



Estetisk-filosofiska fakulteten

Lisa Ahlström

Åtgärdsprogram i nya skollagen

Några lärares och rektorers erfarenheter,
förväntningar och tankar

Action programme in the new Education Act

Some teachers' and principals' experiences, expectations and thoughts

Examensarbete 15 hp

Lärarprogrammet

Datum: 12-02-05
Handledare: Annika Åstrand

Abstract

The purpose of this thesis is to find out if principals and teachers have experience, expectations and thoughts about the differences that the new Education Act means in relation to the old one about action programme. Through qualitative interviews with two principals and four teachers, I have tried to answer my research questions that I have made based on the purpose. The questions are: How do the interviewees describe the routines about action programme? Has, according to the interviewees, the routines been changed with the new Education Act? How do teachers and principals experience the differences between the old and new Education Act regarding the action programmes?

The results of my survey shows that the process of action programme is different at different schools and that it has been adapted to the new Education Act in varying degrees. These results give differences in the experiences of the new directives. Differences between principals and teachers also become visible, which may be due to that the interviewed principals seem to know more about what's included in the new Education Act than the interviewed teachers. Conclusions to be made from the survey is for example that it is important for schools to review their routines regarding action programme, even if they already have been developed to be similar to the new directives. This is important to ensure that the process is done correctly. It is also important to ensure that all staff understands the new directive and its purpose.

Key words: Action programme, the new Education Act, principal, teacher, teacher for special needs education, special support.

Sammanfattning

Syftet med detta examensarbete är att ta reda på om rektorer och lärare har erfarenheter av, förväntningar på och tankar kring de skillnader som den nya skollagen innebär i förhållande till den gamla, angående åtgärdsprogram. Genom kvalitativa intervjuer med två rektorer och fyra lärare har jag försökt besvara de frågeställningar som jag utifrån detta syfte utformat. De frågeställningar jag utgått ifrån är: Hur beskriver de intervjuade att rutinerna kring åtgärdsprogram ser ut? Har, enligt de intervjuade, rutinerna förändrats i och med den nya skollagen? Hur upplever lärare och rektorer skillnaderna mellan gamla och nya skollagen angående åtgärdsprogram?

Resultatet av min undersökning visar att arbetet med åtgärdsprogram ser olika ut på olika skolor och att det anpassats till den nya skollagen i olika stor utsträckning. Detta ger skillnader i erfarenheter och upplevelser av de nya direktiven. Skillnader mellan rektorer och lärare synliggörs också vilket kan tänkas bero på att de intervjuade rektorerna verkar vara mer inlästa på den nya skollagen än de intervjuade lärarna. Slutsatser som kan dras av undersökningen är till exempel att det är viktigt att skolor ser över sina rutiner kring åtgärdsprogram även om de sedan tidigare är utvecklade att vara liknande de nya direktiven. Detta är viktigt för att säkerställa att arbetsgången sker på rätt sätt, samt att se till att all personal är införstådd med de nya direktiven och dess syfte.

Nyckelord: Åtgärdsprogram, nya skollagen, rektor, lärare, speciallärare, särskilt stöd.

Innehåll

1.1 Bakgrund	1
1.2 Syfte	2
2. Litteraturöversikt	3
2.1 Lagtexter och styrdokument	3
2.2 Specialpedagogiska perspektiv	3
2.3 Åtgärdsprogram	4
2.4 Rektorns ansvar	5
2.5 Rätt att överklaga beslut om åtgärdsprogram	5
2.6 Tidigare forskning	6
2.6.1 Samverkan med vårdnadshavare och elev	6
2.6.2 Särskilt stöd	7
2.6.3 Förväntningar på rektor	7
3. Metod	8
3.1 Metodval	8
3.2 Urval	8
3.3 Genomförande och etiska överväganden	8
3.4 Databearbetning	9
3.5 Studiens tillförlitlighet	10
4. Resultat	11
4.1 Erfarenheter av åtgärdsprogram	11
4.2 Utformande av åtgärdsprogram	13
4.3 Rutiner kring åtgärdsprogram	14
4.3.1. Samverkan med vårdnadshavare	15
4.3.2 Elevens delaktighet	15
4.4 De nya direktivens konsekvenser	16
4.5 Sammanfattning av resultatet	18
5. Diskussion	19
5.1 Metoddiskussion	19
5.2 Resultatdiskussion	20
5.2.1 Rutiner och rektors ansvar	20
5.2.2 Särskilt stöd utifrån specialpedagogiska perspektiv	21
5.2.3 Elevens och vårdnadshavarnas deltagande vid upprättande av åtgärdsprogram	22
5.2.4 Överklaganderätten	23
5.2.5 Upplevelse av den nya skollagen i förhållande till den gamla	24
5.3 Slutsats	25
5.4 Förslag till fortsatt forskning	26
Litteraturförteckning	27
Bilagor	
Bilaga 1 Informationsbrev till intervjupersonerna	
Bilaga 2 Intervjuguide	

1. Inledning

Alla elever har rätt till det stöd som eleven behöver för att uppnå läroplanens mål. Vissa elever är i behov av särskilt stöd och hur detta särskilda stöd ska utformas ska dokumenteras i åtgärdsprogram. Denna kunskap har jag med mig från min inriktning inom lärarutbildningen, *Hinder och möjligheter för lärande*, då åtgärdsprogram var ett av de centrala innehållen i kursen. Det var bland annat detta jag bar med mig inför min avslutande verksamhetsförlagda del av lärarutbildningen.

Min verksamhetsförlagda del av lärarutbildningen gjorde jag i en klass liknande de flesta klasser. Flera av eleverna är i behov av särskilt stöd. Läraren som undervisar den här klassen uttryckte en vilja att upprätta åtgärdsprogram för några av eleverna och diskuterade detta med rektorn på skolan. I parallellklassen hörde jag att läraren även där uttryckte dessa önskemål. Dessa lärare förklarade i korthet rutinerna kring upprättande av åtgärdsprogram och det förvånade mig att det verkade vara så omständligt. Som jag uppfattade det skulle det fyllas i en blankett som elevvårdshälsoteamet först skulle titta på, som i nästa steg skulle gå vidare till rektor och sedan tappade jag bort mig i arbetsgången. De fick dessutom information om att den blankett som fylldes i förra terminen för en enskild elev inte var giltig för att det införts nya blanketter det här läsåret. När jag frågade om dessa omständliga rutiner hänvisade de till den nya skollagen som innebär att rektorn nu har större ansvar för åtgärdsprogram som upprättas. I och med min bristande kunskap kring nya skollagen kunde jag inte ställa fler frågor kring detta, utan nöjde mig så och litade på att skolan upprättat rutiner på ett riktigt sätt utifrån de nya direktiven. Ändå gick jag ifrån min verksamhetsförlagda del av utbildningen och funderade på vad som hänt med att alla elever ska få det stöd de behöver och vår skyldighet att upprätta åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd. Jag undrade om den nya skollagen har gjort det svårare för elever att få särskilt stöd.

1.1 Bakgrund

Motiven till att författa en ny skollag var bland annat att modernisera skollagen genom att förtydliga och förenkla texten och även anpassa den bättre till det målstyrda upplägget skolan har. I nya skollagen har en del bestämmelser flyttats från olika författningar till lagen, vilket innebär att skollagen är mer omfattande och till viss del mer detaljerad än den tidigare. Detta innebär att de författningar som finns har minskat i omfattning, så den totala omfattningen bestämmelser har alltså inte ökat. Eftersom delar av författningarna flyttats till skollagen har skolformsförfattningarna, däribland grundskoleförordningen, ersatts av en skolförordning (Svensk facklitteratur, 2010a).

Enligt både gamla och nya skollagen ska det i utbildningen tas hänsyn till elevers olika behov av särskilt stöd (SFS 2010:800; SFS 1985:1100). Enligt gamla skollagen (SFS 1985:1100) skulle särskilt stöd ges till de elever som behöver det men det beskrevs inte vidare hur detta skulle gå till eller vem som bar ansvaret för detta. Det var då den som var huvudman som hade ansvar för att de lagar och förordningar som var aktuella följdes, närmare än så preciserades inte ansvaret i skollagtexten. I grundskoleförordningen (SFS 1994:1194) preciserades att det är rektorn som ska besluta om särskilt stöd och här fanns även en

formulering liknande den som finns i den nya skollagen (SFS 2010:800) kring ansvaret att läsa. En avgörande skillnad är dock att det i grundskoleförordningen stod att rektorn ska ”se till” (SFS 1994:1194, 5 kap. 1§) att utredning görs och att åtgärdsprogram upprättas, vilket i praktiken innebär att rektorn kan delegera denna uppgift till annan personal. I den nya skollagen (SFS 2010:800) finns det tydligare direktiv kring utformande av särskilt stöd och hur rutinerna kring åtgärdsprogram ska se ut. Om det på något sätt framkommer misstankar om att en elev inte kommer att nå de lägsta kunskapskraven ska detta anmälas till skolans rektor. Dessa signaler kan komma från såväl elev, föräldrar, lärare eller annan personal på skolan. Rektorn ansvarar för att elevens behov av särskilt stöd utreds skyndsamt och att åtgärdsprogram upprättas vid behov. Detta ska ske i samråd med elevhälsan om det inte är tydligt obehövligt. I och med detta behandlar inte skolförordningen (2011:185), som ersatt bland annat grundskoleförordningen, direktiven kring särskilt stöd utan hänvisar till skollagen.

1.2 Syfte

Som synliggörs ovan innebär den nya skollagen skillnader i jämförelse med den gamla skollagen angående arbetet med åtgärdsprogram. Utifrån detta är syftet att ta reda på om rektorer och lärare har erfarenheter av, förväntningar på och tankar kring dessa skillnader.

De frågeställningar jag utgår ifrån är således;

- Hur beskriver de intervjuade att rutinerna kring åtgärdsprogram ser ut?
- Har, enligt de intervjuade, rutinerna förändrats i och med den nya skollagen?
- Hur upplever lärare och rektorer skillnaderna mellan gamla och nya skollagen angående åtgärdsprogram?

2. Litteraturöversikt

2.1 Lagtexter och styrdokument

Alla elever ska ges förutsättningar att nå målen i läroplanen vilket innebär att de elever som är i behov av särskilt stöd ska få det (SFS 2010:800). I nya skollagen står även uttryckligen att alla elever ska ges möjlighet att nå så långt som dess förutsättningar möjliggör. Målet är inte att nå lägsta godkända nivå, utan alla barn ska ”ges ledning och stimulans” att utvecklas så långt som möjligt (SFS 2010:800, 3 kap 3§). Detta innebär att resurserna inte kan fokuseras främst kring de elever som har svårigheter att nå målen utan att även elever som lätt når målen har rätt till resurser (Svensk facklitteratur, 2010b). Om eleven inte når målen med den ledning och stimulans som åsyftas ovan ska eleven ges särskilt stöd. Det särskilda stödets utformning regleras tydligare i den nya skollagen än i den gamla, ett exempel på det är följande paragraf (Ibid.):

Särskilt stöd får ges i stället för den undervisning eleven annars skulle ha deltagit i eller som komplement till denna. Det särskilda stödet ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör om inte annat följer av denna lag eller annan författning. (SFS 2010:800, 3 kap 7§)

Om stödet inte ges inom den elevgrupp som eleven tillhör ska särskilda skäl föreligga en placering i en annan undervisningsgrupp (SFS 2010:800). Detta fanns även tidigare reglerat i grundskoleförordningen (SFS 1994:1194) och är därmed ingen ny bestämmelse i sig, men den har förflyttats till skollagen. I en kommentar till lagen (Svensk facklitteratur, 2010b) påpekas att placering i särskild undervisningsgrupp eller enskild undervisning ska ske i samråd med eleven och elevens vårdnadshavare och framför allt ska utgångspunkten alltid vara barnets bästa.

