



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Åtgärdsprogram

- eller vad det nu heter, en studie ur
föräldraperspektiv

Suzana Bilajac

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2011
Handledare:	Lena Fridlund
Examinator:	Staffan Stukát
Rapport nr:	HT11-IPS-03 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2011
Handledare:	Lena Fridlund
Examinator:	Staffan Stukát
Rapport nr:	HT11-IPS-03 SPP600
Nyckelord:	föräldrar, åtgärdsprogram, upplevelse, kompensatoriskt perspektiv

Syfte

För många barn är skolan en plats fylld av lagom svåra utmaningar. För de barn som inte kan möta skolans krav utan anpassningar, upprättas åtgärdsprogram. Undersökningar som gjorts tidigare gällande åtgärdsprogram har haft ett lärar- eller elevperspektiv som fokus. Syftet med den här undersökningen har varit att undersöka föräldrars erfarenheter av och resonemang kring åtgärdsprogram, vad detta är kopplat till samt vad det får för betydelse för eleven.

Centrala frågeställningar har varit:

- **Vilka likheter respektive skillnader finns i föräldrarnas upplevelser?**
- **Vilka faktorer påverkar föräldrarnas upplevelser?**
- **Hur har föräldrarna till elever med åtgärdsprogram uppfattat sin delaktighet i upprättandet av åtgärdsprogrammet?**
- **Vilka konsekvenser/inverkan får föräldrarnas delaktighet i upprättandet av åtgärdsprogram för föräldrarnas upplevelser av åtgärdsprogram?**

Teoretisk ansats och specialpedagogiskt perspektiv

I undersökningen har jag använt mig av Nilholm (2007) vid analysen av resultatet. Nilholm visar i sin bok på tre olika perspektiv; det kompensatoriska perspektivet, det kritiska perspektivet och dilemmaperspektivet. Jag har använt en fenomenografisk ansats och försökt hitta skillnader och tolka det som sagts i intervjuerna för att på så sätt skapa ny kunskap.

Metod

Denna undersöknings resultat har sin empiri baserad på kvalitativa intervjuer av halvstrukturerad karaktär. Denna intervjumetod används ofta då man vill få fatt i de intervjuades personliga åsikter och erfarenheter/upplevelser. Fem föräldrar från två olika F-6 skolor intervjuades. Det empiriska materialet har analyserats med hjälp av Nilholms (2007) specialpedagogiska perspektiv.

Resultat

Föräldrarna i studien har liknande åsikter när det gäller definitionen av ordet åtgärdsprogram. De upplever det som ett kraftfullt ord som är negativt laddat. Många känslor bland annat oro, panik och chock sköljer genom föräldrarna när de sitter i möte med skolan, i alla dessa fall har skolan initierat mötet. Föräldrarna är överens om att åtgärdsprogrammets grundidé är att hjälpa eleven. Man upplever dock att ansvaret läggs över på hemmet och individen och att skolan inte bidrar med så mycket.

Förord

Dagen för examen på specialpedagogiska programmet kan skönjas vid horisonten. Ett visst mått av lättnad men också av saknad infinner sig. Det dåliga samvetet över att inte kunna följa med på alla fotbollsmatcher, gå på alla möten och lyssna på alla läsläxor kanske äntligen kommer att ge med sig.

När jag började utbildningen hade jag en nyfödd på höften, en trotsig fyraåring och en förstaklassare. Den nyfödda är nu en stor tjej på 3 år som kan själv, den trotsiga fyraåringen är förstaklassare och förstaklassaren har börjat på mellanstadiet. Jag har bytt arbetsplats, fått nya kollegor och en ny chef, landat ett jobb som specialpedagog, byggt ut huset och skaffat katt. Vare sig jag själv, min familj eller mina närmaste kollegor och vänner vet hur jag fått ihop tillvaron, men vill man så kan man.

Jag vill tacka alla som stöttat och kommit med uppmuntrande tillrop på vägen. Ett välriktat tack till de föräldrar som ställde upp på intervjuerna. Sist men inte minst ett tack till min handledare Lena Fridlund som hela tiden pekar på möjligheter.

Borås, hösten 2011.

Suzana Bilajac

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning	1
1. Inledning	2
2. Syfte	3
2.1 Frågeställningar	3
3. Litteratur – och forskningsgenomgång	4
3.1 Styrdokument och myndighetstext	4
3.2 Åtgärdsprogram	7
3.3 Sammanfattning	8
3.4 Tidigare forskning	8
3.5 Specialpedagogiska perspektiv	11
4. Forskningsansats	13
5. Metod	14
5.1 Metod	14
5.2 Urval	14
5.3 Genomförande	15
5.4 Bearbetning och analys	15
5.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	16
5.6. Etiska principer	17
6. Resultat	18
6.1 Föräldrarna definierar ordet åtgärdsprogram	19
6.2 Föräldrarnas upplevelse av åtgärdsprogram	21
6.3 Föräldrarnas upplevelse av delaktighet	24
6.4 Föräldrarnas upplevelse av samarbetet med skolan	25
6.5 Föräldrarnas upplevelse av insatserna som skrivits fram i åtgärdsprogrammet	27
6.6 Föräldrarnas upplevelse av hur åtgärdsprogram påverkat deras barn	29
7. Diskussion	31
7.1 Metoddiskussion	31
7.2 Resultatdiskussion	32
7.3 Fortsatt forskning	36
Referenslista	37
Bilagor	39
Bilaga 1	39
Bilaga 2	40

1. Inledning

Skolan har ännu en gång fått en ny läroplan och en ny skollag har börjat gälla. I den nya läroplanen står att läsa:

Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. (Lgr 11 s. 8)

Hur delaktiga har elever och deras vårdnadshavare varit i upprättandet av ett sådant åtgärdsprogram? Vilka signaler sänder skolan till föräldrarna till ett barn med åtgärdsprogram?

Med denna studie vill jag studera hur föräldrar till elever i behov av särskilt stöd resonerar kring åtgärdsprogram. Jag vill även se hur skolans arbete kan påverka föräldrars delaktighet i upprättandet av åtgärdsprogram. För att föräldrar och elever ska kunna ta till sig det som står skrivet i åtgärdsprogram är det viktigt att det är tydligt och lätt att förstå, utvärdera och följa upp. Vad blir konsekvensen om föräldrar inte görs delaktiga i upprättandet av åtgärdsprogrammen? Kan det vara så att de insatta åtgärdernas effekt blir högre om föräldrarna involveras i högre utsträckning då åtgärdsprogrammet skall upprättas? Vilken slags delaktighet vill föräldrar ha?

Intresset för ämnet väcktes då jag handledde en grupp pedagoger, som ett led i min utbildning till specialpedagog, i kursen SPP 400. Då togs bland annat dilemmat med att få föräldrar delaktiga i upprättandet av åtgärdsprogram upp vid ett flertal tillfällen. Pedagogerna pekade på stora brister i kommunikationen vilket medförde att missförstånd mellan skola och hem skapades och försvårade samverkan.

Även i min närmaste krets av personer med barn i skolan har det livligt diskuterats kring åtgärdsprogram och dessas betydelse för individer. Faktorer som hur man informerats, samtalats med och vad för ”stämpel” man sätter på barnet rör i många fall upp känslor hos föräldrarna. I många av dessa fall har åtgärdsprogrammen haft fokus på individnivå. Det kompensatoriska perspektivet har dominerat.

Då jag sökt i tidigare forskning har jag funnit att fokus kring arbetet med åtgärdsprogram tagit lärarnas och elevernas perspektiv. Därför fann jag ett behov att även utforska föräldrarnas perspektiv.

2. Syfte

- Att undersöka föräldrars erfarenheter av och resonemang kring åtgärdsprogram, vad dessa är kopplade till samt vad de anser att detta får för betydelse för eleven.

2.1 Frågeställningar

- Vilka likheter respektive skillnader finns i föräldrarnas erfarenheter och resonemang?
- Vilka faktorer anser föräldrarna har påverkat deras erfarenheter och resonemang?
- Hur har föräldrarna till elever med åtgärdsprogram uppfattat sin delaktighet i upprättandet av åtgärdsprogrammet?
- Vilka konsekvenser/inverkan får föräldrarnas delaktighet i upprättandet av åtgärdsprogram för föräldrarnas erfarenheter av och resonemang kring åtgärdsprogram?

3. Litteratur – och forskningsgenomgång

Nedan redovisas litteratur och forskning för studiens syfte. Först görs en genomgång av vad styrdokument och myndighetstexter säger om åtgärdsprogram och särskilt stöd. Efter det följer en forskningsgenomgång där fokus är på vad tidigare forskning säger i ämnet.

3.1 Styrdokument och myndighetstext

8 § Om det inom ramen för undervisningen eller genom resultatet på ett nationellt prov, genom uppgifter från lärare, övrig skolpersonal, en elev eller en elevs vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att det kan befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, ska detta anmälas till rektorn. (SFS 2010:800)

Ovanstående lydelse i skollagen innebär rent formellt att det är rektor som har beslutanderätt om ett åtgärdsprogram skall utarbetas eller inte. I praktiken är det dock oftast så att rektor delegerar ansvaret till mentor eller klassföreståndare. Även föräldrar och elever får med denna lydelse en stärkt roll i form av rätten till att ta initiativ till upprättandet. Genom detta förtydligande ökar man även graden av delaktighet.

Lagen betonar samverkan mellan skola och vårdnadshavare vilket man kan läsa i nedanstående paragraf.

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

Bakom de nya lagarna ses motivet att stärka föräldrarnas och elevernas roll. Det är dock fortfarande skolan som har det yttersta ansvaret för att ett åtgärdsprogram upprättas. Det finns även krav på att skolan ska ha utarbetat rutiner kring hur det ska rapporteras till rektor när elever bedöms vara i behov av särskilt stöd.

Förutom en ny skollag har även en ny läroplan för skolan introducerats och där är föräldrarnas rätt till delaktighet klart uttryckt. Skolan ska samarbeta med vårdnadshavarna och uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd. Samarbetet med vårdnadshavarna hjälper till att utveckla skolans innehåll och verksamhet. Det är lärarens uppgift att se till att de elever som är i behov av särskilt stöd handleds och stimuleras på ett optimalt sätt. Läraren ska samverka med föräldrar och fortlöpande informera dessa om hur elevens skolsituation utvecklas både vad gäller kunskapsutveckling och trivsel. Om föräldrarna så önskar ska även studieresultat och utvecklingsbehov fortlöpande informeras om till både elever och hem.

Rättigheter och skyldigheter: Skolan ska klargöra för elever och föräldrar vilka mål utbildningen har, vilka krav skolan ställer och vilka rättigheter och skyldigheter elever och deras vårdnadshavare har. Att den enskilda skolan är tydlig i fråga om mål, innehåll och arbetsformer är en förutsättning för elevers och vårdnadshavares rätt till inflytande och påverkan. (LGR 11)

Salamancadeklarationen (2006) handlar om hur man på bästa sätt ska anordna undervisning för elever i behov av särskilt stöd. Deklarationen antogs den 10 juni 1994 i Salamanca i Spanien. 300 deltagare som representerade 92 regeringar och 25 internationella organisationer deltog i arbetet. Anledningen var att skapa en överenskommelse om att elever i behov av särskilt stöd skulle få en utbildning tillsammans med andra barn i sin egen miljö. För elevens bästa bör inkluderingstanken dominera enligt deklarationen.

I deklarationen hävdas föräldrarnas givna rätt att bli rådfrågade om den utbildningsform som är bäst lämpad med hänsyn till deras barns behov, förhållanden och ambitioner, dvs. varje förälder känner sitt barns behov bäst. Vidare står det att läsa att det är varje enskild skola som gemensamt ansvarar för varje enskild elevs framgång eller misslyckande. Föräldrar bör inbjudas att ta aktiv del i skolans arbete. Enligt deklarationen ska skolan och hemmet samarbeta för att på så sätt skapa de bästa förutsättningarna för elever i behov av särskilt stöd. Man menar att ett gott samarbete främjar en positiv attityd hos föräldrarna som även återspeglar sig i eleven. För att stärka föräldrarna i sin roll bör skolan vara behjälplig med att på ett enkelt och informativt sätt, utan att använda fackspråk, ge dem nödvändig information för hur föräldrar på bästa sätt kan hjälpa sina barn. Särskilt viktigt är det att skolan uppmärksammar föräldrar vars kulturella miljöer och utbildningsmässiga bakgrund är ringa. Detta för att man ska kunna samarbeta på ett jämställt sätt och skapa förutsättningar för ett lyckat samarbete. Skolan bör prioritera föräldrar som de personer som bäst vet vad deras barn behöver i form av särskilt stöd och beredas möjlighet att välja utbildning utefter önskemål för sitt barns räkning.

