exempel: relationer, tillgång till resurser av olika slag, kunskap och bakgrundsinformation. Det som enligt de deltagande slöjdlärarna ansågs som den viktigaste komponenten för att lyckas i arbetet med elever i behov av särskilt stöd var relationen till eleven, detta var enligt en av lärarna *"nästan a och o"*.

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
2	Teoretiska utgångspunkter	2
2.1	Specialpedagogiska perspektiv	2
3	Bakgrund	4
3.1	Elever i behov av särskilt stöd	4
3.1.1	Extra anpassningar	4
3.1.2	Åtgärdsprogram	4
3.2	Skollagen	5
3.3	Läroplan	5
3.4	Skolverkets allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram	6
3.5	Slöjdlärares syn på särskilt stöd inom slöjd	7
3.6	Lärares arbete med åtgärdsprogram	8
3.6.1	Sammanfattning	9
4	Syfte	10
5	Metod	11
5.1	Semistrukturerade intervjuer	11
5.2	Urval	11
5.2.1	Presentation av informanter	12
5.3	Genomförande	13
5.4	Bearbetning och analys av intervjuer	13
5.5	Forskningsetiska överväganden	14
6	Resultat	15
6.1	Organisations- och systemperspektiv	15
6.2	Relationellt perspektiv	16
6.3	Kompensatoriskt perspektiv	17
6.4	Individperspektiv	19
6.5	Dilemmaperspektiv	19
6.6	Sammanfattning	20

7	Diskussion	22
7.1	Metoddiskussion	22
7.2	Resultatdiskussion	22
7.3	Avslutande reflektion.....	24
7.4	Vidare forskning	25
	Referenslista.....	26
	Bilagor	28

1 Inledning

Skolverket publicerar sedan hösten 2012 statistik om elever i behov av särskilt stöd i grundskolan. Under läsåret 2018/2019 fanns det åtgärdsprogram utarbetade för 5,3 procent av Sveriges alla grundskoleelever, en siffra som motsvarar ca 55 800 elever (Skolverket, 2019). Åtgärdsprogrammen är enligt Skolverket (2019) bland annat ett redskap för lärare i arbetet med dessa elever och det särskilda stödet ska i enlighet med skollagen ”ges inom den elevgrupp som eleven tillhör” (SFS 2010:800, paragraf 3:8)¹, vilket innebär att det stöd som står utformat i åtgärdsprogrammen ska appliceras till lärarens ordinarie undervisning.

I mitt första examensarbete (Ahlgren Karlsson, 2019) valde jag att fördjupa mig i hur slöjdlärare kan arbeta med elever som har en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning, NPF-diagnos (ADHD, autism, Tourettes syndrom). NPF-diagnoser är vanligt förekommande och arbetet med dessa elever kan ses som ett komplext och varierande arbete då alla NPF-diagnoser är unika. Trots att jag sedan mitt förra examensarbete nu läst en kurs på 7.5hp inom specialpedagogik, finns mitt intresse för fördjupning inom detta område fortfarande kvar. Behovet av specialpedagogiska kompetenser i ”ordinarie” klasser är stort och inkluderar inte endast elever med en diagnos, utan samtliga elever i behov av särskilt stöd, och för att anses vara en elev i behov av stöd är en diagnos varken ett villkor eller en förutsättning (Skolverket, 2014).

Det är svårt att på förhand beskriva hur man ska applicera ett åtgärdsprogram till sin undervisning då alla elever och deras behov av stöd är unika, men man kan med fördel dela med sig av sina erfarenheter och lära av varandra. Detta examensarbete har därför för avsikt att sammanställa några slöjdlärares erfarenheter, upplevelser och syn på att arbeta med elever som har fått ett åtgärdsprogram utformat åt dem, i hopp om att inspirera och hjälpa andra slöjdlärare i deras arbete med elever i behov av särskilt stöd.

¹ Svensk författningssamling (SFS)

2 Teoretiska utgångspunkter

En stor del av den specialpedagogiska forskningen syftar till att *”genom kritisk analys av utbildning och undervisning skapa kunskap och handlingsberedskap för att organisera lärmiljöer som möjliggör lärande och delaktighet hos barn och elever som är i behov av särskilda insatser och behov”* (Ahlberg, 2015, s.39). Forskningsfrågorna inom området är mycket skiftande och specialpedagogiken är ett mycket brett område, men gemensamt är att de alla vill bidra med kunskap om lärandet för elever i behov av särskilt stöd. *”Framträdande intressen är dock att utifrån olika perspektiv och på olika nivåer studera gemenskap och lärande för barn och elever i behov av särskilt stöd”* (Ahlberg, 2015, s.38).

Utifrån studiens syfte att undersöka hur slöjdlärare arbetar med åtgärdsprogram och elever i behov av särskilt stöd, blev det naturligt att i de teoretiska utgångspunkterna använda sig av specialpedagogiska perspektiv.

2.1 Specialpedagogiska perspektiv

Olika perspektiv har systematiserats inom specialpedagogiken för att bidra till fältets utveckling och teoretisering. Dessa perspektiv blir de teoretiska utgångspunkter genom vilka många forskare studerar sin empiri och perspektiven påverkar hur forskaren uppfattar sina data (Ahlberg, 2015). Fyra perspektiv kan ses som överordnade:

- **Individperspektivet** – inom detta perspektiv är det *”eleven som har svårigheter och är bärare av problemet. Förklaringar till skolproblem söks därför hos individen”* (Ahlberg, 2015, s. 42).
- **Organisations- och systemperspektivet** – *”I organisations- och systemperspektiv har man fokus på skolan som organisation och institution i samhället. Förklaringar till skolproblem söks därför hos skolan som organisation och verksamhet”* (Ahlberg, 2015, s. 44).
- **Samhälls- och strukturperspektivet** – *”Denna forskning har fokus på samhället. Förklaringar till skolproblem söks därför hos samhälleliga strukturer och maktförhållanden”* (Ahlberg, 2015, s. 46).
- **Relationella perspektivet** – *”skolsvårigheter studeras med fokus på relationer och interaktion. Förklaringar till skolproblem söks därför i mötet mellan eleven och den omgivande miljön”* (Ahlberg, 2015, s. 48).

Utöver dessa beskriver Nilholm (2007) ytterligare två specialpedagogiska perspektiv:

- **Kompensatoriskt perspektiv** – Inom detta perspektiv ses elever som en del i en problemgrupp, ofta indelade efter diagnoser. Utifrån olika problemgrupper söks sedan neurologiska och psykologiska förklaringar och utifrån dessa skapas metoder som ska kompensera för problemen (Nilholm, 2007).
- **Dilemmaperspektiv** – inom detta perspektiv finns ett centralt antagande *”att moderna utbildningssystem står inför vissa grundläggande dilemman. Dilemman är*

motsättningar som i egentlig mening inte går att lösa, men som hela tiden pockar på ställningstaganden” (Nilholm, 2007, s. 61).

Ett specialpedagogiskt perspektiv utesluter inte ett annat, utan att dela upp den specialpedagogiska forskningen i olika perspektiv är ett sätt att systematisera den (Ahlberg, 2015). De olika perspektiven flätas ofta samman i olika forskningsfrågor och i denna studie kommer fokus att läggas på fem av de sex ovanstående perspektiven: individperspektivet, organisations- och systemperspektivet, relationella perspektivet, det kompensatoriska perspektivet samt dilemmaperspektivet. Det perspektiv som inte kommer att fokuseras är samhälls- och strukturperspektivet, då detta perspektiv inte anses vara relevant för studiens syfte och frågeställningar.

3 Bakgrund

I följande kapitel presenteras definitionen av elever i behov av särskilt stöd, de styrdokument som skola och lärare har att förhålla sig till i arbetet med dessa, samt det stödmaterial som Skolverket utarbetat för lärare för arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Kapitlet avslutas med tidigare undersökningar om elever i behov av särskilt stöd.

3.1 Elever i behov av särskilt stöd

En elev anses vara i behov av särskilt stöd om hen inom ramen för den ordinarie undervisningen befaras att inte kunna uppnå de kunskapskrav som minst ska uppnås för ett godkänt betyg, trots att stödinsatser gjorts i form av extra anpassningar (SFS 2010:800). Eleven kan även anses vara i behov av särskilt stöd om de extra anpassningarna befaras inte vara tillräckliga eller om eleven uppvisar *andra svårigheter* i sin skolsituation (SFS 2010:800). Andra svårigheter kan till exempel vara *”funktionsnedsättning, psykosocial problematik, psykisk ohälsa, svårigheter i det sociala samspelet, koncentrationssvårigheter samt upprepad eller långvarig frånvaro”* (Skolverket, 2019c).

Vid en utredning och bedömning om en elevs behov av särskilt stöd görs denna *”med utgångspunkt i hur eleven utvecklas i riktning mot kunskapsmålen i läroplanens andra del eller mot att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås”* (Skolverket, 2014, s. 11). Detta innebär att man i grundskolan i årskurserna 1–9 gör bedömningen utifrån kunskapskraven för årskurserna 3, 6 eller 9, beroende på vilken årskurs eleven tillhör.