2.2 Specialpedagogiska perspektiv

2001 var 21 procent av eleverna i den svenska skolan i behov av särskilt stöd. Av dessa elever var det en femtedel som inte fick något särskilt stöd alls och av dem som fick särskilt stöd var det en fjärdedel som inte hade något åtgärdsprogram (Skolverket, 2011b). I Skolverkets allmänna råd (2009) framgår det att elevens behov av särskilt stöd ska ses ur ett perspektiv där skolmiljön är orsaken till detta behov.

Av skollagen (SFS 2010:800) framgår att skolans uppgift är att i undervisningen kompensera elevers olika förutsättningar. Att använda ordet kompensera gör det lätt att dra paralleller till det kompensatoriska perspektivet på specialpedagogik. Nilholm (2007) beskriver det kompensatoriska perspektivet som att det bygger på en tanke om att vi kan kompensera en individs brister. Genom att identifiera en individs problem kan vi kompensera för dessa brister vilket ger diagnoser en central roll. Persson (2009) beskriver de två olika perspektiven på specialpedagogik kategoriskt perspektiv och relationellt perspektiv där det relationella perspektivet liknar det kompensatoriska. Huvudsakligen innebär dessa perspektiv att inom det kategoriska perspektivet tillskrivs eleven problemet medan det relationella perspektivet på specialpedagogik innebär att problemen står i relation till den omgivande miljön beskriver

Persson (2009). Vilket perspektiv pedagoger antar ger konsekvenser för vilket stöd elever som har svårigheter i skolan får.

Det kategoriska perspektivet innebär att insatserna riktas mot den specifika eleven. Detta är det traditionella synsättet inom specialpedagogiken som kan exemplifieras med att eleven till exempel får specialundervisning utanför klassrummet. Eftersom det relationella perspektivet innebär att miljön anses vara anledningen till att en individ uppvisar svårigheter är det miljön som måste förändras för att eleven inte ska befinna sig i dessa svårigheter. Denna förändring ska då ske i den kontext eleven befinner sig och kan innebära anpassat arbetssätt, förändring i dagens struktur, placering i klassrummet eller liknande (Persson, 2009). Persson (Ibid.) menar vidare, precis som framgår av en studie av Asp-Onsjö (2006), att det finns anledning att tro att det kategoriska perspektivet fortfarande är dominerande inom svensk skola. Detta menar Persson (2009) kan bero på tidsaspekten eftersom det relationella synsättet kräver ett långsiktigt arbete medan det kategoriska synsättet kan innebära snabba insatser. I en verksamhet med bristande resurser prioriteras snabba lösningar vilket gör att det är svårt att övergå till det relationella perspektivet.

2.3 Åtgärdsprogram

Om någon misstänker att en elev inte kommer att nå målen i läroplanen ska denne anmäla denna misstanke till rektorn på skolan. Rektorn har då ansvaret för att det sker en utredning som syftar till att kartlägga elevens behov. Om denna utredning påvisar att eleven är i behov av särskilt stöd ska eleven få det. Om en elev är i behov av särskilt stöd ska detta stöd formuleras i ett åtgärdsprogram. (SFS 2010:800) Syftet med att använda åtgärdsprogram för de elever som är i behov av särskilt stöd är att säkerställa att elevens behov tillgodoses. Genom kontinuerlig uppföljning och utvärdering kan läraren se till att planeringen följs. Åtgärdsprogrammet är tänkt att vara ett verktyg för just planering och utveckling av den pedagogiska verksamheten kring den enskilda eleven, men också en dokumentation av och bekräftelse på de åtgärder som sätts in (Skolverket, 2009).

Om det inte är tydligt obehövligt ska elevhälsan vara delaktig i utredningen av elevens behov (SFS 2010:800). Skolan har skyldighet att ha en elevhälsa som omfattar ”medicinska, psykologiska, psykosociala och specialpedagogiska insatser” (SFS 2010:800, 2 kap. 25§). Elevhälsans uppgift är att arbeta förebyggande och hälsofrämjande för att stödja elevernas utveckling mot utbildningens mål. I lagen står uttryckligen även att det ska finnas ”tillgång till personal med sådan kompetens att elevernas behov av specialpedagogiska insatser kan tillgodoses” (SFS 2010:800, 2 kap. 25§).

Skolverket har tagit fram allmänna råd kring åtgärdsprogram som skolor bör följa. Om skolan inte följer dess råd måste skolan kunna påvisa att de på annat sätt följer de gällande direktiven utifrån lagar och författningar. Dessa är inte anpassade till den nya skollagen, men gäller tills nya allmänna råd tagits fram. Enligt de allmänna råden ska ett åtgärdsprogram innehålla en kortfattad beskrivning av elevens behov, kopplingar till gällande läro- och kursplaner, kort- och långsiktiga mål för eleven, en tydlig ansvarsfördelning av de åtgärder som sätts in samt

hur och när åtgärdsprogrammet ska följas upp och utvärderas. Av de allmänna råden framgår även att de åtgärder som skolan sätter in ska utgå ifrån positiva förväntningar på eleven och även från elevens intressen och styrkor. Elevens engagemang i arbetet med åtgärdsprogram är en utgångspunkt eftersom det visat sig vara en framgångsfaktor. Även vårdnadshavares deltagande är av stor vikt. Viktigt att påpeka är dock att skolan oavsett vårdnadshavarens samtycke har skyldighet att upprätta åtgärdsprogram och sätta in stödåtgärder. Ett fortsatt arbete för att komma överens med vårdnadshavare ska dock vara skolans strävan (Skolverket, 2009).

I den nya skollagens 1 kapitel, 10§, uttrycks att barnets bästa alltid ska vara i fokus och att eleven har rätt att uttrycka sina åsikter och att dessa ska få betydelse i förhållande till elevens mognad och ålder (SFS 2010:800). Denna paragraf är ny i skollagen och har sin utgångspunkt i barnkonventionen. I arbetet med åtgärdsprogram blir denna paragraf en viktig utgångspunkt när elevens skolsituation diskuteras (Svensk facklitteratur, 2010b).

Åtgärdsprogram är allmänna handlingar och kan därmed begäras ut av den som är intresserad. Därför är det viktigt att innehållet i det skrivna åtgärdsprogrammet är genomtänkt och inte innehåller sekretessbundna uppgifter. Det går att helt eller delvis sekretessbelägga åtgärdsprogram om innehållet är känsligt, men för att slippa hamna i den situationen kan den utredning som gjorts läggas i ett enskilt dokument, och därmed kan denna sekretesskänsliga information behandlas på ett smidigare sätt (Asp-Onsjö, 2008).

2.4 Rektorns ansvar

Rektorn har uppdraget att leda och samordna den pedagogiska verksamheten samt att arbeta för att utbildningen utvecklas (SFS 2010:800). Åtgärdsprogram är en del i arbetet med att utveckla den pedagogiska verksamheten (Skolverket, 2009) och rektorn är den som beslutar om åtgärdsprogram. Det är även rektorns ansvar att se till att elevens behov utreds när det framkommer en oro för att eleven inte kommer att nå målen (SFS 2010:800).

I och med att rektorn är anställd av en myndighet har denne befogenheter som faller under myndighetsutövande. Detta ställer krav på rektorn att vara inläst på och ha kunskap om de lagar och författningar som skolans verksamhet styrs av och hur dessa tillämpas i den praktiska verksamheten. Styrdokumentens främsta syfte är att ge en rättvis utbildning vilket rektorn ska se till genom att skapa förutsättningar för alla elever att nå målen i läro- och kursplaner (Rapp, 2009).

2.5 Rätt att överklaga beslut om åtgärdsprogram

Enligt den nya skollagen finns det möjlighet att överklaga beslut om åtgärdsprogram vilket i praktiken ska ge eleven starkare rätt till särskilt stöd (Skolverket, 2011a). Tanken bakom införandet av överklaganderätten är att stärka elevers och vårdnadshavares rättssäkerhet samt att göra lagen tydligare (Svensk facklitteratur, 2010a). Detta införande innebär också att det krävs formella beslut som kan överklagas (Skolverket, 2011a). Skolans rektor har ansvar för

att dessa beslut fattas, det ska vara beslut såväl om upprättande av åtgärdsprogram som att åtgärdsprogram inte ska upprättas efter utredning av elevens behov. I den gamla skollagen (SFS 1994:1194) hade rektorn möjlighet att delegera ansvaret för beslut kring åtgärdsprogram. Denna möjlighet begränsas i nya skollagen, men möjligheten finns fortfarande (SFS 2010:800).

Besluten om åtgärdsprogram kan överklagas hos skolväsendets överklagandenämnd. Även om de vid överklagandenämnden anser att rektorns beslut, eller den som i stället för rektorn tagit beslutet, är felaktigt så har de inte rätt att fatta ett nytt gällande beslut. Det som sker om överklagandenämnden anser att åtgärdsprogrammets föregående utredning missbedömts av rektorn är att beslutet upphävs och sedan går tillbaka till beslutsfattaren som måste fatta ett nytt beslut i ärendet (Svensk facklitteratur, 2010b).

2.6 Tidigare forskning

2.6.1 Samverkan med vårdnadshavare och elev

Enligt Skolverkets allmänna råd (Skolverket, 2009) ska åtgärdsprogram upprättas i samarbete med berörd elev och dess vårdnadshavare. I en studie gjord i England av Goepel (2009) med elever i år 6, i åldrarna 10-11 år, konstateras att detta samarbete är viktigt för att eleven ska känna sig delaktig och kunna ta till sig åtgärdsprogrammet som något som är till för att hjälpa eleven. Syftet med att samverka med eleven och vårdnadshavare är just att öka dessa parter delaktighet (Asp-Onsjö, 2008). I ovan nämnda studie av Goepel (2009) fick både elev och vårdnadshavare såväl som lärare lyfta styrkor och svårigheter som eleven upplevs ha i skolan. I dessa samtal framgick att de olika parterna lyfte olika förmågor som starka och svagare i olika stor utsträckning. I de flesta fall kunde parterna komma överens om vad åtgärdsprogrammet skulle fokusera på trots att alla elever lyfte frågor som inte togs i beaktande i det dokumenterade åtgärdsprogrammet. I ett fall tillgodosågs inte elevens önskemål om att få extra stöttning genom att en lärare skulle sitta bredvid honom under lektionerna och då läraren såg andra svårigheter än vad eleven gjorde upprättades ett åtgärdsprogram som eleven inte hade inflytande över. Detta ledde till att eleven kände brist på engagemang, vilket i sin tur ledde till svårigheter att nå åtgärdsprogrammets mål. I detta fall, likväl som i de övriga tre fallen i studien, var det läraren som förde den avgörande rösten. I och med lärarens profession kan detta ses som naturligt, speciellt eftersom läraren alltid förväntats vara den som ska ta ansvar för och besluta kring utbildningen. Trots att det ligger i lärarens profession kan det diskuteras vilka konsekvenserna blir av att balansen mellan samtalsparterna är på detta sätt (Ibid.).