Deklarationen framhåller att elever i behov av särskilt stöd ska beredas undervisning inom ramen för den ordinarie skolan. Den tillämpade pedagogiken ska vara av ett sådant slag att eleven sätts i centrum och som tillgodoser elevens behov. Skolan ska vila på en sådan värdegrund att dessa elever inte diskrimineras utan välkomnas och där alla har rätt att vara olika. På detta sätt menar man i deklarationen att man bygger upp ett integrerat samhälle där det finns plats för alla. Skolans ska medverka till att underlätta och uppmuntra för lokalsamhället, vårdnadshavare och handikapporganisationerna att medverka i planering och beslutsfattande då utbildningssystemet för barn med särskilda behov läggs upp.

Enligt Skolverket (2001) har en elev i behov av särskilt stöd rätt att få det. I första hand ska det stödet ges inom ramen för den ordinarie undervisningen i den grupp eller klass som eleven tillhör. Ibland kan det stödet ges i en särskild undervisningsgrupp om den hjälpen anses vara den bästa. Den som upptäcker behovet kan vara eleven själv, vårdnadshavare eller skolans personal. Det är rektors ansvar att se till att behovet utreds och om så är fallet se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. I detta utarbetande ska elev och förälder beredas möjlighet att delta. Ett åtgärdsprogram ska visa vilka elevens behov är och vilka insatser som skolan sätter in för att förbättra elevens skolsituation. I programmet ska även framgå hur och när insatserna ska följas upp och utvärderas. Man kan överklaga om ett åtgärdsprogram ska eller inte ska utarbetas och även innehållet i programmet. Tycker man som förälder att läraren inte ger tillräckligt med stöd till eleven kan man vända sig till: rektor, förvaltningschefen, skolinspektionen.

Skolverket (2011) visar på vikten av fortlöpande information från skolans sida till vårdnadshavare. Det är varje förälders rätt att få veta vad som händer i skolan. För att föräldrar ska ges möjlighet att påverka, utöva inflytande och beredas möjlighet till delaktighet, måste skolan vara bra på att informera om sin verksamhet. Det åligger personalen att i samtal med föräldrar vidarebefordra information om elevens trivsel, kunskapsutveckling

och hur eleven lär sig. Detta kan ske i den dagliga, informella, kontakten eller då elev och förälder kommer på utvecklingssamtal. Det åligger föräldrarna att aktivt ta del av sina barns skolgång, visa intresse och hjälpa till med hemuppgifter. Det är enligt Skolverket (2011) så att ”graden av engagemang hänger ihop med möjligheten till insyn och inflytande.”

Skolverket (2001) har utarbetat en skrift där man finner stöd och råd för hur man kan arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram. Frågan om när ett åtgärdsprogram skall utarbetas tas upp i skriften. Rekommendationen är att då lärare, föräldrar eller elevens själv är bekymrad eller uttrycker oro över skolsituationen kan man påbörja arbetet med åtgärdsprogrammet. En underskrift från vårdnadshavare kan tydas som ett tecken på delaktighet. Ofta är det skolan som ser denna underskrift som en bekräftelse på föräldrarnas delaktighet och ett godkännande på att de ställer sig bakom de föreslagna åtgärderna. Även i slutfasen av arbetet med åtgärdsprogram, det vill säga i analysen är det viktigt att ta tillvara både elevens och föräldrarnas erfarenheter.

Persson och Andreasson har, på uppdrag av Skolverket (2003), genomfört studier och kommit till slutsatsen att både tillfrågade representanter från skolan och föräldrar till barn med särskilda behov, anser att det råder en obalans i maktförhållandena när ett åtgärdsprogram upprättas. En rektor i studien säger att skolan ofta informerar, snarare än inbjuder elev och föräldrar till diskussion. En annan orsak till svårigheten för föräldrar att delta i utarbetandet av programmet är lärares och specialpedagogers fackkunskaper som tillsammans med maktspråket kan uppfattas som svårtillgängliga. Elever och föräldrar kan då uppleva en känsla av uppgivenhet och bristande delaktighet vilket gör att de båda forskarna ställer sig tveksamma till om det är viktigt att föräldrar och elever signerar dokument de inte förstår innebörden av. För att åtgärdsprogrammen ska bli betydelsefulla verktyg för det pedagogiska arbetet i skolan menar de att den viktigaste funktionen är den som uppföljnings- och utvärderingsinstrument samt att de kan utgöra en arena för pedagogiska diskussioner. I undersökningen ser man att utformningen av åtgärdsprogrammen fortfarande fokuserar på individnivå och att det är framförallt färdighetsträning för eleven som är den föreslagna insatsen/åtgärden. Förhållningssättet där man istället tittar på framgångsfaktorer i elevens lärmiljö där grupp- och organisationsnivå förekommer sällan.

Persson har på uppdrag av Skolverket (2002) genomfört en studie kring åtgärdsprogram. I denna studie fann han att föräldrar är angelägna om att få vara delaktiga i utformningen av det särskilda stödet för sitt barn, men att de bereds begränsad möjlighet att delta aktivt. I studien upplevde endast 24 procent att de fick vara med och bestämma om deras barn fick särskilt stöd eller inte. Intressant i studien är även att i nästa steg då ett åtgärdsprogram upprättas ges föräldrar större möjlighet att delta. Perssons analys av enkäten tyder på att en sannolik anledning till att föräldrar inte deltar i högre utsträckning kan vara maktspråket som skolans personal använder sig av vid upprättandet. Denna ojämlikhet bör tas fasta på av skolan. Skolan bör verka för att en balans uppnås där föräldrar och skolans personal kan agera jämställt. Detta uttrycks även klart i Salamancadeklarationen.

I Skolverkets rapport (1998) belyses att då föräldrar och elever tillsammans med skolans personal är med i den process det innebär att utarbeta ett åtgärdsprogram, skapar man en gemensam utgångspunkt för alla parter då det gäller uppföljning och utvärdering av insatserna. Rapporten pekar också på att de flesta föräldrar vill vara mer aktiva och bestämma om det egna barnets stöd i skolan, men endast 20 procent anser att de får vara med och påverka.

3.2 Åtgärdsprogram

Åtgärdsprogram som begrepp myntades redan 1976 då riksdagen beslutade att sådana skulle upprättas inom grundskolan om behov förelåg. (SOU 1974:53). Denna utredning om skolans inre arbete förkortas SIA-utredningen. Grundläggande i SIA-utredningen var att skolan skulle tänka nytt vad gällde de planer som ditintills upprättades för elever i svårigheter. I dessa planer var det alltid individens tillkortakommanden och svårigheter som lyftes fram och skulle åtgärdas. Det omvälvande med SIA-utredningens förslag var att det var elevens själva som skulle vara aktiv och medveten om sina skolsvårigheter. Stödet skulle ha ett helhetsperspektiv och ta sin utgångspunkt därifrån. Dessutom betonades vikten av föräldrarnas delaktighet.

Skolverkets allmänna råd är rekommendationer till stöd för hur skolans lagar, förordningar och föreskrifter kan tillämpas i praktiken. I april 2008 kom skolverkets skrift *Allmänna råd för arbetet med åtgärdsprogram*. Denna skrift beskriver hur man kan eller bör arbeta vid upprättandet av åtgärdsprogram. Ytterligare syfte med skriften är att påverka utvecklingen i en viss riktning och att gynna en enhetlig tillämpning av gällande förordningar. Processen är viktig menar Skolverket. Denna process består av följande delar: att uppmärksamma, att utreda, att dokumentera, att åtgärda samt uppföljning och utvärdering. Allmänna råd är riktlinjer som skall följas av skolan. Skolverket (2008) är i sina allmänna råd mycket tydliga när det gäller vikten av delaktighet från eleven och förälders sida vid upprättandet av åtgärdsprogram. Nedan följer en sammanfattning av de olika delarna i processen med tyngdpunkten lagd på vad som står om samverkan mellan hem och skola samt föräldrars delaktighet.

När en elev i grundskolan riskerar att inte nå målen i ett eller flera ämne ska elevens behov av särskilt stöd uppmärksammas. Det kan finnas flera orsaker till att skriva ett åtgärdsprogram men detta kan sägas vara det vanligaste. När så är fallet är det rektors ansvar att se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Det kan vara en elev, förälder eller skolans personal som ser ett behov och initierar ett upprättande. Vikten av ett tidigt uppmärksammande betonas av Skolverket samt att föräldrarna kontaktas i ett tidigt skede för att få information.

En utredning skall alltid föregå utarbetande av ett åtgärdsprogram. Först görs en kartläggning av svårigheterna och därefter förs en diskussion om hur svårigheterna tar sig uttryck och vilka de tänkbara orsakerna och behoven är. Man kallar ibland en sådan utredning för pedagogisk kartläggning. Vid en sådan utredning betonar Skolverket återigen att föräldrarna görs delaktiga och informeras för att skapa samverkan kring eleven. Samverkan betonas eftersom det är viktigt att elevens och föräldrarnas kunskaper och erfarenheter tas tillvara i ett tidigt skede av kartläggningen. Vid behov skall skolan anlita extern kompetens, t ex skolhälsovården eller habiliteringen, men det är fortfarande så att en diagnos inte skall styra utformningen av insatser och åtgärder.

I samverkan mellan skolans personal, elev och föräldrar utarbetas ett åtgärdsprogram. Med denna samverkan vill man stärka elevens och föräldrars delaktighet. Åtgärdsprogrammet grundas i den genomförda kartläggningen och dess analys men skall hållas skild ifrån denna. I åtgärdsprogrammet beskrivs elevens behov, kortsiktiga och långsiktiga mål fastställs och kopplas till läroplanens krav. Skolans vidtagna åtgärder beskrivs både på organisations- och gruppnivå, ansvarsfördelningen tydliggörs och skolans positiva förväntningar på eleven skrivs fram när åtgärderna sätts in. En viktig betoning från Skolverkets sida är att det historiskt sett lagts ett för stort ansvar på elev och förälder när det gäller de insatta åtgärderna. Man betonar

att fokus måste ligga på de åtgärder som skolan ansvarar för. Av stor betydelse för hur väl ett åtgärdsprogram fungerar är föräldrarnas delaktighet, Skolverket (2008). Vid en tidig dialog och samverkan med hemmet och då föräldrarna görs delaktiga i problemformuleringen och val av insatser når man bättre resultat. Skolans ansvar minskar dock inte på något sätt oavsett om samarbetet med föräldrar fungerar eller ej.

I de fall det visar sig svårt att få till stånd ett fungerande samarbete med vårdnadshavarna måste skolan fortsätta sin strävan att finna lösningar på problemet. Under tiden har rektor ansvar för att åtgärder sätts in. (Skolverket, 2008 s. 16)

I åtgärdsprogrammet skall det tydligt framgå när uppföljning och utvärdering skall ske. Uppföljning görs för att se att de föreslagna insatserna kommit igång och utvärdering sker för att se att de insatta åtgärderna motsvarar elevens behov. Även detta ska göras i samverkan med föräldrar och elev. Det är skolans ansvar att se till att så snart som möjligt och regelbundet följa upp att åtgärderna i åtgärdsprogrammet genomförs. Om åtgärderna inte haft önskad effekt skall skolan besluta om ytterligare utredningar.

3.3 Sammanfattning

I styrdokumenterna och myndighetstexter betonas vikten av samverkan mellan skola och hem. Vikten av föräldrarnas delaktighet i arbetet med åtgärdsprogram understryks. Skolverkets rekommendation om tidig information till föräldrar anges som en viktig insats för hur man får ett åtgärdsprogram att fungera bättre. Att skolan ska söka samverkan med föräldrar vid inledningen av en utredning och att även utarbetandet av åtgärdsprogrammet skall ske i nära samarbete mellan skola och föräldrar.

På detta sätt vill Skolverket försäkra sig om att åtgärdernas utfall blir så lyckat som möjligt. Även uppföljning och utvärdering bör ske i samverkan med föräldrarna och skolan bör undvika att ha en på förhand bestämd uppfattning och istället ta tillvara på föräldrars bedömningar och erfarenheter.