Graden av behov av särskilt stöd för en elev kan variera. Det kan handla om att en elev behöver stöd i endast ett ämne, att en elev behöver stöd i flera ämnen, att en elev är i behov av regelbunden kontakt med speciallärare eller att en elev är i behov av en elevassistent som stöd under hela skoldagen (Skolverket, 2014). Att en elev har en viss diagnos betyder inte automatiskt att eleven också är i behov av särskilt stöd, på samma vis får heller inte en diagnos vara ett villkor för att tillgå särskilt stöd (Skolverket, 2014).

3.1.1 Extra anpassningar ²

Extra anpassningar har för avsikt att göra undervisningen mer tillgänglig för eleven. Dessa anpassningar är mindre i omfattningen än särskilt stöd och sker inom ramen för den ordinarie undervisningen. Inget formellt beslut behöver fattas innan anpassningar kan utarbetas för en elev. Några exempel på extra anpassningar kan vara *ett särskilt schema över skoldagen, extra tydliga instruktioner* eller *anpassade läromedel* (Skolverket, 2019b).

3.1.2 Åtgärdsprogram

När en utredning genomförts och en bedömning visat att en elev är i behov av särskilt stöd, ger utredningen skolan det underlag som behövs för att förstå elevens svårigheter samt vilka stödinsatser som behöver implementeras (Skolverket, 2014). Efter utredningen utarbetas ett

² Följande begreppspresentation bygger på min redogörelse av begreppet i mitt förra examensarbete *Hur svårt kan det vara? Slöjdlärares förutsättningar för god inkludering och undervisning av NPF-elever* (Ahlgren Karlsson, 2019)

åtgärdsprogram åt eleven. Programmet ska tydligt beskriva elevens behov av stöd, de insatser som ska göras för att kompensera för dessa, när åtgärderna ska följas upp och utvärderas samt vem som är ansvarig för uppföljning och utvärdering (SFS 2010:800). Vid utarbetandet av åtgärdsprogrammet ska eleven och dess vårdnadshavare ges möjlighet att delta och de har även rätt att överklaga åtgärdsprogrammet.

Om eleven eller elevens vårdnadshavare är missnöjda med ett beslut om åtgärdsprogram som skolan fattat kan eleven eller elevens vårdnadshavare enligt skollagen överklaga beslutet. Detta gäller både själva innehållet i ett åtgärdsprogram och ett beslut om att inte utarbeta åtgärdsprogram. En elev får själv överklaga från det år hon eller han fyller 16 år, men elevens vårdnadshavare har fortfarande rätt att överklaga fram till att eleven fyller 18 år. (Skolverket, 2014, s. 47)

När åtgärdsprogrammet är fastställt har det två huvudsakliga syften. Det ska dels fungera som ett stöd för lärare vid planering och genomföring av den pedagogiska verksamheten kring eleven, dels *”är det en skriftlig bekräftelse på elevens behov av särskilt stöd samt vilka åtgärder som ska vidtas”* (Skolverket, 2014, s. 14). Åtgärdsprogrammet gäller endast vid den skolenhet där det blivit beslutat, men om en elev övergår till en annan skolenhet kan åtgärdsprogrammet verka som ett värdefullt informationsunderlag (Skolverket, 2014).

3.2 Skollagen

I skollagen (SFS 2010:800) står det framskrivet att en elev som, efter stöd i form av extra anpassningar, riskerar att inte uppnå de kunskapskrav som minst ska uppnås för ett godkänt betyg har rätt till ytterligare stöttning i form av särskilt stöd. Det är då rektors ansvar att en utredning av elevens behov påbörjas skyndsamt. Elever ska även utredas för behov av särskilt stöd om de uppvisar andra svårigheter i skolsituationen, svårigheter som enligt Skolverket (2019c) kan vara långvarig frånvaro, psykisk ohälsa, funktionsnedsättning eller koncentrationssvårigheter.

Vidare uppger skollagen (SFS 2010:800) att när en utredning visat att en elev är i behov av särskilt stöd ska detta ges så inkluderande som möjligt. Det särskilda stödet ska i första hand ges inom den elevgrupp som eleven tillhör och det ska ges *”med utgångspunkt i elevens utbildning i dess helhet”* (SFS 2010:800, 3:7).

Innan det särskilda stödet kan sättas in ska ett åtgärdsprogram utarbetas, i detta arbete ska eleven och dess vårdnadshavare ges möjlighet att delta. Åtgärdsprogrammet ska tydligt beskriva elevens behov av stöd och hur dessa behov ska tillgodoses. Det ska även tydligt framgå av programmet *när* insatserna ska följas upp och *vem* som har ansvaret för att följa upp och utvärdera arbetet (SFS 2010:800).

3.3 Läroplan

I läroplanens första och andra del, *Skolans värdegrund och uppdrag* och *Övergripande mål och riktlinjer*, ställs krav om att skola och lärare ska anpassa undervisningen för att stötta elever som är i behov av särskilt stöd. Läroplanens första del, skolans värdegrund och uppdrag, beskriver tydligt att alla elever har rätt till en undervisning som är anpassad efter

deras individuella förutsättningar och behov. Särskild vikt läggs vid skolans ansvar för elever med svårigheter att nå målen:

Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. (Skolverket, 2018, s. 2)

Att bedriva en likvärdig utbildning innebär alltså inte att resurser alltid fördelas lika eller att undervisningen bedrivs på samma sätt i samtliga klasser och skolor, utan man måste i arbetet i skolan ta hänsyn till elevers olika behov och förutsättningar (Skolverket, 2018).

I läroplanens andra del återfinns de övergripande mål och riktlinjer som lärare och övrig skolpersonal är skyldiga att följa. Gällande elever i behov av särskilt stöd står det framskrivet att samtlig skolpersonal ska *”uppmärksamma och stödja elever i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd”* (Skolverket, 2018, s. 7), detta är alltså ett gemensamt ansvar som kräver att skolpersonal samverkar med varandra. Vidare är det lärarens ansvar att *”ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande”, ”stimulera, handleda och ge extra anpassningar eller särskilt stöd till elever som har svårigheter”* samt *”samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen”* (Skolverket, 2018, s. 8). Vad gäller övergångar ska de berörda skolformerna inför dessa utbyta information och kunskaper för att bibehålla en kontinuitet och progression hos eleverna och deras lärande. Det är även lärarens ansvar att vid övergångar *”särskilt uppmärksamma elever som är i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd”* (Skolverket, 2018, s. 10).

3.4 Skolverkets allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram

I publikationen *Allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* (2014) har Skolverket sammanställt rekommendationer kring hur arbetet med dessa insatser ska gå till, utifrån gällande bestämmelser. Rekommendationerna är uppdelade i kategorier inom vilka det tydligt framgår vem som bär ansvar för vad i arbetet med elever i behov av stöd: *Huvudmannen bör..., rektorn bör..., lärare bör...*

Det är huvudmannens ansvar att se till att skolorna har de förutsättningar och resurser som de behöver för att kunna leva upp till aktuella bestämmelser om särskilt stöd i utbildningen. Detta innebär att resursfördelningen kan se olika ut skolor emellan då huvudmannen måste ta hänsyn till de olika grader av behov som finns, vilket kan ses som en del i att uppnå likvärdighet i utbildningen (Skolverket, 2014). Vidare är det rektors ansvar att på skolan fördela de resurser som skolan har att tillgå så att lärare och övrig skolpersonal har de förutsättningar de behöver för sitt arbete med elever i behov av särskilt stöd. Även här kan fördelningen av resurser se olika ut *”med utgångspunkt i elevernas olika förutsättningar och behov”* (Skolverket, 2014, s. 19).

Ansvar om att tidigt uppmärksamma elever som kan vara i behov av särskilt stöd delas av samtliga lärare och övrig personal på skolan. Av Skolverket (2014) framgår även att lärare och skolpersonal har rätt att ta tillvara elevhälsans kompetens för att *”tidigt få stöd i arbetet med att anpassa den pedagogiska verksamheten efter elevens behov”* (s.23) och

däriigenom förebygga svårigheter för elever i olika lärmiljöer. När en elev fått ett åtgärdsprogram utarbetat åt sig är det sedan rektor, eller den som av rektor som fått i uppdrag att samordna arbetet, som bär ansvaret för att den personal som berörs av arbetet också får tillgång till innehållet i åtgärdsprogrammet (Skolverket, 2014).