Det finns även forskning gjord i Sverige som påvisar betydelsen av att som lärare ha en dialog med eleven och vårdnadshavarna för att eleven ska nå målen. Asp-Onsjö (2006) kom i en enkätstudie fram till att det finns samband mellan både elevens och vårdnadshavares deltagande och måluppfyllelse av åtgärdsprogram. Detta samband innebär att eleven når målen i åtgärdsprogrammet i högre grad när eleven och dess vårdnadshavare varit delaktiga i upprättandet av åtgärdsprogrammet. Pedagoger i studien uppskattar också att möjligheterna

att arbeta framgångsrikt med elever i behov av särskilt stöd är sämre om inte föräldrar och den berörda eleven är delaktiga i arbetet. Trots detta visar det sig att elever och vårdnadshavare deltar i relativt liten utsträckning när åtgärdsprogram upprättas. Enligt resultaten av den refererade studien är vårdnadshavare och elever med vid upprättandet av åtgärdsprogram vid knappt hälften av fallen.

2.6.2 Särskilt stöd

I en forskningsöversikt av Skolverket (2011a) lyfts samband mellan särskilt stöd och måluppfyllelse av läroplanens mål i år 9. En av de studier som refererats har visat att det särskilda stöd som sätts in i skolan inte alltid har önskad effekt. Den longitudinella studien, gjord i två åldersgrupper mellan 1992 och 2003, visar att elever som fått specialpedagogiskt stöd når målen i mindre utsträckning än elever som inte fått särskilt stöd. Detta kan bero på att det specialpedagogiska stödet har en negativ effekt eller att de elever som får särskilt stöd har så pass mycket sämre förutsättningar att de åtgärder som sätts in inte är tillräckliga för att kompensera dessa. Detta samband framgår främst i de fall där eleverna fått särskiljande undervisning utanför den ordinarie undervisningsgruppen. Att det specialpedagogiska stödet haft direkt negativ inverkan på elevens utveckling, då särskiljande undervisning kan leda till sämre självförtroende, kan inte uteslutas. Det finns dock faktorer som påverkar hur väl det specialpedagogiska stödet faller ut. Att ge stödet under kortare perioder tycks vara mer effektivt än under lång tid och elever som får specialpedagogiskt stöd sent når målen i större utsträckning än elever som fått stödet tidigt (Giota & Lundborg, 2007). I en tidigare rapport hävdar dock Skolverket (2001) att det är viktigt att stöd sätts in så tidigt som möjligt för att förhindra en negativ utveckling vilket motsäger vad den ovan beskrivna forskningen visar.

2.6.3 Förväntningar på rektorn

I en studie gjord av Rapp (2009) lyfts vilka förväntningar som rektorer tror eller upplever att andra har på dem i deras yrkesroll. Studien bygger på intervjuer och av dessa framgår det att rektorer upplever att statens främsta förväntning är att skolans rektor ser till att skollagen och läroplanen följs och även att eleverna ges de resurser som skolan är skyldiga att erbjuda bland annat genom att skolan ska se alla och anpassas efter varje individ. Det finns en upplevelse bland de intervjuade rektorerna av att föräldrar förväntar sig att deras barn blir riktigt behandlade och får det stöd de behöver. Den rektor som i intervjun lyft just detta önskar samtidigt att föräldrarna skulle komma med pedagogiska önskemål i större utsträckning.

3. Metod

3.1 Metodval

Syftet med denna undersökning är att synliggöra rektorers och lärares eventuella erfarenheter av, förväntningar på och tankar kring de skillnader som den nya skollagen innebär i förhållande till den gamla i arbetet med åtgärdsprogram. En individs upplevelse av något kan endast individen själv berätta om vilket gör en personlig kontakt nödvändig (Kvale & Brinkmann, 2009). Jag har därför använt mig av kvalitativa intervjuer i studien för att besvara mina frågeställningar och uppnå mitt syfte. Kvalitativa intervjuer innebär bland annat att intervjuaren genom att ställa enkla frågor kan få komplexa svar vilket innebär att denna typ av intervju används för att förstå och hitta mönster (Trost, 2009).

3.2 Urval

Jag valde att intervjua två rektorer på olika skolor samt två lärare på respektive skola. Att jag valde att intervjua två lärare på varje skola beror på att upplevelserna av förändringar kan skilja sig mellan olika individer på grund av olika faktorer. Dessa skillnader kan finnas mellan rektorer också, men då rektorn ofta är ensam i sin roll på skolan ges inte möjlighet att göra intervjuerna på samma sätt med rektorerna. Detta innebar alltså att jag var tvungen att få tag på en skola där tre personer hade möjlighet och vilja att ställa upp. Det som vidare hade betydelse för mitt urval var att jag geografiskt skulle ha möjlighet att ta mig till skolan. Jag valde aktivt bort skolor som jag på något sätt har en relation till alternativt har någon form av relation till rektor eller personal för att minimera risken att gå in i intervjuerna med förutfattade meningar.

Jag tog via telefon, alternativt via mail när jag inte fick svar via telefon, kontakt med rektorer på olika skolor. Jag kontaktade skolor i olika kommuner för att få en så nyanserad bild av arbetet med åtgärdsprogram som möjligt då jag vet att dessa rutiner kan organiseras på en högre nivå än på enskild skolnivå. Därmed är undersökningen gjord i två olika kommuner, vilka inte är angränsande till varandra.

3.3 Genomförande och etiska överväganden

Patel och Davidson (2008) menar att det för att motivera de personer som är utvalda till intervjuer är viktigt att beskriva syftet och, så gott det går, relatera detta till dessa personers intresse inom området. Utöver detta är det viktigt att informera hur den insamlade empirin kommer att hanteras. När jag inför min undersökning kontaktade rektorer var därför syftet det jag presenterade först näst efter presentationen av mig själv. I och med att rektorerna visade intresse för min undersökning skickade jag ut ett informationsbrev (se bilaga 1) i enlighet med informationskravet (Vetenskapsrådet, 1990) där syftet och genomförandet kortfattat beskrevs samt att insamlat material hanteras konfidentiellt. Jag informerade även om att personer som valde att delta i undersökningen när som helst kunde avbryta sin medverkan, i enlighet med samtyckeskravet (Ibid.), och att jag önskade spela in intervjuerna om inte de intervjuade personerna misstuckte. Informationskravet innebära att deltagare i studien har rätt till all

information som kan tänkas påverka viljan att delta (Ibid.). Genom att informera om att ingen utomstående skulle ha tillgång till de data som jag samlade in samt att denna kommer att förstöras när rapporten är skriven och godkänd förhöll jag mig till konfidentialitetskravet (Ibid). Jag informerade även muntligt om att den insamlade informationen enbart kommer att användas till denna undersökning i enlighet med nyttjandekravet (Ibid).

Jag intervjuade två rektorer och fyra lärare. För att i denna rapport garantera de intervjuades anonymitet använder jag mig av fingerade namn på både skolorna och personerna. Skolorna har jag valt att kalla Ängsskolan och Mariaskolan, rektorerna Per och Markus, speciallärarna Ingrid och Monika och klasslärarna Viktoria och Elisabet. Rektorerna intervjuade jag enskilt medan jag intervjuade lärarna parvis. Intervjuerna genomfördes på en av intervjupersonerna vald tid och plats. Rektorerna intervjuade jag på deras kontor. Intervjun med lärarna på Mariaskolan genomfördes i det grupprum där speciallärarna i vanliga fall håller sin undervisning och intervjun med lärarna på Ängsskolan genomfördes i deras arbetslagsrum vilket innebar att det några gånger kom in andra lärare för att hämta något. Vid ett tillfälle i den sistnämnda intervjun blev intervjun avbruten av besökare till en av intervjupersonerna.

Jag valde att skriva en intervjuguide med sex övergripande samtalsområden under vilka jag hade mellan två och fyra förslag på öppna frågor. Samtalsområdena var utgångspunkten i samtalet och frågorna var endast ett stöd för att jag lättare skulle se om jag täckt av området och en trygghet att gå tillbaka till om jag tappade bort mig i intervjun. Jag valde att inte binda mig till dessa frågor utan anpassade dem till samtalets karaktär i likhet med vad Johansson och Svedner (2010) skriver. Ingrid och Monika bad att få se intervjufrågorna i förväg. Då samtalsområdena var utgångspunkten i intervjuerna skickade jag enbart dessa. Kommunikationen skedde via rektorn vilket innebär att även Markus hade tillgång till samtalsområdena i förväg. De intervjuade på Ängsskolan hade inte tillgång till denna information i förväg. Att de intervjuade får se intervjufrågorna i förväg kan göra att intervjusvaren förlorar sin spontanitet men jag gjorde bedömningen att det inte skulle påverka resultatet i negativ bemärkelse att låta intervjupersonerna se vad samtalet skulle komma att handla om i förväg. Jag ansåg snarare att jag genom att vara tillmötesgående kunde skapa ett större förtroende vilket är viktigt för intervjuns resultat (se *Studiens tillförlitlighet* nedan)

3.4 Databearbetning

Efter att ha genomfört intervjuerna transkriberade jag inspelningarna till text. Jag försökte återge det som sades så exakt som möjligt utan att värdera detta vilket innebar att jag inte omvandlade informationen till skriftspråk utan skrev i talspråk. Utifrån utskriften analyserade jag intervjuernas innehåll och skrev en sammanfattning av vad varje intervjuperson sagt utifrån mitt syfte och frågeställningar.

Intervjun med den rektor jag valt att kalla Markus blev på grund av ett tekniskt missöde inte inspelad. Denna intervju sammanfattade jag utifrån vad jag kunde komma ihåg av intervjun med intervjuguiden som utgångspunkt. Denna sammanfattning blev därför en tolkning av samtalet och för att säkerställa att min tolkning av det som sagts stämde överens med vad

Markus sagt så skickade jag sammanfattningen till honom. Markus läste och godkände min sammanfattning utan att komma med kompletteringar eller invändningar.

Utifrån sammanfattningarna tog jag ut gemensamma teman som fick ligga till grund för min resultatbeskrivning. Liknande teman återfinns även i min intervjuguide (se bilaga 2), men det är vad som framkom av intervjuerna som är den viktigaste utgångspunkten för hur jag lagt upp resultatbeskrivningen.

3.5 Studiens tillförlitlighet

Eftersom intervjuerna jag genomförde var av kvalitativ art var min roll som intervjuare viktig för att skapa ett tillförlitligt resultat. Hur frågorna ställs påverkar svaren och om det inte är medvetet kan ledande frågor ge sådana svar som den intervjuade tror förväntas av denne (Kvale & Brinkmann, 2009). För att minska risken för mig själv att ställa ledande frågor var jag tvungen att bortse från den förkunskap jag hade genom tidigare forskningsresultat för att gå in i intervjusituationerna så objektivt som möjligt. Genom att hitta tillbaka till min ursprungliga nyfikenhet och min nybildade kunskap kring styrdokumentens direktiv kunde jag även i intervjusituationen framställa mina frågor med nyfikenheten som utgångspunkt.

Om intervjun inleder på ett sätt som den intervjuade upplever som obehaglig på något sätt är det svårt att bygga en förtroendefylld relation (Trost, 2009). Utifrån detta såg jag det som viktigt att småprata lite med intervjupersonerna innan jag startade upp intervjun så jag och intervjupersonerna inte var bekanta med varandra sedan tidigare. Detta var viktigt för mig för att skapa en jämlik relation och påvisa att intervjun bygger på min nyfikenhet och inte har sin grund i någon form av kontroll eller liknande. Med denna grund kan intervjusvaren tolkas som ärliga och resultatet därmed som tillförlitligt.