3.4 Tidigare forskning

I samstämmighet med Salamancadeklarationen (2006) visar även Giota och Lundborg (2007) att föräldrar vars utbildningsnivå är hög har en positiv effekt på elevers studieresultat. Dessa föräldrar har ofta större möjlighet att påverka skolans verksamhet och driva igenom att deras barn får rätt stöd i förhållande till behovet. Det visar sig också att dessa föräldrar i högre utsträckning hjälper sina barn med till exempel läxor.

Asp-Onsjö (2006) har i sin avhandling undersökt tillvägagångssättet när åtgärdsprogram upprättas och på vilket sätt dessa ger en förbättrad skolsituation för eleverna. I avhandlingen belyses hur skolan och personalen i förväg fattat beslut om åtgärder som de sedan vill få eleven och dennes föräldrar att samtycka till. Hon upptäckte att det är naturligt att personalen pratar sig samman och inventerar tillgängliga resurser inför samtal med förälder och elev. Dock hävdar hon att ”däremot är det viktigt att vara tydlig med att det är detta som sker eftersom det får omfattande konsekvenser för föräldrars och elevers möjlighet till reellt inflytande”. Studien visar även att i de situationer där skolan bjuder in föräldrar och elever till en öppen dialog, ökar förutsättningarna för en tydlig skolförbättring för den enskilde eleven.

Detta leder till en ökad förutsättning att bidra till en inkluderande skola, där elevers olikheter ses som en resurs. Vidare visar hennes studie att en av de viktigaste faktorerna till ökad måluppfyllelse är föräldrars delaktighet. Det är ovanligt att måluppfyllelse nås då föräldrarna inte varit delaktiga. Studien visar att mentorn/klassläraren har en ledande position, och att elev och förälder inte deltar aktivt i en stor del av fallen. Studien pekar även på att delaktigheten sjunker något i takt med att eleven blir äldre. Även om elev och förälder skriver under åtgärdsprogrammet, vilket i sig kan ses som att de även godkänner dokumentet, ser man i studien att föräldrars delaktighet och godkännande inte kan tas för givet. (jfr. Skolverket, 2003)

Asp-Onsjö (2008) uttrycker att enkla åtgärdsprogram ofta fungerar bäst i praktiken. Redan i förordet, tas vikten av ett enkelt och tydligt språk i åtgärdsprogrammet upp som en viktig faktor för att skapa förståelse hos både skolans personal, elev och föräldrar. Av den anledningen anser hon att det är viktigt att kontrollera att språket som används inte försvårar för elever och föräldrar att ta del av åtgärdsprogrammet, genom till exempel omständliga formuleringar och komplicerade fackuttryck. Vid själva skrivandet, menar Asp-Onsjö, är det viktigt att tänka på att inte kränka vare sig elev eller förälder. Som professionell gäller det att noga tänka sig för hur man uttrycker sig och att även tänka på att det som skrivs kommer att sparas och arkiveras under långt tid. En riktlinje kan vara att tänka "hur skulle jag reagera om detta åtgärdsprogram gällde mitt eget barn"? Hon pekar på att man, liksom Goffman (1974), i utarbetandet av ett åtgärdsprogram oftast har två samtal, back-stage och front-stage. Ett back-stage samtal är det samtal som skolans personal, arbetsenheten, har om elevens behov av stöd. Under detta samtal finslipas ofta argumentationen och kan ses som en förberedelse för det kommande front-stage samtalet. Personalen pratar sig samman, agerar som ett team, om hur man ska beskriva problematiken och vilka insatser man tycker är lämpliga. Även en ansvarsfördelning görs under detta samtal. När väl den gemensamma uppfattningen kommit till stånd för man resonemang kring hur den ska presenteras för föräldrarna.

Resultatet av en undersökning där man analyserat åtgärdsprogram för barn i skolår tre, sex och nio, utförd av Isaksson, Lindqvist och Bergström (2007) visar att elevers svårigheter och tillkortakommanden ofta kopplas samman med deras personligheter, dvs. man förlägger då åtgärderna/insatserna till största del på individnivå. I denna studie framkom även att det i många fall upprättas åtgärdsprogram utan föräldrars vetskap, och än mindre deras delaktighet.

Danielsson och Liljeroth (1996) skriver om att gränserna för familjernas integritet blivit snävare, "en vanlig reaktion hos föräldrarna är, att de måste berätta och berätta utan att veta vad informationen ska användas till. De anser att de får mycket lite tillbaka i form av gensvar eller resurser jämfört med vad de bidragit med." Det föräldrar delger skolans personal måste tas tillvara och ses som en tillgång. Föräldrars utsagor måste kunna utläsas i åtgärdsprogrammet. Författarna tar upp vikten av föräldrarnas engagemang, "föräldrar bidrar på ett avgörande sätt till sitt barns utvecklingsprocess genom sitt förhållningssätt och bemötande." Vidare framgår att en del i respekten för föräldrarna är att alltid utgå ifrån att de vill det bästa för sitt barn även om det inte överensstämmer med andras uppfattningar. På ett liknande sätt framhåller Lundgren och Persson (2003) att: "Det är en målsättning i all institutionaliserad verksamhet som har med barn och unga att göra, att hemmet och familjen engageras i det förebyggande arbetet".

Måhlberg och Sjöblom (2007) uttrycker vikten av föräldrarnas delaktighet som ett led i att närma sig känsliga ämnen. Har man från början byggt upp en bra och förtroendeingivande relation blir det inte lika känsligt att ta upp de eventuella svårigheter som uppstår. På detta sätt

får man föräldrarna till aktiv medverkan. Författarna anser att det är alla föräldrars rätt att få veta vad som händer deras barn i skolan just för att främja detta samarbete mellan hem och skola. I grundskolan är det många gånger skolan som tar kontakt med föräldrarna när något negativt inträffar. Då är det också lätt att förstå att föräldrar kan få en negativ inställning till skolan.

Kadesjö (2001) belyser hur samarbetet mellan hem och skola kan se ut. Han menar att en regelbunden dialog bör föras, både när det gäller positiva och negativa händelser, och att så fort man som pedagog uppfattar att en elev har svårigheter skall man tala med elevens föräldrar. Genom den regelbundna dialogen görs föräldrar delaktiga i hur deras barn har det i skolan. Självklarheter kan tyckas, om man arbetar i skolans värld, men om man är förälder är det inte alltid så lätt att höra att barnet inte lyckas i skolan. Varje förälders önskan är trots allt att få höra att deras barn är duktigt och att man som personal är glad över att just det barnet finns i gruppen. Vidare skriver Kadesjö om när man som pedagoger har en orimlig förväntan på föräldrarna när det gäller att inse och diskutera barnets svårigheter. Föräldrars första instinkt är att ta sitt barn i försvar, allt annat är fel. Detta kan i sin tur medföra att pedagogerna uppfattar att föräldrarna är svåra att samarbeta med och ett undvikande av kontakt kan skapas. Författaren menar att för att skapa en förtroendefull och givande kommunikation mellan skolans personal och föräldrar ska pedagogerna ansvara för att skapa en tydlig bild av eleven för föräldern samtidigt som man är lyhörd för förälderns bild av sitt barn.

Åhs (2005) menar precis som Asp-Onsjö (2006) att föräldrars delaktighet är den viktigaste faktorn för att nå framgång med åtgärdsprogrammen. Synen på åtgärdsprogram som ett samarbete och gemensamt ansvar mellan förälder, lärare och elev bör råda för att man ska kunna kalla det för delaktighet. Att föräldrars synpunkter lyfts fram och respekteras är särskilt viktigt då man arbetar med elever i behov av särskilt stöd. Pedagogernas kunskap och utveckling är mycket viktig för arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Att kunna vara flexibel och variationsrik i sin undervisning menar han är en avgörande faktor. Utan dessa egenskaper riskerar pedagogerna att fastna i en metodik som endast gynnar ett fåtal och resten lämnas då i en riskzon där de riskerar ett sämre självförtroende samt att inte lyckas nå upp till läroplanskraven. För att på ett smidigt sätt få med sig föräldrarna i arbetet kring åtgärdsprogrammen är det viktigt att de positiva formuleringarna framhävs i beskrivningarna.

Andersson (2004) betonar vikten av samarbetet mellan hem och skola utifrån sin studie av föräldrars upplevelser kring ämnet. Hon menar att skolan ofta förlägger problemet hos individen och att eleven äger problemet då en elev har skolsvårigheter. Andersson pekar också på värdet av ett gott samarbete mellan hemmet och skolan som en förutsättning för att även pedagogerna ska kunna lyckas med sin lärarroll. Att se föräldrar som en resurs och tillgång i skolan är viktigt. Samarbete behövs mellan hem och skola och i synnerhet då en elev har skolsvårigheter menar Andersson. Resultatet i den studien var entydigt, lärare ville i högre utsträckning samarbeta med hemmet, ha mer tid till föräldrakontakt och stöd i förhållningssätt och bemötande av föräldrar.

En tidigare studie av Andersson (2003) visar att föräldrar upplever att skolan lägger över för mycket ansvar på hemmet vad gäller barnets skolsvårigheter. I mötet med skolan, menar föräldrar med negativa erfarenheter att de inte blir lyssnade på från skolans håll. En känsla av besvikelse visar sig hos dessa föräldrar som menar att deras barn fått för lite stöd i skolan. Vidare visar studien att föräldrar har en upplevelse av att inte bli lyssnade till och att de inte fått vara delaktiga i beslut och åtgärder där deras barn har stått i fokus. Föräldrarnas förklaring

till detta är bristande kommunikation mellan hem och skola. Skolan var inte de aktiva initiativtagarna till att vidarebefordra information eller initiera ett samarbete med hemmet.

Skolans upplevelse av samverkanssvårigheter med föräldrar beskrivs i Andersson (1999) studie. Genom intervjuer med lärare framkom det att lärarna upplevde att det var svårt att samarbeta med föräldrar i allmänhet, och i synnerhet med de föräldrar vars barn hade skolvårigheter. Lärarna ansåg att bland annat att föräldrarna var försvarsinställda, uttryckte misstroende mot skolan, saknade självförtroende och att de hade andra värderingar än skolan. Detta ansågs vara orsaker till samarbetssvårigheterna. Lärarna upplevde också att det var svårt att samtala med föräldrarna utan att verka anklagande eller sårande i sitt sätt att uttrycka sig.

Persson (2004) har i en studie visat att tre av fem elever och fyra av fem föräldrar tog aktiv del i upprättandet av åtgärdsprogram. I studien framkommer dock inte i vilken omfattning man tillåts delta, vilka överenskommelser som gjorts eller vad deltagandet omfattar. Studien visar att de flesta föräldrar och elever skriver under åtgärdsprogrammen, men inte vad underskrifterna förpliktar till. I de fall det går att utläsa så är lydelsen: ”deltagit i åtgärdsprogrammet”, ”närvarat vid beslut” eller ”att åtgärdsprogram upprättats i samråd med föräldrarna”. Föräldrarnas åtaganden, enligt de i studien förekommande åtgärdsprogrammen, är att ”hjälpa till med färdighetsträning”, ”lyssna på när eleven läser högläsning”, ”allmän hjälp med läxor”. Elevernas åtaganden gällde bland annat att: ”inte komma för sent eller skolka”, ”sköta sig själv”, ”vara samarbetsvillig”, ”ta igen det du missat”. Persson menar att i många fall är det skolornas knappa resurser som kommer till uttryck i formuleringar i åtgärdsprogram. Skolan lägger över ett större ansvar på förälder och elev för att komma ifrån de egna begränsningarna. I många fall kan man i denna studie se att det ibland skrivs ned drastiska åtgärder i resursbristens spår. Det kan till exempel vara att eleven ska gå om ett år eller till och med skrivas in i särskolan. Tilläggas bör att det i studien framkommer skillnader mellan skolornas sätt att formulera sig, vilket ansvar som läggs på föräldrarna och vilka åtgärder som anses lämpliga.

3.5 Specialpedagogiska perspektiv

”Specialpedagogik är ett ämne av tvärvetenskaplig karaktär med inslag från filosofi, sociologi, psykologi och pedagogik som också involverar vissa medicinska kunskaper.”
(Vernersson, 2007)

”Historiskt sett uppstod specialpedagogiken som ett svar på att den vanliga skolan inte passade för alla grupper av barn. På så sätt kan man påstå att specialpedagogiken fått en negativ definition, dvs. den definieras snarare av vad den inte är än av vad den är”.
(Nilholm, 2007).

Man kan enligt Nilholm (2007) finna tre perspektiv för att beskriva hur kunskapsbildning och den specialpedagogiska verksamheten ser ut; dilemmaperspektivet, kategoriskt eller kompensatoriska perspektivet samt det kritiska perspektivet.