Vidare skriver Skolverket fram vikten av att de insatser som utarbetas och dokumenteras i ett åtgärdsprogram är tydligt kopplade till elevens specifika behov, men också till de kunskapskrav som eleven minst behöver uppnå. Insatserna som förs ner i åtgärdsprogrammet ska vara utvärderingsbara och konkreta och det är lärares ansvar att *”leda undervisningen och tydliggöra på vilket sätt olika moment i undervisningen är kopplade till de förmågor som eleverna ska ges möjlighet att utveckla”* (Skolverket, 2014, s. 44). Elevens egen motivation till att utvecklas är betydelsefull. Det är därför viktigt för läraren att klargöra för eleven hur de olika delarna av undervisningen och åtgärderna är kopplade till kunskapskraven och kunskapsmålen som eleven minst måste nå. Skolverket (2014) skriver även att det för lärare är viktigt att

uppmärksamma och uppmuntra elevens starka sidor och samtidigt hjälpa eleven i de situationer som utredningen pekat ut som problematiska. Att ta vara på och stärka elevens eget engagemang och vilja till utveckling är alltid en utgångspunkt i arbetet med åtgärdsprogram. (s. 44)

En lärare kan alltså inte enbart fokusera på elevens svårigheter, utan måste i arbetet med åtgärdsprogram också samtidigt lyfta elevens starka sidor. Genom att lyfta elevens starka sidor kan elevens motivation öka, vilket kan ses som en viktig del för att åtgärderna ska ge resultat.

3.5 Slöjdlärares syn på särskilt stöd inom slöjd

Anna Danielsson utförde 2014 en studie där hennes syfte var att *”undersöka hur slöjdlärare ser på särskilt stöd i slöjd, deras dilemman kring att utforma stödet och hur mycket tid de lägger på elever i behov av stöd”* (Danielsson, 2014, s. 6). I sin teoretiska ansats till studien utgick Danielsson (2014) dels ifrån tre olika specialpedagogiska perspektiv: *relationella perspektivet*, *kategoriska perspektiv* och *dilemmaperspektiv*, samt ett sociokulturellt perspektiv där hon främst fokuserade på Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen vid kunskapsinläring. Utifrån dessa perspektiv kunde Danielsson i sin analys dela in slöjdlärarnas sätt att ge stöd i tre olika kategorier. Den första kategorin, *lärare stöttar eleven*, kopplar Danielsson till det relationella perspektivet. Enligt detta sätt att se på stöd anser man att elevens behov uppstår i dennes lärmiljö och stödsatser får här ett långsiktigt perspektiv. Den andra kategorin, *lärare underlättar för eleven*, kopplar Danielsson (2014) till ett kategoriskt perspektiv där man istället anser att behoven ligger hos eleven själv och stödsatser från lärare blir kortsiktiga då det stora ansvaret för elevens utveckling är förlagd till speciallärare. Den tredje kategorin, *lärare stimulerar elevens tänkande*, kopplar hon till det sociokulturella perspektivet och Vygotskijs proximala utvecklingszon. Inom detta perspektiv anser man att elever lär sig genom att imitera handlingar och att elever genom detta kan lära sig saker som ligger utanför deras aktuella utvecklingsnivå. Det är genom att

stimulera elevens tänkande utanför dennes aktuella utvecklingsnivå som eleven kan ta sig vidare till en nivå för potentiell utveckling.

Danielsson kom fram till att slöjdlärarna i studien ansåg att 'särskilt stöd' är det stöd som lärare ger till elever som är i behov av särskilt stöd. Stödet i sig skiljde sig inte om det gavs till elever i behov av stöd eller om det gavs till övriga elever, utan det var slöjdlärares förhållningssätt till eleven som var annorlunda (Danielsson, 2014).

Utöver de tre kategorier av teman av stöd utmynnade resultatet av analysen även i en fjärde kategori: *dilemman*. Exempel på situationer som presenterades i studien är *olika elevgrupper*: om dilemmat att inte ha tid till de elever som behöver det mest i en elevgrupp som kräver mycket uppmärksamhet från läraren, *organisation*: om dilemmat att tiden för särskilt stöd inte räcker till på grund av hur arbetstiden är organiserad och fördelad, och *nya krav från skolledning och skollag*: om dilemmat kring införandet av en ny skollag, att behöva arbeta på nya sätt och genomföra fler administrativa uppgifter (Danielsson, 2014).

3.6 Lärares arbete med åtgärdsprogram

Gitte Andersson utförde 2012 en studie där hon undersökte hur några lärare upplevde arbetet med att utarbeta åtgärdsprogram. Syftet med studien var bland annat att ta reda på vilka förutsättningar lärarna upplevde att de hade i arbetet med att upprätta, implementera, utvärdera och följa upp åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd (Andersson, 2012). Vid tiden för studien fanns det enligt Andersson (2012) ingen definition av vad termen *särskilt stöd* innebar och den publikation som lärare hade att tillgå från Skolverket, *Allmänna råd för arbetet med åtgärdsprogram*, har idag utgått och blivit ersatt med *Allmänna råd för arbetet med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* (Skolverket, 2014). Det ingick även i varje lärares arbetsuppgifter att kunna arbeta med åtgärdsprogram på olika plan (Andersson, 2012).

Gemensamt för samtliga deltagare i studien var att de upplevde arbetet med åtgärdsprogram som komplext, där förutsättningarna för arbetet bestod av fler olika faktorer så som "*tid, rutiner, organisation av verksamheten samt möjlighet till kommunikation*" (Andersson, 2012, s. 36). Gemensamt för samtliga var även upplevelsen om att tiden inte räckte till för att utarbeta åtgärdsprogram och några upplevde även att stödet i arbetet var knappt. Samtidigt uppgav en informant att arbetet med att skriva åtgärdsprogram i början kunde ta flera dagar i anspråk, men att hens erfarenheter tillslut gjorde att det gick både lättare och tog mindre tid i anspråk (Andersson, 2012).

I studien framgick det att arbetet med att upprätta åtgärdsprogram inte var något ensamarbete, i processen involverades ofta både "*klassföreståndare och ämneslärare, arbetslag, elev och vårdnadshavare*" (Andersson, 2012, s. 37), trots detta var upplevelserna och rutinerna kring kommunikation mycket varierande. En informant uppgav hur specialpedagog alltid var närvarande vid upprättande av åtgärdsprogram samt att berörda ämneslärare kontaktades och fick en kopia på av det färdiga åtgärdsprogrammet. En annan informant beskrev hur berörda ämneslärare informerades muntligt och inte sällan vid informella samtal mellan lärare. En tredje informant uppgav att hen sällan fick besked om att det upprättats något åtgärdsprogram, trots att hen varit med och bidragit till utredningen. Trots de olika graderna av kommunikation framkommer det från samtliga informanter i studien att

förutsättningarna för ett lyckat arbete med åtgärdsprogram ökar om kommunikationen på skolan mellan berörda parter hålls öppen och tillgänglig (Andersson, 2012).

3.6.1 Sammanfattning

Danielsson (2014) fokuserade i sin studie på det praktiska arbetet med särskilt stöd inom slöjdämnet och de dilemman som kan uppstå vid utformningen av detta. Dock utan att undersöka appliceringen av och arbetet kring åtgärdsprogram. Andersson (2012) däremot fokuserade specifikt på utarbetandet och appliceringen av åtgärdsprogram, men utan att vara ämnesspecifik. Studien genomfördes under ett år då termen *särskilt stöd* ännu inte fått en tydlig definition och de råd som fanns att tillgå från Skolverket har idag utgått och blivit ersatta.

Förekommer det åtgärdsprogram utarbetade för slöjden? Och hur arbetar slöjdlärare med elever som fått åtgärdsprogram utarbetade i andra ämnen och är i behov av särskilt stöd? Har arbetet blivit lättare nu när vi har en definition av *särskilt stöd* och ett uppdaterat stödmaterial? I denna studie vill jag kombinera Danielssons och Anderssons infallsvinklar och undersöka undervisning i slöjdämnet med fokus på åtgärdsprogram *och* särskilt stöd.

4 Syfte

Syftet med detta examensarbete är att undersöka hur man som slöjdlärare kan arbeta med elever i behov av särskilt stöd och deras åtgärdsprogram.

Studien utgår ifrån följande två frågeställningar:

- Hur arbetar slöjdlärare med att applicera åtgärdsprogram i deras ordinarie undervisning?
- Hur påverkar arbetet med elever i behov av särskilt stöd övriga elever i slöjden?

5 Metod

I detta kapitel presenteras studiens metod och de olika urval som gjorts. Vidare ges en presentation av informanterna som deltagit i studien, samt en beskrivning av genomförande, bearbetning och analys. Slutligen presenteras hur studien förhållit sig till etiska principer inom forskning.

5.1 Semistrukturerade intervjuer

Då studiens syfte och frågeställningar efterfrågar slöjdlärares *erfarenheter* och *uppfattningar* är det lämpligt att använda sig av *intervju* som datainsamlingsmetod. En kvalitativ intervju ger forskaren möjlighet att få fram komplexitet och nyanser i sina resultat, på ett sätt som inte är möjligt genom till exempel ett strukturerat frågeformulär (Christoffersen och Johannessen, 2015). Det finns tre huvudsakliga varianter av kvalitativ intervju: *strukturerad intervju*, *ostrukturerad intervju* och *semistrukturerad intervju*. Att använda sig av en strukturerad intervju innebär att man som forskare följer ett färdigt intervjuschema där frågorna ställs med en bestämd ordningsföljd och formulering, samt att frågorna är så gott som slutna med förutbestämda svarsalternativ (Stukát, 2011). En strukturerad intervju kan anses vara lättare att analysera än en ostrukturerad intervju, men den strukturerade intervjun ställer högre krav på frågornas och svarsalternativens utformning (Stukát, 2011). Då jag i denna studie ville ha möjlighet att formulera mig på det sätt som vid tillfället ansågs vara bäst, valde jag istället att använda mig av en semistrukturerad intervju. Denna intervjuform ger mig även möjlighet att ställa följdfrågor för ytterligare djup i svaren från informanterna (Stukát, 2011). Genom att välja en semistrukturerad intervju behöver jag inte heller hålla mig till en förbestämd ordningsföljd, utan frågorna kan besvaras av informanten i den ordning som i samtalet blir naturlig.