4. Resultat

De två skolorna jag utfört min undersökning på kommer jag nedan kalla för Ängsskolan och Mariaskolan. Jag har intervjuat fyra lärare som arbetar på dessa två skolor. Jag har valt att kalla lärarna Monika, Ingrid, Elisabet och Viktoria. Jag har även intervjuat rektorn på vardera skola, dessa har jag valt att kalla Markus och Per.

Monika och Ingrid arbetar som speciallärare på Mariaskolan och har båda lång bakgrund som klasslärare. Ingrid har ingen särskild utbildning för att arbeta som speciallärare, men har deltagit i en internutbildning i kommunen som en specialpedagog har hållit. Monika har läst en kurs i specialpedagogik utöver sin lågstadieläroutbildning. På Mariaskolan är Markus rektor och han har sin första rektorstjänst vilken han haft i nästan tre terminer. Markus har tidigare arbetat som lärare.

Viktoria och Elisabet jobbar som klasslärare på mellanstadiet på Ängsskolan och har båda varit lärare i snart nio år. Per är sedan två terminer rektor på skolan. Det är hans första rektorstjänst men han har tidigare successivt arbetat sig upp mot skolledarposter och har tidigare haft rollen som biträdande rektor. Parallellt med arbetet läser Per en rektorsutbildning.

4.1 Erfarenheter av åtgärdsprogram

Ingrid berättar att hon arbetat med åtgärdsprogram sedan början av 90-talet och att hon i början inte hade några särskilda blanketter att utgå ifrån. Det dokument som hon skrev då var inte lika utförligt som det som används idag där elevens situation beskrivs ur flera olika aspekter. Monika minns att de hade något som hon tror kallades resurssamtal som hade ett syfte liknande det som åtgärdsprogram idag har. Detta var innan åtgärdsprogram kom in i skolans värld, men när åtgärdsprogram kom fanns det fortfarande inget krav på att skriva dem berättar hon. De båda framhåller att syftet alltid har varit det samma, att ”tänka till och prioritera vilka saker som är viktigast” som Ingrid uttrycker det. Eftersom de båda arbetar som speciallärare menar de att de kommer i kontakt med åtgärdsprogram i sin dagliga verksamhet då den undervisning de håller i främst bygger på åtgärdsprogram men också eftersom det är de som har en stor roll vid upprättandet av åtgärdsprogram.

Elisabet och Viktoria berättar att de under sin utbildning inte mötte begreppet åtgärdsprogram vilket också innebär att de inte hade kunskap om hur dessa dokument bör användas när de började arbeta som lärare. Båda upplever att arbetet med åtgärdsprogram har vuxit fram medan de arbetat och synen på åtgärdsprogram som verktyg med det. Alla intervjuade lärare lyfter åtgärdsprogrammen som ett verktyg även om Viktoria beskriver att hon hade en känsla av att det var ett krav i en negativ bemärkelse i början. För att göra åtgärdsprogrammet till det verktyg det är betonar hon vikten av att fundera över hur man ska tänka och göra.

Pers och Markus erfarenheter av åtgärdsprogram är främst kopplad till deras tidigare yrkesroll som lärare. Per kopplar främst åtgärdsprogram till specialpedagoger eftersom det främst varit specialpedagoger som haft hand om arbetet med åtgärdsprogram där han tidigare arbetat.

Markus har som lärare deltagit i upprättande av åtgärdsprogram men oftast har det skett i samarbete med speciallärare. Per satte sig som lärare inte riktigt in i åtgärdsprogramarbetet från början, utan på den skolan där han jobbade hade specialpedagogerna ansvar för elever i behov av särskilt stöd. Per har senare jobbat på en specialskola för synskadade och blinda. Han konstaterar att de på den skolan inte arbetade med åtgärdsprogram på ett sätt som är i enlighet med de direktiv som finns, utan de arbetade med att förstärka de individuella utvecklingsplanerna alla elever har. Han upplever att det är först nu som rektor som han kommer i kontakt med åtgärdsprogram dagligen. Markus har hittills inte känt att han som rektor har haft särskilt stor roll i arbetet med åtgärdsprogram, utan han blir bara informerad om att ett åtgärdsprogram har upprättats.

Även de intervjuade lärarna och speciallärarna berättar att det finns ett nära samband mellan åtgärdsprogram och specialpedagog eller speciallärare. Speciallärarna som jag intervjuat ser sig själva som en självklar del av åtgärdsprogrammen som finns på Mariaskolan eftersom det är speciallärarens hjälp som är den främsta åtgärden när det handlar om ämnesrelaterade åtgärdsprogram. Det är även de som upprättar alla åtgärdsprogram på Mariaskolan berättar de. Elisabet ber alltid aktivt om hjälp av specialpedagogen på skolan när hon ska skriva åtgärdsprogram, men de gör det tillsammans. Att hon ber om hjälp beror på att hon själv inte känner att hon har den kompetens som krävs för att analysera barnet i den utsträckning som krävs i den form av utredning som ska göras berättar hon. En annan anledning är att det är specialpedagogen som kommer att arbeta med de här eleverna. I Elisabets klass är stöd från specialpedagogen den främsta åtgärden som framkommer i åtgärdsprogrammen, och hon ser den enskilda undervisningen som viktig. Per, som rektor på Ängsskolan, kommenterar det faktum att specialpedagogen kanske bara har tid för den enskilda eleven en gång i veckan med att det särskilda stödet måste genomsyra hela den pedagogiska verksamheten. Han beskriver att han upplever en viss hysteri kring åtgärdsprogram och att dessa per automatik ska leda till ökad tillgång till resurs.

Viktoria, som arbetar på Ängsskolan, berättar att hon oftast skriver sina åtgärdsprogram ensam och det är bara en av hennes elever som går till specialpedagogen. De övriga fem eleverna i hennes klass som har åtgärdsprogram arbetar med detta i klassrummet. Viktoria berättar att hon schemalägger dagarna så att de som behöver kan få tillgång till datorer vid behov. Datorn fungerar då som ett stöd på olika sätt för olika elever. För de elever som har åtgärdsprogram för till exempel läsförståelse så individanpassar Viktoria de uppgifter som de gör i klassen för att de ska främja just dessa elevers utveckling på bästa sätt. Ingrid berättar att arbetet med åtgärdsprogram ibland tas in i klasslärarens arbete på Mariaskolan, men att det då oftast handlar om förhållningssätt från läraren gentemot eleven. Om det är så att eleven behöver särskilda uppgifter även i klassen brukar Ingrid utforma dem, så klassläraren behöver sällan arbeta med det själv. I en klass har Ingrid och klassläraren dock valt att arbeta på ett annat sätt berättar Ingrid. I den klassen delar de in klassen i två grupper under mattelektionerna där klassläraren undervisar den ena gruppen och Ingrid den andra. I klassen är det tre elever som har åtgärdsprogram inom matematik. Av dessa är två elever i Ingrids grupp och en i klasslärarens grupp. De som lärare måste ha dessa tre elever särskilt i åtanke under lektionerna menar Ingrid, men att läraren får mer tid till varje elev gynnar alla i klassen.

Elisabet berättar även att det i hennes klass är några elever som använder datorer som stöd i sin inläring vid vissa tillfällen, men att hon upplever att det är svårt att få in detta in undervisningen. Även om eleven tycker att det är roligt att arbeta med datorn så upplever hon att de känner sig utpekade av att arbeta på ett annat sätt än de andra eleverna gör beskriver Elisabet. Hon berättar även om en elev som har tillgång till en personlig dator, men som inte vill använda den. Elisabet anser inte att hon i det fallet kan tvinga eleven att använda datorn, utan anpassar i stället sina förväntningar på eleven så att denne får utvecklas i sin egen takt. Viktoria upplever att det i början förekom viss avundsjuka när vissa fick använda datorn mer än andra, men att hon genom diskussioner kring att alla människor är olika och behöver träna på olika saker har fått klassen att acceptera arbetssättet.

4.2 Utformande av åtgärdsprogram

Av intervjuerna framkommer vikten av att formulera sig på ett bra sätt i åtgärdsprogram och svårigheterna med detta. Att det är viktigt med små, nåbara mål är något som Viktoria fått konkretiserat efter att hon fått en ny elev till klassen från en annan skola. Denne elev hade ett åtgärdsprogram där de kortsiktiga målen var så stora att Viktoria inte upplevde att hon fick någon klar bild av vilket stöd eleven egentligen behövde eftersom hon inte fick någon föregående utredning med åtgärdsprogrammet. I både intervjun med lärarna och speciallärarna lyftes att de intervjuade upplever det svårt att formulera målen så att de blir relevanta. Elisabet framhåller även tiden som en viktig faktor för att kunna skriva bra åtgärdsprogram vilket även Monika är inne på. Att formulera ett åtgärdsprogram som är bra och som alla kan förstå tar tid och är energikrävande, men viktigt menar alla de intervjuade lärarna. Vad ett åtgärdsprogram ska innehålla är något som Viktoria upplever att hon skapat en förståelse för allt eftersom hon arbetat med åtgärdsprogram. Hon berättar att hon tidigare främst skrev en nulägesbeskrivning och lång och kortsiktiga mål och att de tidigare på skolan lade mer fokus på hemmens roll. Numera skriver Viktoria utöver detta med elevens behov och vilka åtgärder som ska sättas in i åtgärdsprogrammet. Dessutom läggs inte ansvaret på eleven eller föräldrarna i någon större utsträckning, utan arbetet med åtgärdsprogrammet ska ske i skolan berättar Viktoria.

Per anser att de på skolan behöver bli bättre på att inte ha för breda mål i åtgärdsprogrammen som upprättas. Tiden som åtgärdsprogrammen ska gälla behöver begränsas och de måste sätta in mer konkreta insatser menar han. Om åtgärdsprogrammen har för stora mål är risken att det blir för mycket och att det inte sker någon utveckling. Med att insatserna ska bli mer konkreta menar Per att det inte räcker att skriva att eleven får förstärkt undervisning i allmänhet, för då är risken stor att eleven får en fast tid hos specialpedagogen, men syftet med att eleven är där glöms bort på något sätt. Genom att begränsa tiden måste även åtgärdena preciseras vilket ger tydligare resultat som även är lättare att utvärdera tror Per. Per ser att den viktigaste uppgiften som rektor är att göra en bedömning om det behövs en utredning och sedan även bedöma utredningen utifrån de signalerna han får. Han berättar att åtgärdsprogram har stort utrymme i tankarna och framförallt hur arbetet kan utvecklas och bli bättre. Genom att gå

igenom de åtgärdsprogram som finns på skolan och se över utformningen av dem vill Per hitta nycklar till att förbättra och effektivisera arbetet med åtgärdsprogram på skolan.

4.3 Rutiner kring åtgärdsprogram

Genom de genomförda intervjuerna kan jag tydligt se att rutinerna kring åtgärdsprogram ser väldigt olika ut på olika skolor. De intervjuade på Mariaskolan berättar att där pågår ett förändringsarbete för att rutinerna ska vara i enlighet med skollagens nya direktiv. Nu går det oftast till så att en klasslärare kontaktar speciallärarna om att de vill att speciallärarna ska titta närmare på en viss elev. Speciallärarna avgör om eleven behöver ett åtgärdsprogram och utifrån den bedömningen upprättas eventuellt ett åtgärdsprogram. Specialläraren skriver ett förslag till ett åtgärdsprogram som klassläraren får komma med synpunkter på och sedan visas detta för föräldrarna och eleven. Det dokument som arbetas fram innehåller all information som dokumenteras från upptäckt behov av stöd till åtgärdsprogram. Detta innebär att dokumentet även innehåller sekretesskänslig information berättar Ingrid, Monika och Markus. Markus nämner att åtgärdsprogrammet även visas upp för honom för att informera om att det upprättats. Detta nämner dock inte lärarna. På Ängsskolan gjordes rutinerna om för ungefär två, tre år sedan berättar Elisabet och Viktoria. Denna förändring tycker Elisabet sig minnas bero på att kommunen ville likrikta arbetet med åtgärdsprogram för att det skilde sig så mycket inom kommunen. Den största förändringen som skedde då som Elisabet och Viktoria kan komma på var att utredningen av elevens nulägesituation och behov skulle vara mer utförlig. Det kom nya blanketter som skulle användas vid upprättande av åtgärdsprogram som tydliggjorde vilka delar som ska vara med i åtgärdsprogrammet.