Nilholm (2007) beskriver det kompensatoriska perspektivet; ”den grundläggande idén i ett kompensatoriskt perspektiv är att kompensera individer för deras problem”. Han ser normalitetsbegreppet, i betydelse av ”icke-avvikande från en prototyp” som centralt inom detta perspektiv. En tankefigur som kan vara till hjälp för att förstå det kompensatoriska perspektivet är: problem-diagnos-bot. Inom detta perspektiv är det viktigt med olika typer av diagnostiseringsverktyg för att kunna identifiera problem och senare kunna kompensera för

det. Individuerna äger problemet enligt det kompensatoriska perspektivet. Normalitetsbegreppet är centralt i det kompensatoriska perspektivet. Utgångspunkten är att detta ses som positivt inom specialpedagogiken då man söker finna lösningar i form av extra resurser och situationer som är specifikt anpassade för att hjälpa dessa grupper.

Det kritiska perspektivet angriper specialpedagogiken i form av den anses vara utpekande och särskiljande. Man menar att specialpedagogiken istället för att ta tillvara på barns olikheter pekar ut dem och klassificerar dem. Det kritiska perspektivet tar sin utgångspunkt i det kompensatoriska perspektivet där urskiljandet, segregeringen, och definitionen av barnen ses som icke normala. Det kritiska perspektivet menar Nilholm (2007) gör skolan till en utopi där behovet av specialpedagogik inte finns eftersom skolans verksamhet ska klara av att möta alla elever utifrån deras behov utan att behöva segregera. Utmärkande för det kritiska perspektivet är missnöje med normalitetsbegreppet och olika typer av kategorisering.

Det tredje perspektivet är dilemmaperspektivet; som kan sägas utgöra en motreaktion på det kritiska perspektivet, eller ett slags kompromiss, mellan ett kompensatoriskt och ett kritiskt perspektiv. I denna modell menar man att skolproblem ska identifieras på olika nivåer såsom individ-, grupp- och organisationsnivå. Dilemmaperspektivet framhåller elevers olikheter snarare än deras brister. Är det eleven som ska kompenseras eller är det lärmiljön som ska förändras; detta är en typisk dilemmafråga. Farhågor uttrycks dock kring att problemen fortfarande förläggs hos eleven. Idag finns specialundervisning, mindre undervisningsgrupper samt särskolor som exempel på kompensatoriska lösningar trots att inkludering och delaktighet är centrala värdebegrepp inom skolpolitiken. Komplexiteten är inbyggd i själva utbildningssystemet. Läroplanen förordar att alla elever ska ges liknande erfarenheter och kunskaper samtidigt som man ska skapa individuella förutsättningar och göra anpassningar för var och en.

Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) diskuterar några historiska skeenden. Ett av dessa är att specialundervisning tidigare var synonymt med specialklass/hjälpklass. Hjälpklassens syfte var att ge extra hjälp till de elever som behövde det. Under 60-talet ökade behovet av specialundervisning i omfattning, andelen elever i en årskull som fick den slags undervisning under sin skoltid ökade dramatiskt. På 70-talet då den ekonomiska krisen dominerade fick man "skära ned" på den dyra specialundervisningen. Man ställde sig frågande till om det var rimligt att var tredje elev har behov av denna speciella undervisning? Kunde det vara rimligare att anta att skolan har barnsvårigheter än att barnen har skolsvårigheter? Kunde det vara att det var skolan som hade svårigheter att möta barnen?

4. Forskningsansats

Vid bearbetningen av denna studies insamlade material kommer ansatsen tas från en fenomenografisk utgångspunkt. Den fenomenografiska forskningsansatsen handlar om att ge en beskrivning av och analysera individers upplevelser/uppfattningar om ett visst fenomen. Som forskare utgår man ifrån hur människan uppfattar och förstår fenomenet i omvärlden. Eftersom människor vanligtvis uppfattar fenomen på olika sätt så fokuserar den här ansatsen framförallt på skillnaderna i olika människors sätt att förstå sin omvärld. Patel och Davidsson (2003) skriver att uppfattning är ett centralt begrepp i fenomenografin. Denna ansats har som fokus att tolka hur människor uppfattar saker/händelser, det vill säga andra ordningens perspektiv, snarare än hur saker/händelse egentligen är, det vill säga första ordningens perspektiv.

Dahlgren och Johansson (2009) beskriver den fenomenografiska analysmetoden i form av en process som inledningsvis går ut på att forskaren bekantar sig med sitt undersökningsmaterial. Därefter urskiljs de mest betydelsefulla delarna av intervjuerna, på detta följer att dessa delar jämförs med varandra. Vidare försöker forskaren finna likheter och skillnader i materialet för att på så sätt upptäcka informanternas olika uppfattningar kring fenomenet. Eventuella likheter och skillnader grupperas sedan och relateras till varandra för att slutligen kategoriseras. Därefter namnges varje kategori. När kategorierna är funna är det viktigt att forskaren granskar dem för att se till att det som står i en kategori inte skulle kunna passa in i någon annan. Författarna belyser även att det är viktigt att studiens teori, aktuella forskning samt forskarens analytiska tankar relateras till resultatet.

Fenomenografi innebär ett pedagogiskt forskningsintresse. Det är en undersökningsansats som utvecklats för att kartlägga individers kvalitativt skilda sätt att uppfatta, förstå och beskriva världen runt omkring sig. Den centrala delen inom fenomenografin är att beskriva de variationer som framträder i möjliga uppfattningar av ett fenomen snarare än individuella uppfattningar om fenomenet. Forskningen tar sin utgångspunkt i individers utsagor, oftast genom intervjuer, men riktas sedan bort från de individuella deltagarna i stället för att belysa variationer av uppfattningar om fenomenet. (Marton, 1986; Marton & Booth, 2000). Det finns skillnader i hur vi uppfattar fenomenet i vår omgivning. Två personer kan uppleva ett fenomen på olika sätt beroende på tidigare erfarenheter och beroende på vilka aspekter av fenomenet som de fäster sin uppmärksamhet på.

5. Metod

Studien är kvalitativ och är baserad på intervjuer med fem föräldrar. Intervjuerna är inriktade på att lyfta fram föräldrarnas perspektiv och fokusera på deras resonemang och erfarenhet av att ha ett barn med åtgärdsprogram. Studien är vidare ämnad att tolka föräldrars resonemang kring åtgärdsprogram. Mot bakgrund av detta är det lämpligt med en kvalitativ undersökningsstrategi.

5.1 Metod

Frågor som ställs på ett informellt, ostrukturerat sätt där ordningsföljden inte är bestämd i förväg, visar på en kvalitativ forskningsintervju där man utgår från teman. (Kvale, 1997; Bryman, 2002) Det föreligger en maktsymmetri i en intervjusituation vilket både Kvale (1997) och Trost (2005) visar på. Det är forskaren som styr intervjun och sätter ramarna för denna. Jag är medveten om att det föreligger en maktsymmetri.

Kvale (1997) anser att en bra intervjufråga bör bidra på två olika sätt: dels tematiskt i fråga om dess betydelse för forskningsämnet, dels dynamiskt i fråga om förmågan till samspel mellan intervjuare och intervjudeltagare. Det är med Kvales utgångspunkt, där intervjun ses som ett samspel, som intervjuerna genomförs i denna studie.

Intervjumallen (bilaga 2) är skriven med utgångspunkt i denna studies syfte och frågeställningar. Det finns bara en färdigformulerad fråga och det är med den jag öppnar mitt samtal med informanten. Frågan är öppen till i sin karaktär. Detta innebär att ingen färdig mall finns utan det svar som min första fråga genererar, styr samtalets riktning. Jag har, för att säkerställa att mina frågeställningar blir besvarade, skrivit stödord i intervjumallen som jag har med mig som en slags "fusklapp".

Kvalitativa forskare intresserar sig för *vad* intervjupersonerna säger, likaväl som för *hur* de säger det (Bryman, 2002). Intervjuerna beräknades ta ca 30 minuter i anspråk. Intervjuerna, tre stycken, spelades in med diktafon och transkriberades sedan. Två av intervjuerna nedtecknades samtidigt som intervjuerna pågick. Kvale (1997) menar att man genom utskrift av intervjuer strukturerar upp materialet i en form som lämpar sig för närmare analys. En överblick ges på detta sätt och genom att transkribera har en analys påbörjats. Vid transkriberingen har allt som varit inspelat skrivits ned, detta för att lättare komma ihåg det som sagts under intervjun. Avsikten är inte att någon annan ska ta del av transkriptionerna. Detta säger Kvale är viktigt att tänka på när man transkriberar, för vem görs det.

Platsen för intervjun bestämdes tillsammans med informanten. Samtliga informanter styrde både tid och plats och anpassningar fick göras efter rådande situation.

5.2 Urval

I studien ingår fem föräldrar från två av kommunens skolor. Studien är inriktad på elever i år 1-6. Skolorna är F-6 skolor av varierande storlek och varierande socio-ekonomisk och kulturell bakgrund. Urvalet kan sägas vara till viss del strategiskt då valet av intervjupersoner baseras på föräldrar till elever i år 1-6 som har åtgärdsprogram, men framför allt är det ett

urval bland tillgängliga informanter. Mitt mål var att få ihop fem till sex informanter vilket jag också lyckades med. Ett informationsbrev skickades ut till föräldrar vars barn har åtgärdsprogram. (bilaga 1). De föräldrar som var intresserade av att delta i studien, tre stycken, hörde av sig till mig och tid och plats för intervju bestämdes. De två föräldrarna på den andra skolan kontaktades via telefon efter tips från föräldrar på den första skolan, så kallat snöbollsurval– eller kedjeurval (Bryman, 2006). Alla informanter deltar på frivillig basis och har självmant anmält sig till studien. Någon jämförelse mellan könen kommer inte att göras då det är två män och tre kvinnor bland de fem informanterna. Det föreligger alltså en obalans i representationen mellan könen. Studien har inte tagit hänsyn till vilken typ av problematik som ligger till grund för innehållet i åtgärdsprogrammen. Detta har också föräldrarna informerats om. Fokus för studien ligger istället på själva resonemanget kring att eleven har ett åtgärdsprogram.

5.3 Genomförande

Samtliga intervjuer genomfördes enskilt. Informanterna styrde både tid och plats även om jag lämnade förslag på ostörd lokal. Alla utom två accepterade den av mig föreslagna lokalen. Således ägde två av intervjuerna rum på mitt kontor. Tre av intervjuerna ägde rum hemma hos informanterna. Vi dessa tre tillfällen hade informanten svårigheter med att ta sig till den föreslagna lokalen och därför ägde intervjuerna rum i hemmiljö. En annan aspekt med att låta informanterna styra var att kunna genomföra intervjuerna på utsatt tid. Trost (2005) menar att det finns fördelar med detta bland annat ur trygghetssynpunkt för informanten. En nackdel kan dock vara att störningsmoment kan förekomma. Vid intervjuerna i hemmiljö blev vi inte avbrutna och inga störningsmoment inverkade på intervjun. Två av de tre intervjuerna som genomfördes i hemmiljö spelades inte in utan jag skrev ned svaren direkt och återkopplade dem på plats så att informanterna direkt kunde ge respons på min tolkning. Det förelåg även en tidsmässig aspekt för egen del då jag inte hade mera tid till förfogande för den tidsödande transkriberingen. Enligt Trost (2005) behöver miljön eller platsen för intervjun vara så ostörd som möjligt samt att inga åhörare ska finnas i närheten. Det finns fördelar med att man väljer en neutral plats och inte till exempel den intervjuades arbetsplats då risken för avbrott blir påtaglig. Han varnar även för att risken för störningar vid till exempel den intervjuades arbetsplats är stor. I analysen av resultatet kommer lokalens inverkan på tillförlitligheten att tas med. (ibid) Tiden för intervjuerna varierade mellan 9 minuter och 1 timma i sitt genomförande. Anledningen till att inspelning valdes som metod var för att kunna fokusera på samspelet mellan mig och informanten. Samtliga informanter tillfrågades innan intervjuerna spelades in och upplystes också om anledningen.