Utifrån studiens syfte och frågeställningar formulerades en intervjuguide (Bilaga 1) för en semistrukturerad intervju utefter Christoffersens och Johannessens (2015) redovisning av hur en intervjuguide ska vara uppbyggd. Ingen pilotstudie genomfördes, men intervjuguiden omformulerades något efter att ha presenterats för klasskamrater och handledare. Den färdiga guiden bestod av en kortare inledning med information som en forskare enligt Christoffersen och Johannessen (2015) är skyldig att förmedla till informanten, samt 21 stycken intervjufrågor av olika karaktär. Guiden innehöll även två frågor angående elevantal på skolan, som ställdes till skolans administratör.

De vanligaste sätten att dokumentera en intervju är att göra en ljudinspelning, en ljud- och bildinspelning eller att föra anteckningar (Christoffersen och Johannessen, 2015). I detta fall användes endast en digital diktafon för att göra ljudinspelningar som senare transkriberades.

5.2 Urval

Informanterna till denna studie valdes ut genom att tillämpa ett *bekvämlighetsurval*, där urvalet görs så enkelt som möjligt (Christoffersen och Johannessen, 2015). I denna studien innebar det att jag utnyttjade mitt eget kontaktnät av slöjdlärare och administratörer på två

skolor, genom vilka jag fick tag på totalt fyra slöjdlärare från tre olika skolor som ställde upp på att intervjuas. Det finns enligt Christoffersen och Johannessen (2015) i teorin ingen övre eller undre gräns för antalet intervjuer i en kvalitativ intervjustudie. Då arbetet med analysen av semistrukturerade intervjuer kan vara både mödosamt och tidskrävande kan antalet informanter understiga 10 stycken om det för studien är ont om tid (Christoffersen & Johannessen, 2015; Stukát, 2011). Då denna studie endast sträcker sig över 15hp valde jag därför att intervjua fyra stycken slöjdlärare för att säkerställa att analysen av deras svar blir så djupgående som möjligt.

5.2.1 Presentation av informanter

I studien deltog totalt fyra informanter från tre olika skolor, här benämnt skola A, B och C. De är alla yrkesverksamma slöjdlärare. Tre av dem har lärarlegitimation i slöjd och den fjärde studerar till slöjdlärare på distans under tiden hen arbetar. Eftersom informanterna utlovades total anonymitet följer här en kort presentation av dem som Lärare A, B, C och D.

- **Lärare A** har arbetat som slöjdlärare på *Skola A* i 16 år. Skola A är en F–6 skola med träningsskola där det totalt går 357 elever. Lärare A undervisar i årskurserna 3–6 i textilslöjd, samt årskurs 5 i svenska som andraspråk. Lärare A är från början fritidspedagog men har senare läst till både grundskollärare och ämnet slöjd. I sin utbildning till grundskollärare ingick det utbildning kring elever i behov av särskilt stöd, dock inte i slöjduitbildningen. Utöver detta har Lärare A läst en 5p-kurs i specialpedagogik på högskolan, samt tagit del av flertalet kurser anordnade av Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- **Lärare B** arbetar också på Skola A och undervisar endast i trä- och metallslöjd i årskurserna 3–6 samt träningsskola. Lärare B har arbetat på Skola A i ett och ett halvt år och är under utbildning till trä- och metallslöjdlärare. Lärare Bs utbildning är uppdelad så att hen inte ännu har läst pedagogik och vet därför inte om någon undervisning om elever i behov av särskilt stöd kommer att ingå. Lärare B har dock läst till personlig assistent innan hen började läsa till slöjdlärare och i den utbildningen ingick det specialpedagogiska kurser.
- **Lärare C** har en delad tjänst och jobbar både på Skola A och *Skola B*. Skola B är en låg- och mellanstadieskola med totalt 306 elever. Lärare C är barnskötare och förskollärare i botten och har senare utbildat sig till både svenska/SO-lärare samt textilslöjdlärare, i utbildningarna ingick det kurser i specialpedagogik. Som slöjdlärare har Lärare C arbetat i nio år och undervisar för närvarande årskurs 3–6 i textilslöjd samt årskurs 4 i svenska. Lärare C har dessutom gått både *Mattelyftet* och *Läslýftet*, fortbildningskurser för verksamma lärare, där det ingått delar om hur man ska tänka kring elever i behov av särskilt stöd.
- **Lärare D** arbetar som trä- och metallslöjdlärare på *Skola C*, en högstadieskola med 338 elever där hen även undervisar i grundsärskola och träningsskola. Lärare D har

arbetat som lärare på Skola C i 41 år och har i huvudsak enbart undervisat slöjd, men även teknik under en period. Vid den tiden då Lärare D utbildade sig ingick det mycket lite undervisning kring elever i behov av särskilt stöd, men hen har under sin karriär varit med på diverse studiedagar kring temat samt fått viss fortbildning genom Skola C för att kunna anpassa sin undervisning för elever som till exempel varit rullstolsbundna.

5.3 Genomförande

När intervjuguiden var färdigställd kontaktades slöjdlärare och skoladministratörer som jag känner sedan tidigare och sammanlagt tillfrågades fyra slöjdlärare att delta i studien, samtliga tackade ja. Intervjuerna genomfördes på de skolor där slöjdlärarna arbetar, något som Stukát (2011) benämner som *fältintervjuer*. Med fältintervjuer eftersträvar man att utföra intervjun i en, för informanten, så lugn och ohotad miljö som möjligt. Intervjuerna tog mellan 20–40 minuter och spelades in med hjälp av en digital diktafon. Då intervjuerna genomfördes under en veckas tid för att passa varje slöjdlärares schema, kunde transkriberingen av de inspelade intervjuerna pågå parallellt och slutföras inom samma vecka.

5.4 Bearbetning och analys av intervjuer

Bearbetningen av de transkriberade intervjuerna inleddes med att jag läste igenom intervjuerna flertalet gånger för att bli nära bekant med min insamlade data. Därefter skrevs intervjuerna ut i pappersform och svaren kategoriserades efter mina teoretiska utgångspunkter, de fem specialpedagogiska perspektiv som presenterades i stycke 2.1:

- individperspektivet
- organisations- och systemperspektivet
- relationella perspektivet
- det kompensatoriska perspektivet
- dilemmaperspektivet

Vid kategoriseringen av materialet användes de specialpedagogiska perspektiven i en något bredare tolkning. Ett exempel på detta är det kompensatoriska perspektivet, som typiskt ser till elever utifrån diagnosgrupper och kompenserar utifrån diagnosen. I denna studie sorterades citat in i denna kategori oavsett om det kompensatoriska arbetet sker utifrån en diagnos eller ej.

När detta var färdigt lästes materialet igenom ytterligare en gång, nu med fokus på delar som ansågs svara mot studiens frågeställningar. Vid denna genomläsning antecknades även tankar, observationer och samband som uppmärksammades vid läsningen som ansågs vara intressanta för studiens resultat. Analysen sammanställdes alltså i fem specialpedagogiska kategorier samt en kategori som svarar för frågeställningarna och en kategori med intressanta observationer.

5.5 Forskningsetiska överväganden

När man använder intervju som metod inom forskning måste man förhålla sig till Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska riktlinjer och följa de fyra sammanfattande huvudkrav som finns kring forskningsetiska principer: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet, 2017).

- Informationskravet innebär att forskaren är skyldig att informera samtliga berörda i studien vad forskningen har för syfte (Christoffersen & Johannessen, 2015). Detta gjordes i denna studie dels vid förfrågan om deltagande i studien och även i introduktionen till intervjuerna.
- Samtyckeskravet innebär att informanterna i en studie själva har rätt att bestämma över sitt deltagande i studien (Christoffersen & Johannessen, 2015). Att delta i denna studie var helt frivilligt, något som informanterna informerades om vid förfrågan om deltagande. Informanterna blev även i introduktionen till intervjuerna informerade om att de närsomhelst hade rätt att avbryta intervjun om de inte kände sig bekväma med sitt deltagande.
- Konfidentialitetskravet innebär att de deltagande informanternas uppgifter ska hanteras konfidentiellt, samt att personuppgifter ska förvaras på ett sätt så att ingen obehörig kan ta del av dem (Christoffersen & Johannessen, 2015). I denna studie samlades inga personuppgifter in och övriga uppgifter som i studien presenteras om informanterna görs så anonymt. Samtliga inspelningar och transkriberingar raderas då arbetet är färdigställt, något som informanterna informerades om i introduktionen till intervjuerna.
- Nyttjandekravet innebär att de uppgifter som samlas in kring informanterna i en studie endast får användas för forskningens ändamål (Christoffersen & Johannessen, 2015). I denna studie används insamlad information om informanterna endast för att ge en bild av informanterna och deras förkunskaper kring elever i behov av särskilt stöd. Samtlig information om informanterna används endast i denna uppsats och informanterna är i studien anonymiserade.