Markus berättar att han sitter i en utvecklingsgrupp där de håller på att ta fram nya blanketter som ska användas i arbetet med åtgärdsprogram i kommunen. Speciallärarna har fått ta del av förslag på dessa blanketter för att få komma med respons berättar de. Det dokument som de använder nu innehåller sådant som snarare hör hemma i utredningen och det kommer bland annat att bli en tydligare uppdelning av åtgärdsprogrammet och den sekretessbelagda informationen berättar Markus. Tydlighet, precisering och konkretisering står i fokus i större utsträckning på de nya blanketterna menar han.

Den nya arbetsgången från upptäckt behov av särskilt stöd till upprättat åtgärdsprogram kommer på Mariaskolan innebära att det vid upptäckt ska anmälas till rektorn via en blankett med en kort beskrivning beskriver Markus. Utifrån denna beskrivning ska rektorn göra en bedömning som går tillbaka till den berörda läraren som, eventuellt tillsammans med speciallärare, gör en utredning och vid behov upprättar ett åtgärdsprogram.

Åtgärdsprogrammet ska sedan även signeras av rektorn. På Ängsskolan, där de har dessa rutiner sedan tidigare, går berättelserna isär något mellan lärarna och rektorn. Lärarna berättar att de gör en utredning som skickas till rektorn. Rektorn i sin tur avgör om åtgärdsprogram ska upprättas eller inte. Enligt Per ska det först göras en anmälan till honom och sedan ska utredningen startas. Detta steg berättar inte lärarna om att de gör ens när jag som intervjuare frågar vidare om utredningen är det första steget i åtgärdsprogramprocessen. Utifrån utredningen avgör rektorn om åtgärdsprogram ska upprättas, eller om det är något som kan åtgärdas genom förändringar i den allmänna pedagogiska verksamheten berättar Per.

4.3.1. Samverkan med vårdnadshavare

När själva åtgärdsprogrammet ska upprättas arbetar lärarna olika. Monika och Ingrid berättar att de, som tidigare nämnts, skriver ett förslag på åtgärdsprogram innan mötet med vårdnadshavare och elev. Viktoria säger att hon alltid har förberett sig så att hon vet hur hon har tänkt sig att åtgärdsprogrammet ska se ut och presenterar detta på mötet med vårdnadshavare och elev. Själva åtgärdsprogrammet skriver hon dock inte förrän efter mötet och skickar sedan hem det till eleven så att de i hemmet kan läsa igenom det. Något som Viktoria ibland upplever som en svårighet i detta val av arbetssätt är att hon måste se till att hon inte skriver något som inte tagits upp under mötet berättar hon. Det positiva med att göra på det här sättet är att föräldrarna och eleven ges möjlighet att påverka innehållet i åtgärdsprogrammet menar hon. Trots att Viktoria ger övriga deltagande parter vid mötet möjlighet att komma med förslag och synpunkter berättar hon att hon upplever att föräldrarna ofta tackar ja till hennes förslag och inte vill ha så mycket att säga till om. Hon menar att det är viktigt att ha föräldrarna med sig i arbetet med åtgärdsprogram och att det inte skulle kännas bra om de emotsatte sig det skrivna åtgärdsprogrammet.

Även om Viktoria och Elisabet jobbar på samma skola så väljer de att lägga upp mötet med vårdnadshavare och elev olika. Elisabet berättar att hon tidigare har arbetat liknande Viktoria men nu skriver hon ett förslag som hon visar för övriga parter i mötet, men poängterar att hon inte skrivit ut det från datorn innan mötet. Detta är för att inbjuda föräldrarna och eleven till att komma med synpunkter och egna förslag menar hon. Även Elisabet menar att det är viktigt att ha föräldrarna på sin sida och att det inte är så stor idé utan dem. Hon säger under samma intervju att det inte spelar så stor roll vad föräldrarna tycker eftersom åtgärdsprogrammet är skolans dokument. Att det är skolans dokument lyfter även Markus, men ur perspektivet att det är skolans skyldighet att upprätta åtgärdsprogram. Elisabet berättar också om att det till skillnad från tidigare inte ligger fokus på vad som kan göras i hemmet, utan kunskapsinhämtningen ska ske i skolan, vilket också är något som gör att föräldrarna inte behöver hålla med om de åtgärder som läraren föreslår för att det ska vara genomförbart. Som nämns ovan trycker hon samtidigt på att det är högst önskvärt att vara överens med föräldrarna. Något som Elisabet provat några gånger och som hon säger att hon tycker att lärare kanske borde nyttja oftare är att träffa föräldrarna en stund innan eleven deltar i mötet. När inte eleven är med är det lättare att uttrycka sig på ett sätt så att det blir begripligt för föräldrarna, när eleven är med används en annan vokabulär vilket kan göra att det blir otydligt menar Elisabet. Genom att tydliggöra för föräldrarna hur situationen ser ut tror Elisabet att det är lättare att få föräldrarna med sig. Hon har erfarenhet av föräldrar som ser elevens behov men inte att åtgärden som Elisabet föreslagit är relevant. Föräldrarna fick i det specifika fallet sin vilja igenom, men Elisabet menar att detta också fick negativa konsekvenser för elevens utveckling.

4.3.2 Elevens delaktighet

I båda lärarintervjuerna diskuterades elevernas delaktighet vid upprättandet av åtgärdsprogram. Alla de intervjuade lärarna framhåller att de försöker få eleverna delaktiga i åtgärdsprogrammet, men att de tycker att det är svårt. Ingrid berättar om en elev som ofta kommer med egna idéer och är engagerad, men i övrigt så bryr sig eleverna inte så mycket

menar hon. Ingrid och Monika menar att åtgärdsprogram ger bättre resultat om eleven är delaktig eftersom denne då är engagerad i det som görs. Elisabet lyfter att hon upplever att eleverna tycker att det är svårt att komma med egna förslag och tänka kring åtgärdsprogrammet, de vet inte hur de ska tänka eller vad som förväntas av dem. Viktoria berättar också att eleverna oftast tycker att de förslag hon kommer med låter bra och antar förslaget utan att reflektera kring det. Hon önskar många gånger att eleverna reflekterat kring det hela innan, men säger att det är svårt att få dem att göra det.

4.4 De nya direktivens konsekvenser

I intervjuerna med lärare och speciallärare diskuterades det kring hur rätten att överklaga åtgärdsprogram kan komma att påverka åtgärdsprogrammens innehåll. Det var två olika aspekter av det hela som lyftes i de olika intervjuerna. Elisabet lyfte vikten av att skriva de åtgärder man ser som relevanta utifrån de behov som framkommer av utredningen. Eftersom åtgärdsprogram i och med nya skollagen är möjliga att överklaga är detta extra viktigt påpekar hon. Ur detta perspektiv menar Elisabet att hon genom att skriva det som är relevant utifrån utredningen kan känna sig trygg i sitt åtgärdsprogram. Om läraren skriver ett åtgärdsprogram som i huvudsak är anpassat efter vad skolan har möjlighet eller väljer att ge för särskilt stöd, blir det inte ett åtgärdsprogram som läraren kan stå för menar hon. I den andra lärarintervjun lyfts denna aspekt ut motsatt perspektiv. Monika tror att det kommer att komma in överklaganden där eleven inte får det stöd som denne enligt åtgärdsprogrammet är i behov av. Detta tror hon kommer leda till att de i upprättandet av åtgärdsprogram kommer att vara mer restriktiva när de skriver hur mycket stöd som ska ges.

Viktoria och Elisabet ser inte att de nya direktiven kommer att ge några direkta konsekvenser för andra parter som till exempel rektor, vårdnadshavare och elev. De upplever inte att den nya skollagen direkt påverkar dem i deras verksamhet, men de berättar också att de inte har arbetat särskilt mycket med den nya skollagen, utan har fokuserat på den nya läroplanen. För Ingrid och Monika blir konsekvenserna ganska stora eftersom de innebär betydande förändringar i rutinerna kring upprättande av åtgärdsprogram. Markus påpekar också att det är just att få lärarna att komma in i de nya rutinerna som tar mycket fokus i hans arbetsuppgifter. Ingrid och Monika tror dock att förändringarna innebär större konsekvenser för rektorn än för dem, eftersom de trots allt länge har arbetat med åtgärdsprogram och är vana vid det. De tror att rektorn kommer att vara tvungen att vara en del av åtgärdsprogramarbetet i en betydligt större utsträckning, vilket borde bli en större omställning för honom än för dem själva. Markus anser också att ansvaret låg hos lärarna och speciallärarna i större utsträckning tidigare och att han i och med de nya rutinerna är med och avgör på ett annat sätt. Därmed känner även han att han blir en del av processen i större utsträckning.

Även om Markus inser att han måste ta en större roll i arbetet med åtgärdsprogram känner han en trygghet i och med att skollagen är så tydlig. Att lagen är tydlig gör att Markus upplever att han vet vad som gäller och hela tiden kan ta lagen som utgångspunkt i det som görs, den ger en tydlighet i rektorsuppdraget menar han. Vidare berättar Markus om att han genom den införda överklaganderätten tror att han kommer att kunna skapa sig en tydlig bild av vad som

är bra och vad som är dåligt. Genom att se hur Skolväsendets överklagandenämnd bedömer de olika fall som kommer in kan Markus själv utveckla skolans arbete med åtgärdsprogram. Även om något av de åtgärdsprogram som Markus utfärdar skulle överklagas ser han det som en utvecklingsmöjlighet, eftersom han utifrån överklagandenämndens bedömning får omvärdera sitt beslut. För honom innebär det en trygghet att överklagandenämnden inte kan gå in och ändra ett beslut, utan att det är hans roll som rektor att göra det.

Även Per lyfter tydligheten i lagen, men för honom ligger tryggheten, som Markus pratar om, snarare i att han upplever att det inte är han som rektor som ska initiera arbetet med utredning och åtgärdsprogram. Även om det är han som har ansvar så upplever han att det är lärarna som har större ansvar i att upptäcka att en elev kan vara i behov av särskilt stöd. Pers roll som rektor är sedan att ta till vara på dessa signaler och starta en utredning. Per berättar att han tidigare upplevde att hans ansvar handlade mer om att vara lyhörd och se de här elevernas eventuella svårigheter själv. Det han lyfter som den främsta tryggheten är att de är flera i arbetet, och att detta tydligt regleras i lagen. Tydligheten ligger främst i att lagen är lättare att läsa och följa.