5.4 Bearbetning och analys

Redan vid intervjutillfället påbörjades analysen av data. Detta sker på ett helt omedvetet plan enligt Trost (2005). Transkriberingen av intervjuerna gjordes dock först efter att alla intervjuer var genomförda. Då bearbetningen av materialet skedde gjordes först flera genomlyssningar samtidigt som jag följde med i den transkriberade texten. Jag lyssnade på tonfall och återskapade intervjutillfället genom att göra ytterligare noteringar i texten. Vissa uttalanden förstärktes med överstrykningspenna i olika färger och namngavs utifrån förutbestämda kategorier. Med utgångspunkt i Nilholm (2007) försökte jag se vilket perspektiv som dominerade föräldrarnas resonemang kring åtgärdsprogram.

5.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Man kan säga att validitet är ett mått på hur bra en undersökning träffar det som är målet, alltså det som undersökningen skall mäta. Validitet innefattar hur väl man formulerat sina forskningsfrågor och hur dessa samspelar med de teoretiska delarna och hur planering och metoder anknyter till det som ska undersökas menar Kvale (1997). Då empirin kommer ifrån intervjuer är det viktigt att ta hänsyn till tillförlitligheten hos de intervjuade och utskriftens validitet från talspråk till skriftspråk. Att kunna tolka och sortera relevant information för studien är också viktigt.

Reliabiliteten talar om ifall undersökningen mäter detta med precision eller inte (Stukat, 2005). Kvale (1997) menar att reliabiliteten visar sig i om förmågan att se objektivt på sina frågeställningar finns, de vill säga om frågorna är ledande eller inte. Reliabiliteten kan ifrågasättas om frågorna omedvetet är vinklade och kan inverka på studiens resultat.

Faktorer som påverkar reliabiliteten är bl. a miljön som undersökningen utförs i, administrationen av undersökningen; dåliga instruktioner, bristande förståelse, dålig information, dagsformen hos informanten; trötthet, sjukdom, intervjuvana, vilja att vara till lags, problem, innehållet i undersökningen i form av; dåligt formulerade frågor, vaga frågor, svåra frågetyper samt bearbetning; om den insamlade empirin används felaktigt, om man tolkar svaren felaktigt osv. Av nämnda faktorerna är de tre första sådana faktorer som man måste försöka minska vid intervjutillfället, medan de två sista oftast kan förbättras avsevärt genom att t ex göra pilotstudier. Inför denna undersökning har det av tidsmässiga skäl inte varit möjligt att genomföra en pilotstudie.

Generaliserbarhet avser vem resultatet är giltigt för. Går det att applicera resultatet på en annan grupp eller gäller det specifikt för den gruppen som ingår i studien? Att med enbart denna studie dra slutsatser som är giltiga för alla föräldrar vars barn har åtgärdsprogram går inte. Dock kan resultatet, då det jämförs med andra liknande studier, tillföra sin del till kunskapsbanken i ämnet. Resultatet påverkas av kön, utbildningsbakgrund, hur länge man har varit i kontakt med åtgärdsprogram, om man som förälder har fler än ett barn med åtgärdsprogram och så vidare.

Denna undersökning hämtar sin empiri ifrån kvalitativa intervjuer. Ansatsen är fenomenografisk vilket innebär att jag försöker tolka det den intervjuade beskriver kring sina upplevelser av åtgärdsprogram. Fokus ligger inom denna ansats att hitta skillnader i upplevelsorna. Det är därför inte troligt att en annan intervjuare skulle kunna få fram exakt samma svar, men kanske liknande svar. Min tolkning av empirin grundar sig i tidigare erfarenheter samt av min rådande kunskaps- och människosyn. Tolkningen blir därför min sanning och omfattar endast en del av den totala sanningen. Gör man om intervjuerna är det inte säkert att jag skulle tolka svaren på samma sätt nästa gång. Kanske skulle mitt fokus ligga på andra delar av de intervjuades uttalanden än vad det gjort denna gång. Allt beror på med vilka glasögon man tolkar svaren.

5.6. Etiska principer

Vetenskapsrådets riktlinjer (2002) har följts. Vetenskapsrådet beskriver de forskningsetiska principerna utifrån fyra huvudkrav: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. De fyra etiska huvudkraven är uppfyllda enligt följande:

1. I förhandsinformationen som skickas ut via mail meddelas informanterna om studiens syfte, vilken funktion informanternas medverkan fyller samt att deltagandet är frivilligt. Information om hur de insamlade uppgifterna kommer att hanteras ges också i mailet. Alla ovanstående uppgifter tas upp igen vid intervjutillfället. (*informationskravet*).
2. Alla informanter är myndiga och har själva anmält sig till studien. De har samtyckt till att de insamlade uppgifterna får användas i studien. Informanterna har givits information om att de närhelst under intervjun har rätt att avbryta sitt deltagande, utan vidare ifrågasättande från forskarens sida. (*samtyckeskravet*).
3. Deltagande intervjupersoner, liksom namn på skola och övriga igenkännande namn på personer och platser, kommer att garanteras total anonymitet. Alla namn i studien är fingerade. (*konfidentialitetskravet*). För ytterligare säkerhet kommer dessutom inspelade intervjuer förvaras så att endast intervjuaren har tillgång till dem.
4. Insamlade uppgifter kommer enbart att användas för forskningsändamål, vilket i praktiken innebär att insamlad information ej används på annat sätt än i studiesyfte (*nyttjandekravet*).

Intervjuerna inleddes med en kort presentation av mig själv samt syftet med undersökningen. Vidare framhölls att deltagandet var frivilligt och att informanten ägde rättigheten att när som helst avbryta intervjun. Vid varje enskilt intervjutillfälle upprepade jag Vetenskapsrådets principer. Var och en av informanterna tillfrågades om godkännande för inspelning av intervjuerna och upplystes om att data som samlats in vid intervjun enbart skulle användas i denna undersökning. Även information kring hur det inspelade materialet skulle komma att hanteras efter denna undersöknings slutförande lämnades. Total anonymitet garanterades och inga namn på vare sig kommun, skola eller personer kommer att förekomma i undersökningen.

Då informanterna inte känner till varandra kan de heller inte koppla ihop svaren till respektive informant. Däremot är min ambition att informanterna ska kunna känna igen sina egna utsagor och känna att återgivningen är korrekt.

6. Resultat

I resultatdelen delas empirin in i olika kategorier och föräldrarnas erfarenheter och upplevelser inom varje kategori presenteras. Jag kommer att avsluta varje kategori med en kort sammanfattning där de mest centrala delarna belyses. Jag har delat in föräldrarnas svar i följande kategorier:

- Föräldrarna definierar åtgärdsprogram
- Föräldrarnas upplevelse av åtgärdsprogram
- Föräldrarnas upplevelse av delaktighet
- Föräldrarnas upplevelse av samarbetet med skolan
- Föräldrarnas upplevelse kring insatserna som skrivits fram i åtgärdsprogrammet
- Föräldrarnas upplevelse av hur åtgärdsprogram påverkat deras barn

Föräldrarna har barn i olika åldrar och har olika lång erfarenhet av åtgärdsprogram. Även om orsaken till varför eleven har ett åtgärdsprogram inte lyfts som en egen fråga vid intervjutillfällena frågade jag föräldrarna, efter att intervjun var slut, varför deras barn hade åtgärdsprogram. Jag väljer att ge en kort beskrivning av varför åtgärdsprogram upprättats och hur länge eleven haft det. I de fall där jag har haft tillgång till de upprättade åtgärdsprogrammen, och där insatser och åtgärder är kända beskrivs även de kortfattat. Detta för att skapa ett större djup i förståelsen för vad som kan färga föräldrarnas upplevelser. Formuleringen av elevens svårigheter är gjord av föräldrarna och även bekräftat vid genomläsning av aktuellt åtgärdsprogram. I undersökningen finns ett gift föräldrpar med bland de fem informanterna. Skolorna är belägna i stadsmiljö respektive mer lantlig miljö. Båda skolorna tillhör samma kommun, med samma vision.

Jag har valt att ge informanterna fingerade namn för att läsaren lättare ska kunna följa föräldrarnas resonemang i texten. Jag har valt namn helt slumpmässigt med början i november månads namnsdagar. Anpassning har dock gjorts efter informanternas kön. Namnen blev Tobias, Eugenia, Ingegerd, Vendela och Teodor. Informanterna listas i den ordning jag intervjuat dem.

1. Tobias är pappa till en elev i år 6. Eleven har haft åtgärdsprogram sedan år 3. Eleven har svårigheter i ämnet svenska och då främst med läsning och stavning. Insatserna består av inläst material som används ihop med ett kompensatoriskt hjälpmedel i form av DAISY-spelare, används endast i hemmet. En period i år tre gick barnet iväg för att läsa i liten grupp. Inga andra kända anpassningar är gjorda.
2. Eugenia är mamma till en elev i år 3. Eleven har haft åtgärdsprogram sedan vårterminen i år 2. Eleven har låg uthållighet och svårt att med koncentrationen. Insatserna består av en anpassad stol och dator på grund av elevens låga muskeltonus. Penngrepp finns för att underlätta skrivandet. Skolpsykolog finns inkopplad på grund av elevens låga självförtroende. Eugenia har längst erfarenhet av åtgärdsprogram eftersom hon har ett äldre barn, i vuxenåldern, som också haft åtgärdsprogram under sin skoltid.

3. Ingegerd är mamma till elev i år 4. Eleven har haft åtgärdsprogram sedan år 3. Elevens svårigheter är inom ämnet svenska och då främst läsning och stavning. Insatserna är att läsa i liten grupp och träna mera hemma samt att hemmet för läsjournal.
4. Vendela är gift med Teodor och mamma till elev i år 2. Eleven har haft åtgärdsprogram sedan f-klass. Eleven har samspelssvårigheter. Insatserna är att hemmet ska skicka med barnet extra frukt och mackor för att hålla humöret uppe. Eleven ska ansvara för lämplig strategi då han blir arg.
5. Teodor är gift med Vendela och pappa till ovan nämnda elev i år 2. Eleven har haft åtgärdsprogram sedan f-klass. Eleven har samspelssvårigheter. Insatserna är att hemmet ska skicka med barnet extra frukt och mackor för att hålla humöret uppe. Eleven ska ansvara för lämplig strategi då han blir arg.

6.1 Föräldrarna definierar ordet åtgärdsprogram

”Att det är något som är fel, att det är någon som behöver hjälp, det är det första jag tänker på.” (Ingegerd)

”Att någonting är fel och ska rättas till, jag vet inte.” (Teodor)

”Det är något jag förknippar med något negativt.” (Vendela)

Föräldrarna i studien är relativt överens om vad de anser att ordet åtgärdsprogram står för. Definitionen de gör när de funderar kring ordet åtgärdsprogram är att något är fel och ska rättas till och de har en negativ upplevelse av det. Ingegerd utvecklar sitt resonemang med att när någonting i skolan är svårt och eleven inte klarar det utan behöver hjälp då får man ett åtgärdsprogram. Behovet av hjälp styr när det ska skrivas åtgärdsprogram, det är föräldrarna överens om. En viss kluvenhet inför ordets betydelse finns hos föräldrarna. En förälder uttrycker det som att det både är negativt och positivt, för även om själva ordet upplevs som negativt så vet man att meningen med åtgärdsprogram är att hjälpa.

”Någonting som är svårt, någonting som man inte kan, att man behöver någonting.” (Ingegerd)

”Jag visste inte ens om att det hette åtgärdsprogram när jag kom i kontakt med ett första gången.” (Teodor)

”Det finns ju åtgärdsprogram för minsta lilla grej, om de läser för sakta eller läser för fort så det blir ryckigt.” (Eugenia)

”Åtgärdsprogram gör att man blir stämplad som problembarn och att det är en offentlig handling som alla kan läsa.” (Vendela)

”Det är ett ganska kraftigt ord så sett, men annars är det nog inget speciellt jag tänker på där... eller det är ett kraftfullt ord och det kanske är lite negativt laddat också, det kan det vara, själva ordet alltså.” (Tobias)

”Man inser att det är någon som behöver hjälp, men att det finns hjälp att få. Det är ju både...ja det är ju inte bara negativt det är det ju inte. En slags hjälp.”(Ingegerd)

Ingegerd upplever att när någonting i skolan är svårt, något som eleven inte klarar av och åtgärder ska sättas in för att *”problemet ska lösas”*. Känslan av att barnet inte ska få hjälp trots att ett åtgärdsprogram finns utan att det bara bidrar till en ökad oro hos barn och föräldrar, upplevs av flera föräldrar i studien. Föräldrarna upplever att det skrivs för många dokument i skolan och uttrycker en oro över att det blir *”ytterligare ett papper i en pärm”*. Funktionen med åtgärdsprogram går då förlorad, men oron finns kvar. Eugenia tycker att ett åtgärdsprogram visar att barnet inte blivit bortglömt utan att det finns människor runt barnet som uppmärksammar och stöttar. Detta upplevs som positivt.