6 Resultat

I detta kapitel presenteras det resultat som framkommit genom analysen av intervjuerna, kategoriserat utifrån de specialpedagogiska perspektiv som utgör den teoretiska grunden för studien. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av resultatet.

6.1 Organisations- och systemperspektiv

I analysen av intervjuerna visar det sig att organisations- och systemperspektivet, alltså att förklaringar till skolproblem söks hos skolan som organisation och verksamhet, upptar en stor del i arbetet med att implementera och applicera elevers åtgärdsprogram. I denna kategori placerades svar som berör delar i undervisningen som slöjdläraren själv inte kan styra, utan som styrs av skolan som organisation.

Samtliga informanter uppger att de någon gång tagit del av Skolverkets allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram. De är också eniga om att de inte upplever att de allmänna råden är behjälpliga i arbetet med elever i behov av särskilt stöd, utan de förlitar sig istället på erfarenheter och diskussioner lärare emellan.

Grundläggande för att kunna applicera elevers åtgärdsprogram till sin undervisning är att besitta information om vilka elever som omfattas av åtgärdsprogram och behöver särskilt stöd. Denna information ska enligt Skolverket (2014) förmedlas till berörd personal av rektor eller den som av rektor fått i uppdrag att ansvara för arbetet med åtgärdsprogram. De tre slöjdlärarna som arbetar på mellanstadiet uppger att bakgrundsinformationen kring elevers svårigheter och åtgärdsprogram inför terminsstart är mycket bristfällig. De menar att kommunikationen till klasslärare verkar fungera bra, men att det brister i kommunikationen till slöjdlärare. På frågan om det finns elever med åtgärdsprogram i de klasser som hen undervisar svarar Lärare A att det finns ett par stycken, men att hen är dåligt informerad kring detta och att slöjdämnet ofta glöms bort när det kommer till att delge sådan information.

Det är ju ingen som direkt säger att ”jaha nu när du får den eleven så ska du ju veta att den har åtgärdsprogram”, så är det inte. (Lärare A)

Lärare D däremot, som arbetar på ett högstadium, uppger att bakgrundsinformationen kring enskilda elever fungerar bra vid överlämning från mellanstadium. Inför terminsstarten sitter samtliga lärare tillsammans med bland annat speciallärare och kurator och går igenom samtliga nya elever och eventuella svårigheter.

Ytterligare en aspekt som i analysen av intervjuerna framstår som vital för slöjdlärare i arbetet med elever i behov av särskilt stöd är tillgången till extra resurser och då främst assistenter som kan vara med under lektionerna. Tillgången till assistenter för de olika informanterna varierar. Lärare A och B uppger att det finns assistenter på skolan som ska finnas med även under slöjdlektionerna, men att så inte alltid är fallet. Lärare A menar att det verkar råda en mentalitet på skolor att elever i behov av särskilt stöd *”ja men de kan ju iallafall vara med på slöjden”*. Trots detta menar Lärare A att slöjdämnet har fått större förståelse för att de kan behöva extra resurser, men bara om slöjdlärarna tydligt uttrycker det.

Men säger vi inget, då är det ju ingen som frågar. Så är det ju. (Lärare A)

Även Lärare C och D uppger att tillgången till assistenter varierar. Lärare C lyfter det faktum att de på Skola A är två utbildade textillärare och berättar att de när de har möjlighet, schemamässigt, stöttar varandra som en ”extra resurs”. Lärare D lyfter att det i huvudsak är extra personal man ber om som extra resurser, men att hen aldrig blivit nekad något specialverktyg om det finns behov.

Enligt Skolverket (2014) har lärare rätt att ta tillvara elevhälsans kompetens i arbetet med elever i behov av särskilt stöd, dock framgår det av samtliga slöjdlärare i studien att de inte upplever att de har behov av den extra kompetensen. Lärare D menar att viss diskussion och samarbete med elevhälsan alltid finns, men inget mer uttalat. Lärare C lyfter vikten av att slöjdlärare har en öppen kommunikation dem emellan samt med klasslärare, för att utbyta erfarenheter av vad som fungerar för vilka elever och var.

Lärare A och Lärare C upplever att organisatoriska aspekter av arbetet med särskilt stöd kan påverka samtliga elever negativt. För stora undervisningsgrupper eller brist på assistenter kan både leda till att en elev blir sittandes en lektion eller att slöjdläraren får svårt att röra sig i klassrummet.

Sen är det ju det ibland då om det blir för stora grupper, för det avgör ju jättemycket också. Har du en 12 elever här inne och så ska du ha alla på symaskin och så har du en som du måste stå bredvid hela tiden för att tänka ”nu får det inte hända någonting här”, då är det svårt att förflytta sig och känna att man kan liksom koppla av hos de andra. (Lärare C)

6.2 Relationellt perspektiv

I det relationella perspektivet söker man efter svar på skolproblem i mötet mellan eleven och miljön som denna befinner sig i (Ahlberg, 2015). I denna studie har jag valt att se till det relationella perspektivet i sitt bredare syfte, de delar som kategoriserats under denna rubrik handlar först om relationen lärare och elev emellan och sedan lärmiljön.

Samtliga slöjdlärare i studien tar vid flera tillfällen upp vikten av att ha en relation med eleven för att arbetet med särskilt stöd och applicering av åtgärdsprogram ska fungera. Lärare A beskriver vikten av att ha en dialog med eleven och tillsammans komma överens om till exempel omfattningen av ett slöjdprojekt. Lärare C uppger liknande svar och beskriver hur en elevs engagemang i slöjden kan öka om man spelar på dennes egna intressen.

Jag tänker på ett fall där jag hade en elev som, vi var fundersamma på om han skulle kunna ha slöjd över huvud taget. Och då fick jag göra en extra anpassning, där man fick spinna mycket på elevens intresse. Han kunde inte göra det som de andra producerade, utan man fick tänka i en helt annan bana. Och då spann vi på intresset, han hade jättestort intresse för örnar. Och då fick man honom till att skissa ner, vi hämtade en bild på nätet som vi fixade över på en linneväv och sen så broderade han en jättefin örn. Tack vare att han fick jobba med det som han älskade. (Lärare C)

Både Lärare B och Lärare D menar att de inte jobbar mycket utifrån åtgärdsprogram, antingen på grund av att det inte finns något åtgärdsprogram i en elevgrupp eller på grund av att de inte blivit informerade om något åtgärdsprogram. Istället lyfter Lärare B och C vikten av att känna

sina elever och menar att de då kan veta vad eleverna behöver, utan att det står nedskrivet i ett åtgärdsprogram.

Vet jag att jag har någon som är impulsiv så, ja, alltså man får ju hålla koll på ett annat sätt. Jag sätter kanske inte den personen närmast verktygsskåpet, utan närmare mig. Och inte liksom... Man vet att den personen får man gå, titt som tätt. Så får man gå liksom "Hur går det? Går det bra?". Lite uppmuntran och försöka få dem att göra det de ska, istället för att tappa bort sig själva och börja med det de inte ska göra. (Lärare B)

Lärare A beskriver vidare hur en relation till eleverna kan göra att arbetet med särskilt stöd inte blir så tungt, att känna till elevernas förmågor underlättar arbetet och gör att det inte behöver påverka övriga elever.

Hur det påverkar, jaa... men vi gör ju anpassningar hela tiden... tänker när jag hade matten då i fyran, femman, sexan, då följde jag ju den gruppen och då lär man ju känna eleverna och då anpassar man ju hela tiden. Då vet man ju liksom att ja men, *den* eller *den* gruppen de får jobba med *det*. (Lärare A)

På frågan om vad som ger en slöjdlärare förutsättningar att göra ett bra jobb i arbetet med elever i behov av särskilt stöd, menar Lärare A, C och D att relationen till eleven är den viktigast komponenten.

Det är att vinna hjärtat på dem. Att man får en bra relation som man bygger upp, för då, kör det ihop sig lite så har man ju det och knyta an till. Så det är nästan a och o tycker jag. Det är det man bygger liksom upp ett förtroende och en vänskap liksom mellan lärare och elev, där de kan känna trygghet när de kommer hit. Det är jätteviktigt. För att det ska kunna funka, om det blir ett problem. Det tycker jag, att man känner att det är den största delen faktiskt. (Lärare C)

6.3 Kompensatoriskt perspektiv

Det kompensatoriska perspektivet grupperar elever utifrån diagnos för att sedan kompensera dessa hinder (Nilholm, 2007). I denna studie har jag valt att använda det kompensatoriska perspektivet ur ett bredare synsätt och inkluderar i denna kategorisering samtliga kompensatoriska metoder hos de intervjuade slöjdlärarna, oavsett om de är baserade på en diagnos eller ej.