Per tror att det kommer att dröja ett tag innan det kommer att komma in överklaganden av åtgärdsprogram. Vidare tror han att det är föräldrar till de elever som har det allra svårast som kommer att överklaga åtgärdsprogram. Detta kommer i sin tur innebära att skolan kommer att ha svårt att hitta lösningar och åtgärder att sätta in menar Per. Om skolan inte har fler resurser att använda kommer detta förhoppningsvis leda till att ärendet hamnar på förvaltnings- och politikernivå. Utifrån den hypotesen har Per en indirekt önskan om att det ska komma in många överklaganden som i sin tur ska påverka de som tilldelar skolorna dess resurser. Han påpekar att det är onödigt att det ska behöva gå till på det sättet och hoppas att politiker som arbetar med resursfördelning i ett tidigare skede ska se att det kan komma att krävas större resurser inom skolan. Per beskriver vidare att han upplever det olyckligt att dessa förändringar instiftats när ekonomin på såväl lokal, riks- och världsnivå är dålig. Får inte skolan de resurser som krävs blir det skolan och främst rektorn som hamnar i en svår situation, vilket går ut över barnen menar Per. Han uttrycker även en oro inför detta, han har fått ökade befogenheter i och med nya skollagen, vilket också innebär ökat ansvar, men för att kunna motsvara de förväntningar som finns krävs det tillräckliga resurser för att organisera och genomföra verksamheten på ett bra sätt.

Viktoria beskriver en känsla av att vara misstrodd i sin profession i och med att åtgärdsprogram kan överklagas. Även om hon inte har erfarenhet av det så berättar hon att hon kan tänka sig hur det skulle kännas ifall någon skulle ifrågasätta relevansen i det åtgärdsprogram hon upprättat. Viktoria berättar att hon med en annan lärare nyligen diskuterat att det inte är någon som ifrågasätter exempelvis en kirurg i dennes val av arbetssätt, men eftersom alla har erfarenhet av skolan så tycker vissa att de vet hur det ska vara. Detta ifrågasättande gör att hon känner sig misstrodd. Viktoria tror dock att överklaganden kommer att vara vanligare i de högre årskurserna.

Ingrid säger att hon tycker att det verkar konstigt att någon som får ett åtgärdsprogram skulle vilja överklaga det. Om någon inte får det stöd denne behöver kan hon förstå att de klagat berättar hon, men då kan de ju vända sig till skolinspektionen menar hon.

4.5 Sammanfattning av resultatet

Resultatet visar att den nya skollagen har inneburit olika stora skillnader i arbetet med åtgärdsprogram på de två skolor jag gjort min undersökning på. Detta beror på att rutinerna sedan tidigare ser väldigt olika ut på de olika skolorna. På Ängsskolan har inga förändringar skett i rutinerna då de genomförde ett förändringsarbete för några år sedan med rutinerna kring åtgärdsprogram. Mariaskolan står inför en betydande förändring av rutinerna kring åtgärdsprogram, men har inte börjat arbeta utifrån de nya direktiven än. Detta innebär att erfarenheterna av den nya skollagens direktiv ser olika ut både för lärarna och rektorerna. Rektorerna lyfter att den nya skollagen är tydlig medan lärarna berättar att de inte är inlästa på den nya skollagen.

Angående innehåll och utformande av åtgärdsprogram framgår av resultatet att det finns dels skillnader i hur det särskilda stödet ges mellan skolorna, men även att det kan skilja sig mellan olika lärare som arbetar på samma skola. Att det är viktigt att skriva tydliga och uppnåbara mål i åtgärdsprogrammet är något som lärarna anser är viktigt, men svårt.

De intervjuade har olika syn på den nyinförda överklaganderätten och olika perspektiv på vilka konsekvenser denna rätt kan ge.

5. Diskussion

5.1 Metoddiskussion

Jag valde att intervjua två lärare på varje skola då upplevelserna av förändringarna kan skilja sig på grund av flera olika faktorer. Även om jag intervjuat lärarna parvis har jag poängterat vikten av att få deras personliga erfarenheter och tankar. Trots detta kan jag i min analys inte säkert veta om individens enskilda tankar och åsikter lyfts eller om tystnad inom en fråga innebar att denne höll med om vad den andra sa. Då jag inte känner till lärarnas relation närmare än att de är kollegor kan jag inte analysera hur relationerna påverkat samtalen, endast konstatera att det är en faktor som kan ha påverkat resultatet av intervjuerna. Vid vissa tillfällen såg jag att parintervjun påverkade intervjun positivt då lärarna hjälpte varandra att förklara vad de menade och påminde varandra om erfarenheter och liknande.

Eftersom jag ville göra mina intervjuer med tre personer från varje skola var det inte helt lätt att få tag på en skola där både rektor och två lärare hade möjlighet och vilja att delta. Detta är den främsta anledningen till att två av de intervjuade lärarna är klasslärare och två av dem arbetar som speciallärare. Min ursprungliga tanke var att endast intervjua klasslärare, utöver rektorerna, för att få en tydlig bild av hur dessa ser på skillnaderna som den nya skollagen innebär i jämförelse med den gamla när det gäller åtgärdsprogram. När studien nu är genomförd anser jag att det var en tillgång för studien att lärarna hade olika uppdrag på skolorna. Det hade troligen varit intressant att intervjua klasslärare även på Mariaskolan, men jag tror att mitt resultat hade varit mindre nyanserat då de har samma perspektiv som de intervjuade lärarna på Ängsskolan. Nu täcker min studie tre olika yrkesroller vilket jag ser som en intressant utgångspunkt för diskussion.

Att min undersökning är gjord i två olika kommuner har även det gett mig en stor variation i mitt resultat. Då kommunerna har utvecklat sina rutiner på olika sätt och vid olika tidpunkter finns stora skillnader i hur de arbetar med åtgärdsprogram på skolorna. Jag ser det som viktigt för att nyansera mitt resultat. Hade studien gjorts i en kommun men på olika skolor hade inte dessa skillnader framkommit då båda kommunerna som Mariaskolan och Ängsskolan ligger i arbetar efter gemensamma rutiner på alla skolor i kommunen.

Innan jag genomförde mina intervjuer valde jag att förbereda mig noggrant genom att läsa metodlitteratur kring kvalitativa intervjuer. Detta ser jag var väldigt viktigt för genomförandet eftersom jag innan kände mig väldigt osäker inför intervjusituationen. Genom att vara teoretiskt förberedd kände jag en viss trygghet i situationen vilket troligen avspeglades i mitt beteende. Ändå påverkade min brist på erfarenhet intervjun på så sätt att jag ibland tappade tråden och kom ifrån min intervjuguide samt att jag när tystnad uppstod snabbt ställde en ny fråga. Detta är en risk med intervjuer menar Johansson och Svedner (2010) då tystnad bör tjäna som frågemetod för att ge den intervjuade tid att ge så uttömmande svar som möjligt. På grund av ovan beskrivna faktorer har inte alla delfrågor i min intervjuguide besvarats av alla intervjuade.

I en av intervjuerna blev vi avbrutna av ett besök till en av intervjupersonerna vilket innebar att jag fick pausa inspelningen. Detta påverkade intervjun på så sätt att jag tappade bort mig i min intervjuguide och hade svårt att följa upp det som diskuterats innan avbrottet. Under denna intervju kom det även ibland in andra pedagoger för att hämta något eller liknande vilket påverkade samtalet, men om det fick några konsekvenser för mitt resultat är svårt att säga. Jag har dock lärt mig att ett enskilt rum där risken att bli störd är minimal är att föredra för att genomförandet av intervjuer ska bli så bra som möjligt

För att underlätta databearbetningen och kunna koncentrera mig fullt ut på intervjuerna valde jag att spela in intervjuerna vilket alla intervjupersoner godkände. Jag upplevde att de flesta som jag intervjuade blev lite spända av att det de sa spelades in till en början, precis som Kvale och Brinkmann (2009) noterar. Det kan inte uteslutas att detta påverkat resultatet av mina intervjuer.

Något som jag tydligt ser har påverkat resultatet är att en intervju inte blev inspelad. Den sammanfattning jag gjorde av den icke inspelade intervjun blev betydligt kortare än någon av de sammanfattningar som jag gjorde utifrån den transkriberade texten. Även om jag gjorde sammanfattningen samma dag som jag gjorde intervjun så var det mycket som jag inte kom ihåg då jag under intervjun fokuserade på att vara närvarande och driva intervjun på ett bra sätt, eftersom jag förlitade mig på inspelningen. Att den intervjuade har läst och godkänt min sammanfattning av intervjun innebär dock att resultatet trots detta är tillförlitligt om än inte lika uttömmande.

I min analys av resultaten har jag fokuserat på att påvisa de likheter och variationer som kan finnas i tolkningen av nya direktiv och den personliga upplevelsen av en företeelse. Då upplevelsen är personlig kan inte någon värdering av rätt och fel göras vilket är en viktig aspekt av resultatanalysen. Däremot har jag ställt individernas åsikter mot den tidigare behandlade litteraturen för att kunna diskutera det resultat jag fått fram i förhållande till tidigare forskning i resultatdiskussionen nedan. Viktigt att poängtera här är att detta inte är ett sätt att på ett personligt plan ifrågasätta någons tankar, åsikter och erfarenheter.

5.2 Resultatdiskussion

5.2.1 Rutiner och rektors ansvar

I mitt resultat kan jag utläsa att de två olika skolorna, som jag gjort min studie på, arbetar väldigt olika. På Ängsskolan har rektorn en tydlig roll i arbetet med åtgärdsprogram sedan tidigare, vilket innebär att den nya skollagens (SFS 2010:800) nya direktiv inte påverkat arbetet med åtgärdsprogram. Dock finns en skillnad i lärarnas och rektorns beskrivning av hur arbetsgången går till på skolan. Denna skillnad är av betydelse för hur väl rutinerna följer skollagen. Enligt skollagen (Ibid.) skall misstanke om att en elev inte kommer att nå de lägsta kunskapsmålen anmälas till rektorn som i sin tur ansvarar för att en utredning startas. Rektorn på Ängsskolan menar att detta sker, medan de intervjuade lärarna på samma skola menar att

de först gör en utredning som sedan lämnas till rektorn. Hur det oftast går till kan inte avgöras utifrån den gjorda studien, men ett antagande jag kan göra är att rektorn beskriver hur det ska gå till medan lärarna beskriver hur de faktiskt gör. Av intervjuerna framgår inte ifall lärarna lämnar utredningen till rektorn om utredningen visar att eleven inte är i behov av särskilt stöd. Detta är något som är avgörande eftersom det krävs beslut även på att särskilt stöd inte ska sättas in för att beslutet ska kunna överklagas. Det är rektorn som har ansvaret för att utredning av elevens behov genomförs. Om rektorn inte är medveten om att det finns anledning att göra en utredning kan denne inte ansvara för utredningen. Därför innebär de olika beskrivningarna av arbetsgången betydande konsekvenser. Rektorn pratar även om detta under intervjun när han beskriver att han tidigare upplevde att det var hans uppgift att uppmärksamma elevers eventuella behov av stöd, medan det nu i större utsträckning är ett gemensamt ansvar. Jag tolkar lärarnas beskrivning som en arbetsgång som är i likhet med hur rektorn uppfattade den gamla skollagen. Att detta inte har förändrats kan ha att göra med att lärarna, som de berättar, inte är insatta i den nya skollagen.