Själva ordet åtgärdsprogram förknippas med något kraftfullt och har, enligt Tobias, skapat en viss oro hos honom för att barnet inte *”håller måttet”* i ett visst ämne. Detta kan då få negativa konsekvenser i framtiden, resonerar han vidare, vid exempelvis betygssättning. Just att barnet *”faller utanför ramarna”* uttrycks både från Tobias och de andra föräldrarna i studien. Att *”mitt barn kan inte det som andra barn kan”*, skapar en rädsla och oro inför framtiden, det uttrycks även som *”vad ska det bli av detta”*. I Vendelas resonemang kan man märka en oro och rädsla för vad själva innehållet i dokumentet står för och vad det kan få för konsekvenser för barnet. Hennes upplevelser färgas av denna oro. Vendela upplever att till exempel hjälpmedel vid synnedläggning inte präglas av samma stämpling som exempelvis ett åtgärdsprogram kring social problematik eller inlärningssvårigheter.

”Det kan hända att det skulle utformas med något annat än åtgärdsprogram, det kanske skulle kallas något annat helt enkelt. Det kan ha en negativ klang kanske.”(Tobias)

”Om man hade sagt något annat, som utvecklingsplan, då hade jag nog tänkt annorlunda.” (Ingegerd)

”Om det var ett åtgärdsprogram utan en stor kommunlogga och stora svarta rubriker hade det nog upplevts lite annorlunda kanske.” (Teodor)

Det som föräldrarna ovan uttrycker är något som även övriga föräldrar upplever. De resonerar kring att det är i själva ordet och formulärets utformning som värderingen ligger, inte nödvändigtvis det som står skrivet i själva åtgärdsprogrammet. Hade utformningen varit mera diskret och inte skrivet på ett särskilt dokument hade även upplevelsen varit mera positiv. En tilläggsruta eller ett tillägsblad till den individuella utvecklingsplanen upplevs vänligare säger flertalet föräldrar i studien. Det formella språket och dokumentets utformning i kombination förstärker föräldrars upplevelse av att åtgärdsprogram är något negativt.

6.2 Föräldrarnas upplevelse av åtgärdsprogram

”Skolan sa att det var ett arbetsdokument. Fast på pappret står det åtgärdsprogram. Men alla bitarna som ska finnas med i ett åtgärdsprogram fanns inte med, så jag vet inte...” (Vendela)

”Det hade visst varit ett åtgärdsprogram redan i innan fast det var inte så formellt.” (Teodor)

”Men egentligen så har det ju varit hela tiden hon har gått här på skolan, under de här åren, eller jaaa...inte så i första, utan i andra klass, har det ju varit.”(Ingegerd)

”Han fick hjälp redan innan åtgärdsprogrammet. Extra läshjälp och så och vi fick ju hem att vi skulle läsa 15-20 minuter redan från år 1..så det hade vi ju med oss...att han behövde läsa mer än alla andra.”(Tobias)

Teodor och Vendela, som är föräldrar till samma elev, upplever att de först inte förstod att det var ett åtgärdsprogram deras barn hade fått eftersom skolan kallade det för någonting annat. Undervisande lärare som tagit upp problematiken har hänvisat vidare till specialpedagogen på skolan och informerat om att vidare utredningar kan komma att behövas för att komma tillrätta med problemet. Specialpedagogen var inte närvarande vid mötet. Tillvägagångssättet upplever dessa båda föräldrar är under all kritik och även att skolan borde ha informerat i ett tidigare skede så att man som förälder givits möjlighet att samtala med sitt barn. Det Ingegerd och Tobias upplever är att barnet haft ett slags informellt åtgärdsprogram, via muntlig överenskommelse med ansvarig pedagog, och att insatser funnits för eleven redan innan det formella upprättandet av åtgärdsprogrammet. För även om inget skriftligt åtgärdsprogram funnits förrän i år tre, upplever Ingegerd att hennes barn haft ett sedan år två och Tobias menar att hans barn haft hjälp sedan år 1.

”Det var lite väl hårda formuleringar som kanske inte upplevdes som positivt. Men jag kommer inte ihåg exakt hur det står skrivet.” (Teodor)

”Jag kommer inte exakt ihåg vad som stod där, det var blahablaha.” (Vendela)

”Jag tror att mitt barn fick ett åtgärdsprogram i trean, eller? Ja, trean eller fyran, jag tror det började på den förra skolan.”(Tobias)

”Hur det gick till när mitt barn fick ett åtgärdsprogram?...Jag har nog lite svårt för att svara på det för jag har ju puffat och pratat om saker och ting för att få igång det. Jag sprang ju där redan i nollan och höll koll och pratade” (Eugenia)

Vad som står skrivet i åtgärdsprogrammet eller tidpunkten för upprättandet är ett vagt minne hos föräldrarna och verkar inte ha lämnat några större avtryck. De har glömt eller har en diffus uppfattning om det som sagts/står skrivet. Ingen av föräldrarna i studien kan klart minnas vare sig vad som står skrivet, när det skrevs eller var de förvarar åtgärdsprogrammet. De flesta uttrycker att de knappt sett dokumentet, *”det är väl i skolan eller”*.

Föräldrarna i studien har fått ett färdigt åtgärdsprogram presenterat med möjlighet att ändra, ta bort eller lägga till egna funderingar. Endast ett föräldrapar fick ett tomt dokument som de skulle fylla i själva före mötet. I detta formulär skulle föräldrarna även fylla i hur skolan skulle hantera situationen som uppstått. Detta tyckte dessa föräldrar var ett orimligt krav då de inte ens kände igen den problembild som skolan presenterade. Föräldrarna uttrycker det som att skolan har så många olika namn och dokument att de som föräldrar inte ens orkar hålla reda på vad som är vad längre. Eugenia kan inte erinra sig när det formellt beslutades om ett åtgärdsprogram och hon svarar mycket svävande på frågan om när hennes barn fick sitt åtgärdsprogram. Detta trots att hon upplever att det är hon som varit den drivande i frågan ända sedan barnet gick i förskoleklass.

”Det blev så dramatiskt, hade de bara förklarat bättre från början så hade man inte tagit det så hårt, det behövdes ingen kommunlogga och åtgärdsprogram för mitt barn. Varför måste man skriva så officiellt, man blir ju skrämmd av det här.” (Vendela)

Det som kännetecknar föräldrarnas upplevelser är hur det kändes när de satt på mötet med skolan. Föräldrarna i studien har blandade känslor inför åtgärdsprogram. Föräldrarna uttrycker att de känslor som kom över dem i samband med att problematiken lyftes var rädsla, panik, chock, irritation, oro, frustration och nervositet. Dessa känslor hörde samman med att de inte kände igen den bild som presenterades av barnet. Endast en förälder uttryckte lättnad eftersom hon länge försökt påkalla skolans uppmärksamhet kring barnets problematik.

”Föräldern måste få en chans att förbereda sig. Man kan inte bara presentera ett åtgärdsprogram, man måste ha fått indikationer på att något är fel så att man kan prata med barnet. Kom inte bara med ett j-a papper.” (Vendela)

”Vi har ju pratat om det redan från första klass, att hon har svårt med att läsa. det visste man ju redan, att för henne tar det lite mera tid. Så det var ju inte något som kom som en chock...som oj behöver hon hjälp utan det var något man visste om.” (Ingerd)

Hur problematiken presenterats från skolans sida och hur medvetna föräldrarna varit om barnets skolvårigheter innan denna presentation, verkar höra nära samman med de upplevda känslorna. Några av föräldrarna var inte alls medvetna om att en problembild fanns och blev arga över att skolan inte informerat dem tidigare. Att känna sig förberedd och få svårigheterna förklarade bättre i ett tidigare skede hade gjort att ”*slaget inte hade blivit så hårt*”. Samtliga föräldrar i studien har fått barnets problematik förklarad för sig vid utvecklingssamtal. Där har även en rad åtgärder presenterats. Skolan har alltså kombinerat utvecklingssamtalet med presentationen av åtgärdsprogram. I ett par av fallen har föräldrarna själva varit medvetna om barnets svårigheter under en lång tid och upptäckt detta långt innan skolan uppmärksammat svårigheten. I dessa fall upplevs också åtgärdsprogrammet mer positivt. Inte i något av fallen har skolans personal kallat till möte enbart för att upprätta ett åtgärdsprogram.

”Åtgärdsprogram?...jag vet inte riktigt om jag sett ett åtgärdsprogram. Jag har fått ett psykutlåtande...eller...jaha du menar det vi sitter och skriver på utvecklingssamtalet? Det finns ju nåt om att han ska ha en stol och en dator...” (Eugenia)

”Det är inte så tydligt vad som är vad. Jag håller inte isär vad som är individuell utvecklingsplan och vad som är åtgärdsprogram.” (Vendela)

Liksom två av föräldrarna som citeras ovan har även resterande svårt att hålla isär individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram. Upplevelsen av att skolan har *”en massa papper för olika saker”* delas av föräldrarna i studien. Det uttrycks även en uppgivenhet inför *”allt detta pappersarbete”* och föräldrarna upplever att *”ett enkelt samtal hade räckt”*. Skolan har precis som andra professioner sitt eget språk som kan vara svårt för en utomstående att förstå. Föräldrarnas upplevelse av att inte riktigt veta vilket dokument som är till för vad visar på just detta.

”När man hör åtgärd så tänker man ok, åtgärd nu är det någon stackare som har problem som behöver hjälp tänker jag.” (Ingegerd)

”Ofta är det ju bara en tröskel eller något moment som de måste ha hjälp med att komma över. Fast nu vet jag inte om...om jag ens har sett han åtgärdsprogram eller om vi bara pratat om det...så jag kan känna lite så att...nä nu blir jag osäker.” (Eugenia)

Att barnen har svårigheter på något sätt och är i behov av någon slags hjälp är något som är gemensamt i föräldrarnas upplevelser. Föräldrarna är överens om att det inte alltid handlar om att nå upp till kunskapskraven, utan att det även handlar om social problematik, uppförande, inlärningssvårigheter och långsam arbetstakt. Känslan av frustration hör hemma i att man som förälder vill hjälpa sitt barn och ”lösa” problemet för att sedan kunna lämna och gå vidare. Att kallas till skolan på *”en massa extramöten”* upplevs som jobbigt och i vissa fall upplever föräldrarna även en rädsla inför mötet, tankar som *”vad är det denna gången då”* och *”undrar vad jag ska göra nu”* uttrycks. Att skolan inte kan möta barnens behov i någon större utsträckning utan att en stor del av ansvaret läggs över på föräldrarna skapar frustration. Föräldrarna får en extra arbetsbelastning och måste skapa tid för mer än bara vanliga läxor. Inte sällan skapar detta konflikter mellan barnen och föräldrarna, detta upplevs som mycket negativt.

”Fördelen är att man försöker jobba med de svårigheter som barnet har. Nackdelen med själva åtgärdsprogrammet finns nog inte utan kanske mer hur det har gjorts.”(Teodor)

”Det var mest fröken som inte klarade av det...när han sprang runt på skolgården och ville dö. Han är dramatisk.”(Eugenia)

Föräldrarna upplever att det i många fall är skolans behov som styr upprättandet av åtgärdsprogram. I Eugenias fall har hon länge påtalat för skolan om hur hennes barns behov ser ut, men det var först när ett åtgärdsprogram upprättades som någonting hände. Detta, menar hon, kanske inte hade varit nödvändigt om skolan hade lyssnat på henne från början och gjort de anpassningar som krävdes för att hennes barn skulle fungera på ett optimalt sätt. Teodor upplever det som positivt att det finns åtgärdsprogram men menar också att de hade kunnat arbeta med sitt barn hemma utan åtgärdsprogram, *”alla vill ju att han ska må bra”*.