En stor del av det arbete med elever i behov av särskilt stöd som slöjdlärarna i studien beskriver, hamnar i den kompensatoriska kategorin. Främst handlar det om anpassningar som görs under slöjdlektionerna och både Lärare A och Lärare B poängterar att dessa anpassningar görs oberoende om det finns något åtgärdsprogram utarbetat eller ej.

Sen om det är en elev som har behov av särskilt stöd, det vet jag kanske inte. Jag kanske ger någon, eller gör på något sätt med någon elev, för att jag tycker att det funkar bättre även att den eleven inte har något på papper att den ska ha behov av särskilt stöd. (Lärare B)

Jag menar i vårt förhållningssätt till elever så tror jag inte att det har någon, alltså, man är inte annorlunda om man vet att den eleven har ADHD eller ADD eller vad det nu är för någonting. Jag tror att man, jag försöker att vara lika mot alla, i grund och botten, sen gör man ju anpassningar naturligtvis. (Lärare A)

De kompensatoriska anpassningarna som beskrivs i intervjuerna handlar bland annat om att anpassa uppgifter efter elevens förmåga, erbjuda hjälpmedel som underlättar både arbetet med det praktiska slöjdandet och med den skriftliga dokumentationen, eller att lägga om terminsplaneringen för en elev.

Jag har en elev i femman som också är i behov av särskilt stöd och han har ju åtgärdsprogram, och vi jobbar med långstygnbroderi och han gör ju ett enklare motiv då och lite så, lite större fält att fylla och så. Så det är sånt som man kan göra tycker jag. (Lärare A)

När de ska göra en utvärdering på ett arbete, det har man ju flera elever, om de har svårt att skriva ned så kan de ju likaväl ta det muntligt. Så där gör man ju mycket extra anpassningar också. Eller skriva på paddan istället för att skriva med papper och penna liksom så. Man anpassar ju hela tiden egentligen. (Lärare C)

Jag tänker i ett fall där jag hade en elev som, vi var fundersamma på om han skulle kunna ha slöjd över huvud taget ... Och sen efter det så gick åren lite, för jag hade honom i flera år, och då känner man det att då kom man in på det här med lite symaskinssömnad lite längre fram som inte var läge just när de andra sydde sina slöjdpåsar, då fick han brodera istället. Så man får hitta en annan bana och sen kan man ju mogna med åren, och då kan man ju plocka in det när man blir lite äldre sen. Så han sydde också på symaskin sen då. (Lärare C)

Lärare D beskriver hur ett kompenserande arbetssätt med elever i behov av särskilt stöd kan leda till mer arbetsglädje och engagemang hos en elev, då detta leder till att eleven kan skapa en *"bra grej"* som blir rolig att ta med sig hem.

Lärare A beskriver i sin intervju hur det de arbetar med i slöjden kan få verka kompensatoriskt i andra ämnen. Hen berättar att många rastlösa elever hittat ro i bland annat broderi, och att detta har fått följa med som ett stöd i andra klassrum.

Så så fort han kände sig, alltså att han inte orkade med eller ja, i matten eller vad dom nu gjorde, utan tog en paus, då plockade han upp det där och så satt han och sydde. Och vi har haft elever här (slöjden), en kille då som också har det problematiskt. Han har tidigare suttit och klippt, tusentals små bitar och det är hans grej liksom, ja för att avleda hjärnan då ... Men så fick han prova en sån här påtdocka och han blev helsåld på det. ... Så det hade han länge i klassrummet, som han plockade upp när det blev för mycket. Jag tror ju att mycket av det vi gör här kan de ha användning för mera i (hem)klassrummet. (Lärare A)

6.4 Individperspektiv

Inom individperspektivet är det eleven som har svårigheter och förklaringar söks hos just eleven (Ahlberg, 2015). Till denna gruppering sorterades svar från studien som behandlade specifika elevers svårigheter och utav de fem kategorierna fick individperspektivet först svar.

Åtgärder som i studien kategoriserades under individperspektivet handlar främst om anpassningar kring elever som upplevs som impulsiva och i några fall opålitliga. Lärare B beskriver enklare anpassningar som görs i förebyggande syfte.

Vet jag att jag har någon som är impulsiv så, ja, alltså man får ju hålla koll, på ett annat sätt. Jag sätter kanske inte den personen närmast verktygsskåpet, utan närmare mig. ... Har jag någon jättestökig så kanske jag inte skulle dela ut varsin kniv och köra täljning i den gruppen. (Lärare B)

Lärare A beskrev hur hen behövde få tillgång till extra resurser då det fanns en elev som det inte gick att lita på i slöjdsalen.

Ja, dels nu jag kan ju ge ett exempel i treorna nu som jag har, så fick jag ju säga till att det var tvunget att vara med en person då till, när dom ska börja sy på symaskinen, när man inte kan garantera säkerheten. (Lärare A)

Lärare D beskriver liknande händelser då hen varit tvungen att anmäla elever till rektor.

Under alla dessa år så kanske jag har haft 3–4 elever som jag har gått till rektor och sagt att ”jag tar inte ansvar för den här eleven i slöjdsalen”. Så det har ju mest varit med disciplin om man säger, inte kunskapsmässigt eller så då att det har varit problem. Utan man litar inte på den personen i salen då. Och att, det går inte när jag inte kan lite på han och han har gjort si och så, det har hänt 3–4 gånger. (Lärare D)

Övriga svar som kategoriserades i denna grupp handlade om att anpassa uppgifter efter elevens förmågor.

6.5 Dilemmaperspektiv

Inom specialpedagogisk forskning handlar dilemmaperspektivet, som beskrivet i 2.1, om motsättningar som är inbyggda i utbildningssystemet och skolans vardag och som inte går att lösa (Nilholm, 2007). I denna studie handlar dilemmaperspektivet främst om situationer som uppstår i klassrummen som blir till dilemman, men också om problematiken som uppstår när resurser inte finns att tillgå.

Tre av fyra slöjdlärare tar upp det dilemma som blir när arbetet med elever i behov av särskilt stöd går ut över antingen övriga elever eller eleven som är i behov av stöd.

Antingen så blir det ju att den eleven inte får något gjort, för att man hinner inte med, eller också så blir ju de andra lite lidande för att man försöker för mycket med den eleven då. Men jag tror egentligen att det blir nog mer åt andra hållet att den eleven kanske inte får så mycket gjort. (Lärare A)

Lärare C uppger att det inte bara är eleverna som blir lidande i dessa situationer, utan att även själva undervisningen blir bromsad när arbetet med elever i behov av särskilt stöd tar upp mycket tid.

Flera av slöjdlärarna i studien tog även upp det dilemma som blir när assistenter som ska följa en elev hela skoldagen, inte följer med till slöjdlektionerna. När assistenter uteblir eller när de är oengagerade blir åter dilemmat att slöjdläraren inte räcker till åt samtliga elever.

Även om det kanske inte finns åtgärdsprogram för vissa men, de som vi har som är lite rörliga och man vet liksom som har assistenter, det är inte alltid det är med en assistent här utan då ska du reda det samtidigt som du har alla andra och det är lite frustrerande ibland. (Lärare C)

Vi har elever som har assistenter, som *ska* vara med på slöjden. **Är de med på slöjden?** Inte alltid, är de inte. Em, jag vet inte om det har varit ett tillfälle att göra något annat på eller... men när de är med så är det ju fantastiskt bra, för det tar mycket tid om man har en elev utan assistent och fullklass, eller alltså halvklass då som vi, man blir ju mycket där. (Lärare B)

6.6 Sammanfattning

Samtliga slöjdlärare som deltog i studien uppger att de läst eller på annat sätt tagit del av Skolverkets allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram och är även eniga om att materialet inte varit behjälpligt i deras praktiska arbete med elever i behov av särskilt stöd. Vidare uppger samtliga slöjdlärare i studien att de aldrig utarbetat något åtgärdsprogram specifikt för slöjddämnet och det varierar stort i frågan om de får någon information kring elever med åtgärdsprogram i andra ämnen. Bäst information ges inför varje terminsstart i årskurs sju, enligt Lärare D. Lärare A, B och C, som alla jobbar på mellanstadiet, menar att informationen bör vara bättre. När de talar om arbetet med elever i behov av särskilt stöd använder de oftare termen *anpassningar* än *särskilt stöd*, även kring större åtgärder, och menar vidare att anpassningar görs hela tiden oavsett om en elev har ett åtgärdsprogram eller ej.

Gemensamt för samtliga informanter är också att de lägger stor vikt vid att känna sina elever och menar att detta är en viktig framgångsfaktor för arbetet med särskilt stöd. Att ha en relation till eleven och kunna spela på dennes intressen, menar informanterna kan leda till ökat deltagande av eleven. De tre slöjdlärare med längst arbetslivserfarenhet anser alla att goda relationer är den viktigaste faktorn för att lyckas i arbetet med elever i behov av särskilt stöd.

Samtliga informanter jobbar på något sätt kompensatoriskt med elever i behov av särskilt stöd, något som de gör även om en elev inte har ett åtgärdsprogram. Samtliga slöjdlärare talar om hur de anpassar uppgifter efter elevens förmågor, vilket ibland resulterar i att en elev får jobba med något annat än sina klasskamrater. I övrigt kan det handla om extra planering eller olika hjälpmedel.