5.2.2 Särskilt stöd utifrån specialpedagogiska perspektiv

Resultatet av min studie visar att en vanlig form av särskilt stöd innebär att elever får träffa specialpedagog eller speciallärare i olika stor utsträckning. Detta sker utanför klassrummet och ofta handlar det om enskild undervisning där pedagogen är ensam med eleven. Under intervjuerna framkommer att just detta ses som viktigt, att eleven får enskild undervisning. Att arbeta på detta sätt stämmer inte överens med min tolkning av styrdokumentet då direktiven säger att stödet ska ges inom klassens ram om inte särskilda skäl föreligger (SFS 2010:800). Vad särskilda skäl innebär är en tolkningsfråga, men för flera av de intervjuade framstår det som en självklarhet att särskilt stöd innebär att eleven tas ut ur klassrummet. Detta tar även en av rektorerna upp som något han vill förändra. Ett åtgärdsprogram behöver inte innebära ökad tillgång till resurs. Att ge eleven särskilt stöd i form av enskild undervisning tyder på att problemet anses vara elevens vilket brukar beskrivas som ett kategoriskt förhållningssätt (Persson, 2009). Det finns även exempel på lärare som anpassar miljön och schemat i klassrummet, vilket är i likhet med det relationella perspektivet på specialpedagogik (Ibid.). Det är detta perspektiv som i litteratur och styrdokument förespråkas och det som jag under lärarutbildningen fått lära mig att vi som lärare ska utgå ifrån. Som jag tolkar de förändringar som rektorn vill göra innebär dessa att han vill utveckla arbetet för att få det att tydligare stämma överens med de direktiv som ska följas.

Att det på ena skolan som jag utfört studien på är speciallärarna själva som skriver åtgärdsprogrammen tydliggör för mig att det är kategoriska insatser som sätts in. Om dessa hade sett att det är den omgivande miljön som ligger till grund för elevens problematik bör klassläraren ha en större roll i upprättandet av åtgärdsprogrammen. På den andra skolan framstår det som självklart att det är klassläraren som upprättar åtgärdsprogrammet, men att de har möjlighet att ta hjälp av en specialpedagog. Detta innebär en skillnad i utgångspunkt från skolans håll. Genom att förlägga arbetet med åtgärdsprogram till speciallärarna har klasslärarens synsätt ingen större betydelse. Om klasslärarna däremot själva, eller med hjälp av specialpedagog, skriver åtgärdsprogrammen kan förvisso stora variationer på skolan förekomma, men lärarens synsätt får betydelse. Detta framkommer tydligt i mitt resultat då

Viktoria och Elisabet som arbetar på samma skola väljer att arbeta olika med åtgärdsprogram. Jag kan inte dra några direkta slutsatser av det faktum att den främsta insatsen i Elisabets åtgärdsprogram innebär att eleven går iväg för att träffa specialpedagogen, medan Viktoria enbart har en elev som träffar specialpedagogen, de övriga eleverna som har åtgärdsprogram arbetar hon med i klassrummet. Det tyder dock på en skillnad i synsätt på elevens svårigheter.

Att de på Mariaskolan nu har provat en annan typ av specialpedagogisk insats där specialläraren går in i klassen så att hon och klassläraren kan dela klassen i två grupper tyder på ett förändrat förhållningssätt som ligger i linje med det relationella perspektivet på specialpedagogik. Utifrån den forskning som visat att specialpedagogiska insatser kan ha negativa effekter på elevens utveckling (Skolverket, 2011b) bör denna insats ge mindre negativ effekt, eftersom det inte innebär utpekande åtgärder på något sätt. Detta skulle kunna kopplas till paragrafen i skollagen om att barnets bästa ska vara i fokus (SFS 2010:800) då insatser som eventuellt sänker en elevs självförtroende (Skolverket, 2011b) inte kan ses som det bästa för barnet. Viktigt att påpeka är att det finns fall där undervisning utanför klassrummet är det bästa för barnet, men jag har svårt att tro att det är det bästa för alla elever som riskerar att inte nå målen.

Intressant är även att lärarna, med ett undantagsfall, inte nämner något om förhållningssätt gentemot eleven. Att lärarens bemötande av eleven och dess svårigheter är ingenting som de vid intervjutillfällena lyfter. En av speciallärarna nämner att om klassläraren är en del av åtgärdsprogrammet så är det oftast i form av nytänkande kring lärarens förhållningssätt. Det framstår dock som att det endast är i undantagsfall som läraren har någon roll i åtgärdsprogrammet. Även detta tyder på en kategorisk syn på specialpedagogik då förhållningssätt och bemötande är en del av det som utifrån det relationella perspektivet är sådant i miljön som påverkar eleven och dess förutsättningar att lyckas (Persson, 2009).

5.2.3 Elevens och vårdnadshavarnas deltagande vid upprättande av åtgärdsprogram

Elevens och vårdnadshavarnas delaktighet betonas i både litteraturen (Goepel, 2009; Asp-Onsjö, 2006) och mitt resultat. Asp-Onsjö (2006) beskriver att lärare ser det som en framgångsfaktor att vårdnadshavare och elev är delaktiga i åtgärdsprogramsupprättandet, men att det ändå är få som är med vid upprättandet av åtgärdsprogram. Mitt resultat visar även det att lärarna ser det som viktigt med delaktighet, men verkar ändå inte lägga särskilt stor vikt vid det. Det blir tvetydigt när de intervjuade säger att de vill komma överens med vårdnadshavare, men att det egentligen inte spelar någon roll. Då syftet med åtgärdsprogram är att utveckla den pedagogiska verksamheten runt den enskilda eleven (Skolverket, 2009) är inte vårdnadshavares samtycke ett krav, men eftersom det är en framgångsfaktor bör det eftersträvas. Av mitt resultat framgår att lärarna även tycker att det är svårt att få eleverna att reflektera kring sin situation och sitt lärande och därför är det svårt att få dem delaktiga i önskad utsträckning. Att ge eleverna hjälp och stöttning för att hitta strategier för att synliggöra sin egen lärandeprocess ser jag som en del av elevernas utbildning, och för elever i behov av särskilt stöd kanske det är extra viktigt. Därför tror jag att det kan löna sig att lägga tid på det för att ge eleven verktyg till att kunna komma med egna tankar och förslag när åtgärdsprogrammet sedan ska upprättas.

Trots att de intervjuade säger att det är viktigt med vårdnadshavares och elevens delaktighet är det vanligt att lärarna i förväg utformar ett förslag på åtgärdsprogram som de sedan delger vårdnadshavare och eleven vid ett möte. De ger eleven och vårdnadshavare möjlighet att komma med synpunkter men något jag reflekterat över är om vårdnadshavare och elev upplever att det är inbjudande när läraren har ett färdigt förslag. För mig signalerar det att läraren har en färdig plan och i och med att läraren ofta har tolkningsföreträde i och med sin profession är jag inte säker på att vårdnadshavare kommer med invändningar. Detta är även något som resultatet av studien visar, att vårdnadshavarna oftast säger ja till det förslag som läggs fram. Resultatet visar även exempel på lärare som väljer att inte skriva något förslag på åtgärdsprogram innan mötet med vårdnadshavare och eleven. Detta val av arbetssätt ligger, enligt min tolkning, närmare Skolverkets allmänna råd (Skolverket, 2009) eftersom det på ett tydligare sätt inbjuder till ett samarbete mellan läraren och vårdnadshavare och elev. Enligt den intervjuade läraren som arbetar på detta sätt så är det främst hon som lärare som kommer med förslag till åtgärdsprogrammet, vilket tyder på att det inte har någon större betydelse för vårdnadshavares och elevens delaktighet om ett närapå färdigt förslag läggs fram eller om åtgärdsprogrammets innehåll upprättas under mötet. Det som kan diskuteras här är hur balansen mellan samtalsparterna blir i de olika fallen. Detta lyfter även Goepel (2009) i samband med att hon konstaterar att det är lärarens tolkning och åsikter som styr åtgärdsprogrammets innehåll. Att ha ett färdigt åtgärdsprogram att presentera påvisar ett maktförhållande, läraren vet hur det ska vara. Genom att i ett samtal forma åtgärdsprogrammets innehåll blir de olika deltagande parterna jämbördiga i större utsträckning, även om läraren ofta har den avgörande rösten. Att sträva efter att jämna ut maktförhållandet torde vara en utgångspunkt för att skapa ett bra förhållande till den berörda familjen och öka elevens engagemang för åtgärdsprogrammet.

5.2.4 Överklaganderätten

Den skillnad, som den nya skollagen innebär i jämförelse med den gamla, som främst lyfts i intervjuerna är den nyinförda rätten att överklaga beslut angående åtgärdsprogram. Det är ingen av de intervjuade lärarna ställer sig direkt positiva till överklaganderätten av åtgärdsprogram och när jag lyssnar till vad de berättar tycker jag mig höra att de inte riktigt förstår syftet med detta. Tankar som lyfts kring detta är att det redan tidigare fanns möjlighet att anmäla till skolinspektionen och att de har svårt att se varför någon har anledning att överklaga ett upprättat åtgärdsprogram. Att det är en utveckling mot ökad rättssäkerhet för vårdnadshavare och elev (Svensk facklitteratur, 2010a) är inget som lärarna i intervjuerna reflekterar kring. De konsekvenser som lärarna ser kopplas till deras eget arbete och i viss mån även rektorernas arbete. Rektorerna kopplar även de konsekvenserna till sitt eget arbete men intar även andra perspektiv på rätten att överklaga åtgärdsprogram. I intervjuerna med rektorerna framkommer bland annat en förhoppning om att denna nya rättighet som vårdnadshavare och elev fått ska leda till att politiker tvingas prioritera tilldelning av resurser till skolan. Det framkommer också en förväntning på att det genom att överklaganden kommer in till skolväsendets överklagandenämnd kommer att bli tydligare hur ett åtgärdsprogram ska utformas. Jag ser därför att rektorerna kan relatera dessa förändringar till ett bredare perspektiv, vilket jag anser är intressant eftersom lärarna menar att

åtgärdsprogrammen är deras dokument och det är de som har närmast kontakt med dem. En tolkning av detta kan vara att lärarna ser på åtgärdsprogram som sitt eget dokument i så stor utsträckning att de inte ser hur de fungerar för andra parter. Även det faktum att en lärare uttrycker att hon känner sig misstrodd i sin profession kopplar jag till det faktum att lärarna ser åtgärdsprogrammet som sitt eget dokument vilket på något sätt verkar göra överklaganderätten integritetskränkande.

Av en intervju framkommer att överklaganderätten kan ses som något som kommer innebära högre krav på att läraren beskriver vilka behov eleven har och hur det särskilda stödet bör utformas för att tillgodose dessa behov. I en annan intervju framkommer motsatsen, att överklaganderätten kommer innebära att lärare kommer att bli tvungna att skriva vilka insatser skolan har möjlighet eller vilja att ge. Detta är intressant då det speglar olika syn på åtgärdsprogrammets roll. I det första exemplet tror jag att läraren ser åtgärdsprogrammet som en trygghet, kanske främst för sig själv som lärare, men uttalandet speglar även en syn på åtgärdsprogrammet som en trygghet för den berörda eleven. Det andra exemplet speglar en syn på åtgärdsprogrammet som skolans dokument och inte något som ska användas med familjen för att ge eleven det stöd som utredningen visar att denne är i behov av. Utifrån denna tolkning framkommer överklaganderättens syfte att stärka rätten till särskilt stöd (Skolverket, 2011b) främst i det första exemplet, medan det i det andra exemplet snarare är tvärtom.

5.2.5 Upplevelse av den nya skollagen i förhållande till den gamla

Syftet med min intervjustudie var att ta reda på om rektorer och lärare har erfarenheter av, förväntningar på och tankar kring de skillnader som den nya skollagen innebär i jämförelse med den gamla angående arbetet med åtgärdsprogram. Jag kan utifrån mitt resultat konstatera att de intervjuades erfarenheter av dessa skillnader ser väldigt olika ut. Dessa skillnader kan kopplas till hur arbetet med åtgärdsprogram går till på skolan som de intervjuade jobbar på men det finns också en individuell variation mellan de intervjuade.