6.3 Föräldrarnas upplevelse av delaktighet

*”Det känns som om det är skolans åtgärdsprogram...jag har mitt eget.”
(Eugenia)*

*”Jag känner mig mycket delaktig eftersom det förväntades att jag skulle säga vad som skulle stå där... eller jag vet faktiskt inte vad jag har varit med och påverkat. Eller så står det samma sak i båda dokumenten.”
(Vendela)*

”Vi har inte kunnat påverka att det skulle vara ett åtgärdsprogram, där har vi inte blivit lyssnade till, men däremot fick vi ju vara med och delvis tycka till om innehållet. (Teodor)

”Vi har inte varit med och påverkat utan de har redan varit klara.”(Tobias)

Alla föräldrar, utom en, är överens om att det är skolan som initierat upprättandet av åtgärdsprogram. Eugenia menar att det som skrivs i skolan inte nämnvärt har påverkat det sätt som hon arbetar med sitt barn hemma. Hon menar att eftersom hon varit engagerad så länge, har hon sitt eget sätt att tackla barnets problematik hemma oavsett vad som står i åtgärdsprogrammet. Vendela upplever att hon, tillsammans med sin man, lämnades med allt ansvar för skrivandet och skolan bidrog inte med några förslag på hur de skulle ta itu med barnets skolsvårighet. Teodors upplevelse är att man inte hade något att säga till om vad gäller att ett åtgärdsprogram skulle upprättas, men däremot att man fick vara med och påverka innehållet. Både Vendela och Teodor uttrycker att skolan har sitt sätt att se på verkligheten och föräldrarna sitt, därför är det svårt när skolan lämnar över för stort ansvar på hemmen att formulera sig och tänka fram insatser. Ingen av föräldrarna i studien har blivit upplyst om möjligheten att överklaga ett åtgärdsprogram.

”Jag hoppas ju att de som håller på med detta...de vet ju vad som ger resultat antagligen. Vi ville ju inte gå in och styra, det känner jag att det skulle inte bli bättre. Det blir bara krångligt.” (Tobias)

”Lärarna talade om vad de tyckte skulle vara bra, men det var inget som jag var med och bestämde utan det var något som de gjorde. Men de frågade mig givetvis; tycker du det låter bra...och så fick jag tycka till. Jag tycker skolan skött det ändå rätt bra. Jag kan inte klaga på det faktiskt. Nä, jag tycker jag är rätt nöjd sådär.” (Ingegerd)

”Tanken är ju god liksom att man ska försöka att tillsammans, skolan och föräldrarna, hitta ett sätt att göra det bättre för barnet.” (Teodor)

Tobias är helt nöjd med att skolan lagt fram ett färdigt åtgärdsprogram eftersom han anser att de som arbetar i skolan besitter de kunskaper som behövs för att på bästa sätt hjälpa hans barn. Skolan informerade Tobias om de föreslagna åtgärderna och insatserna vilket togs emot positivt av föräldrarna. Även Ingegerd är nöjd med att skolan talat om vad som är bra för hennes barn och det faktum att hon fick tycka till om de föreslagna åtgärderna gör henne nöjd. Båda dessa föräldrar litat till skolans kompetens vad gäller åtgärder och insatser och vill inte själva ”lägga sig i”. Ett par av föräldrarna upplever att skolan lämnade över en för stor del av ansvaret på dem och hade önskat ett större engagemang från skolans sida, ”eftersom de ska

vara de som kan det här”. När skolan lämnade över hela ansvaret, för att formulera insatserna, till hemmet blev det för svårt och föräldrarna fyllde i minsta möjliga före mötet.

*”Jag har ju inte frågat eller så, det ska väl inte vara så, men jag tycker att det är skolan som ska veta hur man ska göra inte jag som förälder.”
(Ingegerd)*

”Jag menar, jag har nog inte ens funderat, att mina åsikter kan få plats där.” (Eugenia)

”Positivt att man som förälder får vara med och påverka men jag hade förväntat mig att även skolan skulle komma med förslag på problemlösning.” (Vendela)

Lärarna i skolan ska vara professionella och tala om hur man på bästa sätt ska hjälpa eleverna. Detta uttrycker föräldrarna i studien. De som arbetar i skolan ska vara proffs och veta vad som förbättrar elevernas resultat. Huvuddelen av insatserna ska ligga på skoltid anser föräldrarna. Som förälder är man gärna behjälplig, men vill inte vara huvudansvarig. Alla föräldrar i studien ställer sig positiva till att man som förälder bjuds in till att påverka och utforma dokumentet men upplever också att det är ett för stort åtagande när skolan lägger över huvudansvaret på hemmet.

6.4 Föräldrarnas upplevelse av samarbetet med skolan

”Vi har ju alltså suttit många där...rektor, lärare, specialpedagog, ja till och med sjukgymnasten kom från lasarettet liksom. Jag har varit med jättemycket i processen och det känner jag är väldigt positivt.”(Eugenia)

Eugenia är nöjd med att skolan uppmärksammat hennes barns behov och upplever att hon har blivit lyssnad till. All uppmärksamhet som riktats mot hennes barn har varit av godo, då hon länge ”puffat för” att ” saker ska hända” kring barnet. Att åtgärder och insatser blir tydliggjorda och uppmärksammade av skolan är viktigt för denna förälder. Hennes upplevelse är att skolan och hemmet ”drar åt samma håll” i ärendet. Hon upplever även att det hon har haft att berätta om sitt barn ur ett föräldraperspektiv har tagits tillvara på ett bra sätt. Detta gör att hon upplever att samarbetet med skolan fungerar bra. Eugenia uttrycker även att processen varit lång och segdragen och att hon önskat att det hela skulle ha gått snabbare.

”Man måste trycka på rätt liksom....så att det går i rätt ordning, det hjälper inte att jag som mamma säger att jag vet vad det är.” (Eugenia)

”Skolan har inte hanterat det så bra. De har varit väldigt dåliga på att informera och på att tala om hur de tänker kring detta. Mitt förtroende för skolan är obefintligt det är bara ett j-a måste.”(Vendela)

”Det är så att man har pratat om det på skolan...men inte informerat oss. Att det är något som inte stämmer och att vi ska försöka göra någonting åt det.” (Teodor)

”Min man fick ett papper tillstucket när han skulle hämta på fritids en fredag. Det var ett åtgärdsprogram han hade fått med sig. Vi blev väldigt arga när vi läste det för vi hade inte fått några som helst indikatorer från skolan om att något var fel.” (Vendela)

”Alltså det var ju lärarinnan som pratade om att han behövde hjälp. Så mycket samarbete var det inte...det fanns ju redan ett klart.” (Tobias)

Informationen mellan skolan och hemmet kunde varit tydligare menar tre av föräldrarna. Hur skolan framför elevens svårigheter upplever föräldrarna påverkar deras inställning till samarbete. En förtroendekris uppstod i ett av fallen och föräldrarna upplever allt som har med skola och samarbete att göra som *”under all kritik”*. Bristen på samarbete upplevs inte alltid som negativt, detta visar bland annat Tobias i sina utsagor. Han är nöjd med allt som skolan gjort för hans barn och *”litar på att skolan gör det som blir bra”*. Att processen kan ta tid och vara omständlig uttrycks av Eugenia. Trots att hon länge informerat om sitt barns svårigheter tog det lång tid innan processen var igång. När samarbetet väl startat upp så upplevde hon att det var jobbigt med alla turer och att saker och ting var tvungna att ske i en viss ordning, trots att hon besatt värdefull information kring sitt barn.

”Jag var ju och pratade så att de skulle veta och ta hänsyn till vissa saker i hans personlighet, ha förståelse. Det var inte så stort då man visste inte åt vilket håll det skulle gå, om det skulle fungera utan åtgärdsprogram och så där. Det vet man ju inte.”(Eugenia)

Eugenia upplever att hon blev lyssnad till då hon framförde barnets svårigheter till skolpersonalen även om det tog tid. Förhoppningen från hennes sida var att den delgivna informationen skulle vara till nytta för personalen i bemötandet av hennes barn. Eftersom hon själv upplevde att hennes barns svårigheter inte på förväg kunde spås ta en viss riktning, var hon själv avvaktande och *”viftade inte så jättestort med stora röda flaggan”*, utan var mer informerande som hon uttrycker det. Därför tror hon också att processen tog längre tid eftersom personalen inte tog informationen *”på så stort allvar”*.

”Rektorn pratade med min fru och informerade om att det inte skulle skrivas ett åtgärdsprogram, men sen när vi kom på mötet med pedagogen så var det ändå ett åtgärdsprogram och det var ju lite snopet.” (Teodor)

”Jag är inte nöjd, för det är inget åtgärdsprogram. Jag skrev på det under protest.”(Vendela)

Alla dubbla budskap från skolan skapade en motvillighet till samarbete, uttrycker Teodor. Först fick Teodor och hans fru ett budskap från rektor, dit man vänt sig för att klaga över skolans sätt att hantera situationen, och sedan möttes man av ett annat besked när man väl satt på mötet. Detta bäddade för konflikt upplever båda dessa föräldrar. Att skolan kallar dokumentet vid ett annat namn skapar även det osäkerhet och förvirring.

”Om jag säger att mitt barn har problem med nått, så betyder det för mig att, jaha nu lägger vi resurser och lyfter upp det eller så lyfter vi upp något annat så att han får självförtroende eller vad det nu gäller då.”(Eugenia)

Eugenia har hela tiden varit öppen gentemot skolan vad gäller barnets svårigheter och behov av anpassningar. Hon upplever att hennes öppenhet ibland tagits emot med "rynkade pannor och ögonbryn", men som hon själv uttrycker det "det finns ingen poäng med att jag knäpper ihop det hjälper inte mitt barn, jag får väl blotta mig..."

6.5 Föräldrarnas upplevelse av insatserna som skrivits fram i åtgärdsprogrammet

"Det har inte varit någon direkt plan, det är ju mer att det har varit några rader...mer som har skrivits som att hon behöver...Det började med det att vi skulle läsa mer, hon och jag." (Ingegerd)

"Det var inte så mycket vad skolan skulle göra, utan vad barnet skulle göra och sedan var det kanske en mening om vad skolan skulle göra."(Vendela)

"Det är bara det att jag som förälder får den här känslan att det går så långsamt...men vi är ju inte centrum i hela världen."(Eugenia)

"Sedan har han ju gått och, läst, stödläst hos en fröken...och framför allt det här sista som vi hade, den här DAISY, den upplevde vi som väldigt positiv. För den kunde han ju greja med litegranna själv också" (Tobias)

"Dels skulle han under skoltid få i sig mer att äta, och sen...jaaa det var mest vad vi och han skulle göra, för det var inte så mycket insatser från skolan utan vad hemmet och eleven skulle göra." (Teodor)

"Vad han har fått för hjälp? Jaaa...jag har ju inte riktigt...100% koll på precis allt han fått riktigt. Men de grejerna som vi vet om är vi väldigt positiva till. De läste...kan det ha varit en eller två lektioner i veckan...han och någon till...så det var ju...de plockade ut 3-4 st som läste för henne." (Tobias)

"Jag ringde ju runt och pushade på när det gäller stolen och datorn. Jag upplevde att alla blev jätteglada att jag ringde. Så jag upplever det som jättebra, att det blev positivt vart man än ringde."(Eugenia)

I många fall har skolan lagt över ansvaret på för insatserna på föräldrarna, utan att först prata med föräldrarna. En liten stund av utvecklingssamtalet har ägnats åt att ta upp hur insatserna från hemmets sida ska genomföras, men inget om vad skolan ska göra. En förälder uttrycker att allt sker så hastigt att man som förälder känner sig tvungen att hålla med eftersom man upplever pedagogerna som stressade. Ett snabbt uttryckt önskemål från pedagogerna om vad man som förälder förväntas ställa upp med, utan hänsyn tagen till förmåga eller tid, så upplevs det av majoriteten av föräldrarna i studien. Det är inte alltid som insatserna skrivits ner utan man upplever att det är mer en muntlig överenskommelse. Upplevelsen som delas av föräldrarna är att det är hemmet och eleven som står för huvuddelen av insatserna medan skolan endast gör en bråkdel. Föräldrarna upplever att skolan har förväntningar på att barnet ska kunna ta ansvar för sina svårigheter. Detta upplevs som "knepig" av föräldrarna, som menar att om det var så att barnet kunde ta det ansvaret så skulle svårigheten inte ha uppstått från första början. En förälder uttrycker det som att "skolan saknar verklighetsförankring" när de skriver ner insatserna i ett åtgärdsprogram.