Slöjdlärarna talade mycket lite om sitt arbete med särskilt stöd utifrån ett individperspektiv. De gånger de gjorde det handlade det främst om extremfall där elever agerat impulsivt eller opålitligt.

Studien visar tydligt att det stora dilemma för slöjdlärare i arbetet med elever i behov av särskilt stöd, är när det får konsekvenser för övriga elever i klassen eller för eleven själv. Lärare A, B och C menar att när arbetet med en elev i behov av särskilt stöd tar upp mycket av lektionstiden blir övriga elever lidande och när de inte lägger ner tiden på eleven i behov blir denna istället lidande. Lärare D, med över 40 års arbetslivserfarenhet, har svårt att se att hans arbete med elever i behov av särskilt stöd går ut över andra elever eller hans undervisning i stort. Dock märker Lärare D en tydlig skillnad när elevassistenter uteblir och menar att man inte klarar sig utan dem.

7 Diskussion

I följande kapitel diskuteras den valda undersökningsmetoden och genomförandet, samt resultatet av undersökningen i förhållande till direktiv för särskilt stöd och åtgärdsprogram samt tidigare forskning. Sist presenteras en avslutande reflektion och förslag på vidare forskning inom området.

7.1 Metoddiskussion

Den valda metoden för denna studie visade sig vara mycket lämpligt, då syftet var att undersöka slöjdlärarnas erfarenheter och upplevelser. Tack vare den semistrukturerade intervjun hade jag som intervjuare möjlighet att gå djupare i slöjdlärarnas berättelser med hjälp av följdfrågor. Studien är kvalitativ och innehåller på grund av tidsbrist endast fyra informanter. Om tiden hade tillåtit hade det varit intressant att utföra studien i en större omfattning med fler informanter för att kunna få fram någon slags generaliserbarhet. I den omfattning studien nu är utförd går det inte att säga att den är generaliserbar för samtliga skolor. Arbetet med elever i behov av särskilt stöd ser olika ut redan på de tre skolor som finns representerade i studien, men trots detta tror jag många slöjdlärare kan känna igen sig i resultatet. Och kanske kan det vara viktigare än generaliserbarhet? Att känna igen sig, få sig en tankeställare och utvärdera sitt eget sätt att arbeta med elever i behov av särskilt stöd.

Validiteten anser jag ökar tack vare min valda metod. Om jag med mina förberedda frågor inte får ett svar som behandlar det jag vill undersöka, kan jag med hjälp av ytterligare frågor leda intervjun till det jag avser undersöka.

Reliabiliteten i en semistrukturerad intervju är svårare. Om studien skulle utföras igen är det inte säkert att samma följdfrågor ställs, att samma områden berörs och man kan inte garantera att samma resultat kommer fram, vilket är en nackdel. Resultatet påverkas också mycket av mig som forskare och mitt sätt att tolka svaren utifrån min teoretiska ansats. En annan forskare kanske tolkar svaren på ett annorlunda sätt, vilken sänker reliabiliteten i studien.

Detta till trots var det studiens syfte att lyfta slöjdlärares egna erfarenheter och syn på arbetet med åtgärdsprogram och elever i behov av särskilt stöd, vilket metoden gjort. Därför menar jag att resultatet kan ses både som säkert och trovärdigt.

7.2 Resultatdiskussion

Att arbeta med att applicera elevers åtgärdsprogram till sin undervisning kan ses som ett mångfasetterat arbete med många olika delar som tillsammans blir till en helhet, detta visar sig inte minst i de fem kategoriseringar som kunde göras av svaren på intervjuerna. *Hur* slöjdlärare arbetar med att applicera elevers åtgärdsprogram till sin undervisning verkar enligt denna studie skilja sig något från lärare till lärare, samtidigt som slöjdlärarna i studien har mycket gemensamt med varandra. Lärare A, C och D, som alla har behörighet och även längst arbetslivserfarenhet, verkar likna varandra mest i sina svar. Kanske kommer Lärare B komma till samma insikter när hen samlat på sig mer erfarenhet?

I likhet med lärarna som deltog i Anderssons (2012) studie var det ingen av lärarna i denna studie som uppgav att Skolverkets allmänna råd inom området varit behjälpligt i deras arbete med elever i behov av särskilt stöd, trots att materialet uppdaterats och blivit tydligare sedan Anderssons studie genomfördes. Efter att ha läst Anderssons studie, och innan jag genomfört min egen, var ändå förväntningen att jag skulle få ett mycket mer positivt resultat kring Skolverkets allmänna råd än vad Andersson fick. Trots det ”negativa resultatet” verkar ändå samtliga slöjdlärare i studien arbeta i enlighet med de bestämmelser från skollag och läroplan som står sammanställda i materialet. Enligt deras berättelser arbetar alla fyra inkluderande, likvärdigt och verkar ha gott samarbete kollegor emellan för att nå utbildningsmålen. Kommunikationen på skolorna i studien verkar över lag, i enlighet med Anderssons (2012) studie, ofta brista kring information gällande elevers åtgärdsprogram, men utbytet av erfarenheter slöjdlärare emellan verkar *inte* brista. I Skolverkets allmänna råd står det framskrivet att lärare har rätt att ta tillvara elevhälsans kompetens som stöd i arbetet med elever i behov av särskilt stöd, något som ingen i studien uppger att de utnyttjar. Kanske är slöjdlärare så pass vana vid att som Lärare A uttrycker det i studien ”*vi gör ju anpassningar hela tiden*”, att de klarar sig med den öppna kommunikationen till elevhälsan som Lärare D senare beskriver?

Informanterna i studien uppger *relationer* som den viktigaste komponenten för att lyckas med sitt arbete med elever i behov av särskilt stöd, främst då relationen till eleven. En god relation leder till tillit och möjlighet till god *kommunikation*, något som enligt min mening verkar gå hand i hand med relationer och vara minst lika viktigt för att lyckas. Detta är inte begränsat till eleverna, utan det framkom även i slöjdlärarnas berättelser, i likhet med Anderssons (2012) studie, att relationen och kommunikationen till övriga lärare och personal på skolan är av stor vikt. Genom att lära känna eleverna beskriver slöjdlärarna hur de kan lyfta elevernas egna intressen för att underlätta arbetet i slöjdsalen, något som stämmer överens med Skolverkets allmänna råd om att lyfta elevers starka sidor. En elev som är intresserad av vad hen jobbar med tenderar att engagera sig mer, vilket ofta leder till ett bättre resultat. Slöjdlärarna i studien framförde även att man som lärare genom att känna sina elever vet vad de behöver, oavsett om det står framskrivet i ett åtgärdsprogram eller ej, och att detta underlättar arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Här menar jag att det även verkar vara en fråga om erfarenhet. När du har mött många elever i olika behov har du som lärare en bättre uppfattning om vad som skulle kunna fungera i en klass och vad som antagligen inte gör det.

En stor del av slöjdlärarnas arbete med elever i behov av särskilt stöd hamnade, i likhet med Danielssons (2014) studie, i den kompensatoriska kategorin. Detta var på förhand ganska väntat, då jag själv upplevt att man på slöjdlärarytbildningen talar mycket om att undervisa elever och utarbeta uppgifter som kan utföras utifrån elevernas egen förmåga. Vad som blev nytt för mig genom denna studie var att man faktiskt kan lägga om en hel terminsplanering för enskilda elever. Alla elever behöver inte utföra samma moment samtidigt, som Lärare C exemplifierade kring maskinsömnad, några kanske behöver få mogna ytterligare innan de klarar av vissa moment. Ytterligare en intressant aspekt som kom upp i den kompensatoriska kategorin, var att det arbete som utförs i slöjdsalen kan få agera kompensande i andra ämnen. Lärare A beskrev hur hen varit med om att många elever med koncentrationssvårigheter funnit ro i bland annat broderi och att detta fått följa med till

hemklassrummen och varit ett hjälpmedel när eleven behövt en paus. Detta ser jag som en form av ämnesövergripande arbete som man bör uppmuntra mer, inte minst för att visa på att slöjden kan vara användbar i fler situationer än vad elever kanske tror. Slöjdlärarna som deltog i Danielssons (2014) studie menade att stödet som gavs till de elever som var i behov av särskilt stöd *inte* skilde sig från det stöd som övriga elever fick utan att det var förhållningssättet som skilde sig, medan Lärare A i denna studie uttrycker att hen försöker att förhålla sig lika till *alla* elever oavsett åtgärdsprogram eller ej. Gemensamt för de båda studierna är att stöd ges till alla elever, så likvärdigt som möjligt, oavsett åtgärdsprogram.