De motiv som låg till grund för den nya skollagen som beskrivs i litteraturen var bland annat att förtydliga och förenkla texten (Svensk facklitteratur, 2010a). Att denna ambition införlivats tydliggörs av resultatet i min studie. De intervjuade rektorerna menar att tydligheten förtydligar deras yrkesuppdrag vilket ger en trygghet. Utifrån detta kan införandet av den nya lagen ses som viktigt för att utveckla den svenska skolan då utvecklingen av utbildningen är rektorns ansvar (SFS 2010:800). Att känna en trygghet i de lagar och regler som gäller torde ge en bra utgångspunkt för att genomföra sitt uppdrag. De intervjuade rektorerna uttrycker att de kan ta skollagen som utgångspunkt i sitt arbete. Att se lagen som en utgångspunkt snarare än något som måste följas antar jag påverkar arbetet. Som jag tolkar det rektorerna berättar är detta synsätt nytt i och med den nya skollagen. Genom att utgå från lagen kvalitetssäkras arbetet mot gällande styrdokument vilket borde innebära att den nya lagen indirekt utvecklar utbildningen.

Lärarna på Änggskolan upplever inte några större skillnader i och med den nya skollagen då deras rutiner inte förändrats och eftersom det inte kommit in några överklaganden än har inte

heller denna skillnad påverkat dem nämnvärt. För lärarna på Mariaskolan innebär skillnaderna stora förändringar, men dessa har inte skett än. De verkar uppleva en viss oro för att det ska bli krångligare att arbeta med åtgärdsprogram då arbetsgången kommer att bli mer formell, men tror samtidigt inte att det är svårast för dem utan för rektorn. Intressant är att rektorn på skolan ser det som sitt främsta arbete att få lärarna att arbeta efter de nya direktiven. Speciallärarna får komma med synpunkter på de blanketter som håller på att utvecklas, men ändå verkar det inte som att det sker ett samarbete. Lärarna uttrycker en viss motsträvighet då de verkar tycka att deras arbetssätt duger som det är. Speciallärarna nämner ingenting i intervjun om hur väl inlästa de är på den nya skollagen, men jag upplevde att de inte kände till skillnaderna mellan gamla och nya skollagen i särskilt stor utsträckning.

5.3 Slutsats

Jag anser att jag genom min studie uppnått det ursprungliga syftet då det av mitt resultat framgår exempel på lärares och rektorers erfarenheter av, förväntningar på och tankar kring de skillnader som den nya skollagen innebär i förhållande till den gamla, angående åtgärdsprogram. Detta har framkommit i olika stor utsträckning då de intervjuade har reflekterat olika mycket kring detta område vilket är intressant då det tyder på att de är inlästa på den nya skollagen i olika stor utsträckning vilket även framgår av resultatet. Även de frågeställningar jag utgått från har besvarats i resultatkapitlet och sedan diskuterats i diskussionskapitlet.

Undersökningen visar tydligt att skolor arbetar olika med åtgärdsprogram och att de kommit olika långt med sitt utvecklingsarbete kring åtgärdsprogramsrutinerna. En slutsats jag kan dra är att det är viktigt att se över rutinerna på skolan för att se att det verkligen stämmer överens med de nya direktiven även om förändringar redan gjorts. En viktig del i detta är att se till att all personal är insatt i vilka direktiv som gäller.

I mitt resultat beskrivs de intervjuade lärarnas erfarenheter och tankar kring arbete med åtgärdsprogram i allmänhet vilket har gjort att jag kan dra slutsatser som inte är direkt kopplade till mitt syfte och mina frågeställningar. En viktig slutsats är att det kategoriska perspektivet verkar prägla arbetet med åtgärdsprogram i stor utsträckning trots att det i de allmänna råden framgår att elevens svårigheter ska ses i relation till miljön eleven befinner sig i. Detta är något som även Asp-Onsjö (2006) och Persson (2009) konstaterat utifrån tidigare forskning.

I likhet med Asp-Onsjös studie (2006) framgår av mitt resultat att lärare anser att samverkan med vårdnadshavare och elev är viktigt samtidigt som deras val av arbetssätt antyder motsatsen. En viktig slutsats av detta är att lärare verkar anse att åtgärdsprogrammet är deras eget dokument i så stor utsträckning att de inte relaterar sina val av genomförande till andra parter.

Den främsta skillnaden som nya skollagen innebär som diskuterats under intervjuerna är överklaganderätten. Jag kan utifrån mitt resultat konstatera att de intervjuade ser på

överklaganderätten utifrån olika perspektiv. Viktigt att notera är att rektorerna verkar vara betydligt mer insatta i skollagen överlag, och i överklaganderätten i synnerhet, än vad lärarna är. Detta innebar att rektorerna förde ett mer reflekterat resonemang kring överklaganderätten och sätter överklagande rätten i relation till olika parter.

Avslutningsvis vill jag återkoppla till min ursprungliga undran; Har det blivit svårare för elever att få särskilt stöd i och med den nya skollagen. Svaret på frågan ska vara nej. Enligt resultatet av min undersökning är det varken lättare eller svårare, men är eleven eller vårdnadshavare inte nöjda med skolans beslut kring åtgärdsprogram kan detta beslut alltid överklagas.

5.4 Förslag till fortsatt forskning

Utöver syftet och frågeställningarna som ligger till grund för denna studie finns ytterligare aspekter som jag anser skulle vara intressanta att fortsätta forska kring. Dessa har jag funderat kring när jag analyserat mitt resultat, då resultatet täcker ett större område än jag från början avsåg.

Något som synliggjorts är att de intervjuade i stor utsträckning uttrycker sig på ett sätt som kan kopplas till det kategoriska perspektivet på specialpedagogik. Då de nya styrdokumenterna i större utsträckning än de gamla lyfter ett förhållningssätt som är i likhet med det relationella perspektivet ser jag det som intressant att forska vidare kring hur de nya styrdokumenterna påverkar pedagogers syn på elever i behov av särskilt stöd.

Då den nya skollagen endast varit gällande i en termin när denna studie gjorts torde det även vara intressant att när den varit gällande under en längre tid undersöka hur rutinerna på skolorna ser ut och hur dessa stämmer överens med de direktiv som gäller.

Litteraturförteckning

- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram - Dokument eller verktyg?: En fallstudie i en kommun*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Asp-Onsjö, L. (2008). *Åtgärdsprogram i praktiken: Att arbeta med elevdokumentation i skolan*. Lund : Studentlitteratur.
- Giota, J. & Lundborg, O. (2007). *Specialpedagogiskt stöd i grundskolan: Omfattning, former och konsekvenser*. Göteborg: Göteborgs Universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Goepel, J. (2009). Constructing the individual education plan: Confusion or collaboration? *Support For Learning* , 24(3), 126-132.
- Johansson, B., & Svedner, P. O. (2010). *Examensarbetet i lärarutbildningen* (5 uppl.). Uppsala: Kunskapsföretaget .
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2 uppl.). (S.-E. Torhell, Övers.) Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik* (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R., & Davidson, B. (2008). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (3 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2009). *Elevens olikheter: Och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Rapp, S. (2009). *Rektor och lagen: En studie av skolans pedagogiska ledare*. Stockholm : Nordstedts juridig.
- SFS 1985:1100. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 1994:1195. *Grundskoleförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2011:185. *Skolförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet .
- Skolverket. (2009). *Allmänna råd och kommentarer: För arbete med åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011a). *Skolverkets lägesbedömning 2011: Del 2 - bedömningar och slutsatser*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011b). *Särskilt stöd i grundskolan: En sammanställning av senare års forskning och utvärdering* (Rev. uppl.). Stockholm: Skolverket.

Svensk facklitteratur. (2010a). *Ny skollag: Förslag motiv beslut: Förskola Grundskola*. Stockholm: Svensk facklitteratur AB.

Svensk facklitteratur. (2010b). *Ny skollag i praktiken: Lagen med kommentarer*. Stockholm: Svensk Facklitteratur.

Trost, J. (2009). *Kvalitativa intervjuer* (3 uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (1990). *Forskningsetiska principer: Inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2012-01-06 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Bilagor

Bilaga 1 Informationsbrev till intervjupersonerna

Hej!

Jag heter Lisa Ahlström och skriver för tillfället mitt examensarbete inom lärarutbildningen vid Karlstads universitet. Arbetet handlar om upprättande av åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd. Fokus ligger på skillnaderna mellan vad gamla och nya skollagen behandlar kring upprättande av åtgärdsprogram och om och vilka erfarenheter, förväntningar och tankar rektorer och lärare har kring detta.

I denna studie kommer jag att intervjua två rektorer på två olika skolor samt två lärare på respektive skola. Rektorerna intervjuar jag enskilt och lärarna parvis. Intervjuerna kommer att behandlas konfidentiellt, vilket innebär att det i den skriftliga rapporten inte kommer att gå att identifiera varken skolan eller de intervjuade personerna. Det material som jag samlar in i och med intervjuerna kommer enbart jag samt min handledare och examinator att ha tillgång till och det kommer att förstöras när examensarbetet är godkänt.

Jag vill framhålla att du som medverkar i studien har rätt att när som helst avbryta din medverkan, även efter påbörjad eller avslutad intervju.

Under intervjuerna önskar jag använda ljudupptagning för att kunna lyssna uppmärksamt under intervjun och även för att i efterhand kunna skriva ut materialet på ett så rättvist sätt som möjligt. Önskar intervjupersonen att detta inte ska ske respekteras naturligtvis denna önskan. Om du önskar delta i studien men inte vill att jag spelar in intervjun kommer jag att föra anteckningar under intervjun. Fyll i rutan nedan om du godkänner ljudupptagning.

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar

Lisa Ahlström

Jag ger härmed mitt samtycke till intervju:

Namn _____
teckning _____

Jag godkänner att intervjun spelas in:

Bilaga 2 Intervjuguide

Intervjuguide

Yrkeslivsbakgrund

Kan du berätta om din yrkeslivsbakgrund?

- Hur länge har du arbetat som lärare/rektor?
- Vad har du för utbildning?
- Hur kommer det sig att du valde att bli lärare/rektor?

Erfarenheter av åtgärdsprogram

- Vad har du för erfarenheter av åtgärdsprogram?
- Hur använder du dig av åtgärdsprogram i den dagliga verksamheten?
- Upplever du att din tolkning av åtgärdsprogramms funktion förändrats över tid? Vad har det berott på?

Gamla skollagen – rutiner vid åtgärdsprogram

- Berätta hur arbetsgången såg ut vid upprättande av åtgärdsprogram innan nya skollagen trädde i kraft.
- Vilken är din främsta roll i den processen?

Nya skollagen – rutiner vid åtgärdsprogram

- Berätta hur arbetsgången ser ut vid upprättande av åtgärdsprogram nu.
- Har din roll i processen förändrats?

Konsekvenser ur olika perspektiv av skillnaderna samt erfarenheter av dessa

- Hur har du upplevt att skillnaderna i lagtexterna har påverkat dig och din yrkesroll?
- Hur ser du på konsekvenserna som den nya skollagen innebär för vårdnadshavare och elever?
- För vem ser du att konsekvenserna är störst?
- Hur har det blivit bättre/sämre, lättare/svårare? För vem?

Förväntningar på och tankar kring skollagens nya direktiv angående åtgärdsprogram ur olika perspektiv