Individperspektivet och dilemmaperspektivet var de två kategorier där först svar sorterades in och dessa två kategorier verkar ofta gå hand i hand. De svar som togs upp inom individperspektivet var främst extremfall med elever som var impulsiva eller opålitliga och dessa fall ledde inte sällan till dilemman för slöjdläraren. Extra resurser i form av assistenter blir viktiga i sådana situationer, då en slöjdlärare inte kan vara på flera ställen samtidigt och inte kan garantera säkerheten för övriga elever. Om Lärare A har rätt i sin uppfattning att det finns en mentalitet kring slöjden, där övrig personal verkar tro att elever klarar sig utan sitt vanliga stöd av assistent, vore det intressant att veta hur denna mentalitet kommit att bli till. Det är ju trots allt så att slöjdsalar, både trä- och metallsalar och textilsalar, är utrustade med maskiner och verktyg som kan utgöra en skaderisk för elever, framförallt om man har en elevgrupp som uppvisar impulsiva och opålitliga tendenser. En sådan simpel sak som att resurspersonal finns med när de ska under slöjdlektionerna skulle alltså kunna eliminera de dilemman som annars kanske skulle uppstå för en slöjdlärare och bidra till att slöjdlärarens arbete med elever i behov av särskilt stöd flyter på som det ska och inte går ut över övriga elever eller undervisning.

7.3 Avslutande reflektion

Syftet med denna studie var att få en inblick i hur man som slöjdlärare kan arbeta med att applicera åtgärdsprogram till sin ordinarie undervisning, alltså hur man kan arbeta med elever i behov av särskilt stöd. Genom de deltagande slöjdlärarnas berättelser anser jag att studiens syfte och frågeställningar blivit besvarade och vi har fått en inblick i hur arbetet med åtgärdsprogram och särskilt stöd kan se ut. Resultatet ger oss just det, *en inblick, en bild*, av hur arbetet kan gå till. Jag kan inte generalisera detta resultat till att vara något större och mer rikstäckande än vad det är, men jag tror att studien trots detta kan vara behjälplig för många. Genom att dela med oss av våra erfarenheter och upplevelser kan vi inspirera varandra och få andra att reflektera och tänka till kring sitt eget arbete med elever i behov av särskilt stöd.

Så vad fick dem då att lyckas i sitt arbete med åtgärdsprogram och elever i behov av särskilt stöd? Vad kan jag som blivande slöjdlärare ta med mig in i min egen yrkesroll? Det jag upplevde som mest framstående i denna studie var vikten av goda relationer, både till elever och kollegor, och tillgången till extra resurser när så behövs. Trots att jag kanske tolkat skollagen och Skolverkets allmänna råd som att lärare har rätt att *få* information och stöd *givet* till dem kan man inte ta detta för givet, utan jag som slöjdlärare har också ett ansvar att *uttrycka* när jag behöver stöd i mitt arbete och *säga ifrån* när jag anser att kommunikationen kring elever brister. Jag kan alltså inte sitta och vänta på hjälp och klaga på att saker inte fungerar som de ska, utan jag måste våga säga ifrån.

7.4 Vidare forskning

I studien framkom det att samtliga informanter tagit del av Skolverkets publikation *Allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* (2014), men att ingen av dem upplevt att publikationen varit behjälplig i deras arbete med elever i behov av särskilt stöd. Trots att titeln kan antyda annat så berör materialet främst det arbete som sker *utanför* klassrummet kring utarbetandet av åtgärdsprogram, det vore därför intressant att sammanställa en publikation som tar fasta på arbetet *i* klassrummet, med råd som är behjälpliga vid planeringen och genomförandet av undervisning där åtgärdsprogram är applicerade, ämnesspecifika som ”generella”. Kanske vore det även intressant att titta på hur arbetet med åtgärdsprogram skiljer sig ämnen emellan och utarbeta råd som är ämnesspecifika.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Ahlgren Karlsson, J. (2019). *Hur svårt kan det vara? Slöjdlärares förutsättningar för god inkludering och undervisning av NPF-elever*. (Kandidatuppsats). Göteborg: Högskolan för Design och Konsthantverk, Göteborgs universitet.
- Andersson, G. (2012). *Svart på vitt – Fyra lärares erfarenheter av arbetet med åtgärdsprogram* (Kandidatuppsats). Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet. Hämtad från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30466/1/gupea_2077_30466_1.pdf
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur
- Danielsson, A. (2014). *Specialpedagogik i slöjdsalen. Har vi tid till det?* (Magisteruppsats). Uppsala: Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet. Hämtad från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:859236/FULLTEXT01.pdf>
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2014) *Allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Hämtad från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3299>
- Skolverket. (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2018* (5:e uppl.) Hämtad från <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>
- Skolverket. (2019). *Särskilt stöd i grundskolan läsåret 2018/19*. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/beskrivande-statistik/2019/pm---sarskilt-stod-i-grundskolan-lasaret-2018-19>
- Skolverket. (2019b). *Att göra extra anpassningar av undervisningen och ge särskilt stöd*. Hämtad 2019-11-20 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/extra-anpassningar-och-sarskilt-stod>

Skolverket. (2019c). *Extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Hämtad 2019-11-20 från <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/extra-anpassningar-sarskilt-stod-och-atgardsprogram-i-skolan>

Stukát, Staffan. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Hämtad 2019-12-15 från <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>

Bilagor

Bilaga 1 – Intervjuguide

Intervjuguide

Inledning, allmän information:

Jag heter Josefine Karlsson och jag läser mitt sista år på ämneslärarprogrammet på Göteborgs Universitet. I januari kommer jag vara färdig lärare för åk 7–9 med ämnena slöjd, engelska och SvA.

Denna intervju är en del i den studie som kommer utgöra mitt sista examensarbete. Kortfattat är målet med studien är att undersöka hur några slöjdlärare arbetar med elever som är i behov av särskilt stöd och hur de applicerar elevernas åtgärdsprogram till sin undervisning.

Om du är intresserad av resultatet av denna studie så kan jag maila dig arbetet när det är färdigt och godkänt. Om du inte är intresserad så slipper du! 😊

Alla som deltar i denna studie kommer att vara helt anonyma. Jag kommer varken använda namn på lärare, skola eller stad. I arbetet kommer dessa uppgifter bli refererade till som ”lärare A”, ”skola B” och ”mindre stad”.

Intervjun kommer att spelas in med diktafon och sedan transkriberas. När arbetet är färdigt kommer både inspelningarna och transkriberingarna att raderas, allt som kommer finnas kvar är alltså det färdiga samlade arbetet.

Självklar har du när som helst rätt att avbryta intervjun om du inte känner dig bekväm.

Intervjun bör inte ta mer än en halvtimme, beroende på dina svar. Skulle den dra över tiden kan vi avbryta och ta upp intervjun igen när det passar. Så känn inte att du behöver hålla dig kort, dina svar (erfarenheter/upplevelser) är viktiga för studiens resultat. Kommer du på något i efterhand som du känner att du vill få med så går det bra att maila mig.

Frågor till lärare

Faktafrågor:

- Hur länge har du arbetat som lärare?
 - Hur länge har du arbetat som slöjdlärare?
 - Undervisar du bara i slöjd eller andra ämnen också?
- Hur länge har du arbetat på denna skolan?
- Vilka årskurser undervisar du i?

Introduktionsfrågor:

- Vad har du för utbildning?
 - Ingick det någon utbildning om **elever i behov av särskilt stöd**?
 - Har du på eget initiativ läst några extra kurser om **elever i behov av särskilt stöd**?
- Har du tagit del av Skolverkets allmänna råd?
 - Om ja, känner du att de varit behjälpliga?
- Finns det elever med **åtgärdsprogram** i de klasser du undervisar?

Övergångsfrågor:

- Får du någon bakgrundsinformation gällande enskilda elever inför varje termin?
 - Om ja, hur och ifrån vem får du den informationen?
- Har du någon gång själv gjort en anmälan till rektor om en **elev i behov av särskilt stöd** i slöjd?

Nyckelfrågor:

- Kan du beskriva hur du arbetar med att applicera elevers **åtgärdsprogram** till din undervisning? (både åtgärdsprogram utarbetade för slöjd men också ”generella”, alltså inte ämnesspecifika?)
- Finns det extra resurser att tillgå för slöjden i detta arbete? Hur fungerar det?
- Har du någon gång tagit hjälp av elevhälsans kompetens i arbetet att implementera **åtgärdsprogram** i din undervisning?
- Om en elev har en elevassistent, hur ser ditt samarbete ut med denna?
- Sker det någon form av samarbete slöjdlärare emellan och med övriga lärare (klasslärare/klassföreståndare/mentor) på skolan kring **elever i behov av särskilt stöd**?
 - Om ja, hur fungerar det samarbetet?
- Hur upplever du att den generella undervisningen påverkas av arbetet med **elever i behov av särskilt stöd**?
 - Upplever du att övriga elever påverkas? På vilket sätt?

-Nu är det bara två frågor kvar-

- Upplever du att vissa material/tekniker kan vara mer utmanande än andra i arbetet med **elever i behov av särskilt stöd**?
- Vad upplever du ger dig förutsättningar att göra ett bra jobb i ditt arbete med elever i behov av särskilt stöd?

Tid för avslutande kommentarer.

Något som inte tagits upp som du vill tillägga?

Frågor till administratör.

- Hur många elever har ni på skolan?
- Hur många klasser har ni i varje årskurs?