”Nu när du frågar... det har ju inte varit så himla mycket... liksom att nu ska vi sätta oss ner och prata verkligen om det här med barnets problem...det upplever jag inte liksom. Utan det har de tagit via utvecklingssamtal så.”
(Ingegerd)

”Informationen om vad detta var för något och uppföljningen kunde ha gjorts mycket bättre. För det var något som skrevs och sedan sattes i en pärm och glömdes bort. Man kanske jobbade med det i skolan men inget som vi hade några uppföljningsmöten med eller nått.”(Teodor)

”Det var något vi kände att när han kom hem från skolan så kunde han själv gå igenom, även om han slumrar sig igenom det så blev ändå att han på något sätt lärde sig lite granna, så vi upplevde den (DAISYN) som positiv.”(Tobias)

Insatserna som skolan bidrar med upplevs som positiva. Föräldrarna vill inte gå in och styra utan upplever att det är skolan som i sin profession är bäst lämpad att tala om hur vilka insatser som krävs beroende på svårighet. Även de insatser som inte kräver så mycket av föräldrarna utan kan utföras av eleven själv upplevs som positivt. Föräldrarna i studien upplever att insatserna i många fall bygger på vad eleven och föräldrarna kan göra åt de svårigheter som beskrivs i åtgärdsprogrammet. Skolans insatser har lyst med sin frånvaro och inga särskilda anpassningar har gjorts vare sig på grupp- eller organisationsnivå för att hjälpa eleven vidare. Även Ingegerd delar denna upplevelse. Hon blev ålagd att föra läsjournal, kommentera, tycka till och delge skolan detta. Skolan ordnade så att eleven kunde läsa i liten grupp ett par gånger i veckan. Majoriteten av föräldrarna i studien upplever att ett åtgärdsprogram syftar till att lägga över en stor del av ansvaret på hemmet och på eleven själv. Detta upplevs som betungande. Ingen av föräldrarna i studien har haft uppföljningsmöten efter att åtgärdsprogram upprättats. Man har inte blivit informerad om att det ska vara uppföljningsmöten riktade enbart kring åtgärdsprogram utan man har istället, i ett av fallen, fått en uppdatering vid utvecklingssamtalet. Ett par av föräldrarna upplever att man "lämnas vind för våg" och att skolan "är nöjd" när åtgärdsprogrammet väl skrivits och undertecknats.

”Under årskurs två hände det inte så mycket, jag vet att hon hade...tre dagar i veckan fick hon läsa i skolan och så skulle vi läsa mer hemma, det var det. Jag kan ju inte påstå att jag tyckte att det blev bättre på något sätt.” (Ingegerd)

”Man hade kunnat börja med det här med läsjournal redan i tvåan, för det har ju gett ganska bra resultat i trean. Sedan har det ju varit en ny grej, att det fanns nått med band, vad jag förstår, en sån där bandspelare. Men nu har jag ingen aning.”(Ingegerd)

”På ett sätt är det ju bra att de försöker rätta till saker som inte är bra.”(Teodor)

”Man förväntar sig som förälder att bli informerad innan. Åtminstone ett par samtal så att man har chansen att prata med sitt barn och göra något som förälder”(Vendela)

”Med ett barn i den åldern...det är nog ganska bra om det är en lärare som säger vad eleven ska göra helt enkelt. För det är nog lättare än om jag går på och tjarar. Så nej vi vill inte blanda oss i utformningen. Det känner jag. Vi har inte känt oss översprungna eller något liknande.” (Tobias)

Åsikter som delas av föräldrarna är att det upplevs som positivt att skolan vill samarbeta med hemmet men att skolan också måste inse att föräldrarna har sina begränsningar. Begränsningarna kan gälla både tid, lust och möjlighet att hjälpa sitt barn. Förståelsen för insatserna varierar. Att bli ålagd att läsa med sitt barn känns ok, men att uttrycka ”skolåsikter” om sitt barns läsning känns inte bra. Föräldrarna uttrycker att de vill vara ”föräldrar inte lärare” till sina barn. Upplevelsen av att skolåtaganden inkräktar väsentligt på barnens och föräldrarnas ”hemmatid” uttrycks många gånger under intervjuerna. ”Läxor och sånt där” känns självklart att hjälpa barnen med, men de mer specifika insatserna som är tidskrävande upplevs som negativt. Upplevelsen av att man som förälder fräntas möjligheten att diskutera hemma med sitt barn innan skolan ”tar över” uttrycks också i studien.

”Det var nog inget han själv tyckte var så speciellt jobbigt eftersom de var tre-fyra stycken som gick iväg.” (Tobias)

”Det har ju inte varit några större planer eller diskussioner...jag kan säga såhär...jag är inte så insatt i det.”(Ingegerd)

”I DAISYN fick han allt han skulle läsa. Det var ju den där hjälparen där uppe som sa vad han skulle göra. Det var ju inget vi hitta på utan...det var ju helt och hållet skolan.”(Tobias)

Vid ett screeningtest i år 2 eller 3, där man mäter läshastigheten upptäcktes det att Tobias barn hade ett lågt resultat. Eleven har då fått hjälp med sin läsning genom att gå iväg i liten grupp och läsa. Tobias upplever det kompensatoriska hjälpmedlet DAISY-spelare som positivt för sitt barns läsutveckling framför allt eftersom barnet kan hantera hjälpmedlet på egen hand. Hans barn vägrar dock att använda hjälpmedlet i skola, ”det är för pinsamt”. Det är av stor betydelse när barnen själva uttrycker att det inte är jobbigt att till exempel gå ifrån klassen för att lästräna i mindre grupp. Barnens åsikter speglar föräldrarnas upplevelse av föreslagna insatser. Ingegerd vet knappt något alls om den hjälp hennes barn får i skolan. Hon känner till sina egna åtaganden, dvs ”att läsa mera hemma”.

6.6 Föräldrarnas upplevelse av hur åtgärdsprogram påverkat deras barn

”Mitt barn vet inte om att det har ett åtgärdsprogram.”(Vendela)

”Jag vet inte om han vet att det heter så. Han vet att vi har haft möten och pratat om hur det är i skolan.” (Teodor)

”Ja mitt barn vet om att det finns ett åtgärdsprogram, men han vet nog inte vad som står där heller.”(Tobias)

”Ja alltså, han vet ju att han har en stol och en dator i skolan som bara är för honom.”(Eugenia)

”Han vet att han ska ta ett ansvar. Han vet om att han ska få i sig lite mat för att han inte ska bli lättretlig men han vet inte om att det står i ett åtgärdsprogram.”(Teodor)

De flesta föräldrar uppger att barnen inte vet om att det finns ett dokument som kallas åtgärdsprogram. Det äldsta barnet som går i år 6 vet om att det finns ett men inte vad som står formulerat där och känner heller inte till syftet med att det finns. Föräldrarna har istället informerat barnen om de åtaganden som förväntas och sedan har diskussionen stannat där. Insatserna ligger i de flesta fall på hemmet och föräldrarna tar ansvar för att de utförs. I de fall kompensatoriska hjälpmedel finns äger barnen kännedom om dessa och även att ett speciellt möte har ägt rum för att dessa ska ha kommit barnet till del.

7. Diskussion

I början av denna del kommer en diskussion kring den valda metoden och genomförandet av studien. Efter detta diskuterar jag resultatet vilket jag har valt att inte dela upp det efter resultatdelens indelning. Istället väljer jag att diskutera resultatet som en helhet då indelningarna har många gemensamma beröringspunkter. Avslutningsvis diskuterar jag förslag på fortsatt forskning med anledning av denna studies resultat.

7.1 Metoddiskussion

Då jag ville veta mer om föräldrarnas erfarenheter och resonemang kring åtgärdsprogram, valde jag fenomenografisk ansats. Ansatsen passar ihop med vald metod för insamlandet av empiri, intervju. Intervju är en kvalitativ forskningsmetod (Kvale, 1997). Det genomfördes fem halvstrukturerade intervjuer med föräldrar vars barn har ett åtgärdsprogram i syfte att inhämta empiri. Detta innebar att jag hade en intervjumall med endast en öppningsfråga, som var öppen, vilket medförde att följdfrågor kunde ställas på ett naturligt sätt. För att säkerställa inhämtningen av empiri som passade studiens syfte, hade jag även med mig en ”fusklapp” med stödfrågor. Intervjuernas syfte var att föräldrarna med egna ord skulle berätta hur de resonerade. En kvantitativ metod såsom enkät har redan i förväg formulerade påståenden som informanterna tar ställning till. Med sådan metod går man miste om informanternas egna erfarenheter. Om enkäterna är anonyma är det även omöjligt att ställa följdfrågor.

Intervjuerna, 3 stycken, spelades in i syfte att i ett senare skede kunna lyssna om, transkribera och analysera föräldrarnas utsagor. Två av intervjuerna nedtecknades direkt under tiden samtalet pågick. Genomförandet av intervjuerna ägde rum på platser som styrdes av informanternas önskemål. Jag upplevde att detta gav en behaglig och avslappnad stämning vid intervjutillfällena. Trost (2005) skriver om för- och nackdelar med platsen för intervjuens genomförande. För mig var det viktigt att intervjuerna kom till stånd inom en given tidsram vilket gjorde att jag lät informanterna styra tid och plats. Jag lämnade ändå förslag på för ändamålet lämplig lokal.

Jag försökte vara noga med att agera på liknande sätt vid intervjutillfällena. Intervjun började alltid med en presentation av mig själv, studiens syfte samt de etiska principerna. Den inledande frågan var alltid samma vid intervjutillfällena, vilket förordas av Trost (2005). Följdfrågorna blev, beroende på informanternas svar, olika. Troligtvis har informanterna uppfattat mig på olika sätt är, trots noggranna förberedelser från min sida. Samspelet mellan personer skiljer sig åt, bland annat baserat på vad man gjort för erfarenheter tidigare. Detta är nackdelen med att använda intervjun som forskningsmetod. Hur jag som intervjuare förhåller mig till informanten, vad jag har på mig, hur jag ställer mina frågor, tonfall påverkar resultatet. Jag som intervjuare har varit medveten om detta och tagit med det i beräkningen när jag analyserat mitt resultat.

Jag upplevde att den första intervjun gick för fort och troligtvis berodde detta på att jag var nervös och inte hade erfarenhet som intervjuare. Det hade varit intressant att se om resultatet hade varit detsamma om intervjun gjordes om.

För att förstärka och komplettera studiens resultat hade det varit värdefullt att även intervjua barnen till föräldrarna i studien. Vilka erfarenheter barnen har kring åtgärdsprogram hade

tillfört ytterligare en dimension i studien. Det hade varit intressant att se om föräldrarnas och barnens resonemang skiljer sig åt eller om de överensstämmer.

7.2 Resultatdiskussion

Då föräldrarna definierade ordet åtgärdsprogram dominerades deras erfarenheter av att det var ett fel som skulle "rättas till" eller "lösas" för att barnet skulle kunna lyckas i skolan. Det är barnet det är fel på, dessa ska åtgärdas och sedan kan eleven ta till sig undervisningen i skolan. Ett antagande är att skolans inställning till hur man ser på åtgärdsprogram spiller över på föräldrarnas sätt att uttrycka sig. Man kan anta att skolans sätt att se på eleverna domineras av det kompensatoriska perspektivet eftersom det så klart lyser igenom i föräldrarnas resonemang. (Nilholm, 2007) Föräldrarna hade en överlag negativ inställning till ordet åtgärdsprogram. Önskemål om att kalla dokumentet för något annat eller att allt som behövs skrivas skrivs i ett och samma dokument, förslagsvis den individuella utvecklingsplanen, uttrycktes tydligt. Själva utformningen av åtgärdsprogrammet upplevs skrämmande. Att barnen definieras och kategoriseras med åtgärdsprogram, att man "stämplar" barnet oroar föräldrarna i studien. Utpekandet av barnets svårigheter medför en oro i tankarna om barnets framtid. Håller barnet måttet, är mitt barn som andras barn? Normalitetsbegreppet dominerar föräldrarnas tankar, man vill inte att barnet ska skilja sig från de andra.

Istället för ett formellt åtgärdsprogram vill majoriteten av föräldrarna hellre att lärarna och föräldrarna tillsammans, via samtal, hittar lösningar för skolsituationen. I många fall har ett muntligt åtgärdsprogram funnits långt innan det formella åtgärdsprogrammet upprättades. Detta har känts tillfredsställande för föräldrarna. Föräldrarna i studien menar att det är för mycket dokumentation i skolan. De håller inte isär vad som syftar till vad. Alla föräldrar i studien blandar ihop den individuella utvecklingsplanen med åtgärdsprogram. En förälder trodde att det var skolpsykologens utlåtande som var åtgärdsprogram. Varför måste dokumentationen ske på ett så formellt sätt? Blir eleven mer hjälpt av det? Blir föräldrarna mer hjälpta av det? Blir någon mer hjälpt av det? Eller är det skolan som vill "ha ryggen fri"?

Flera föräldrar uttrycker farhågor om att dokumentet bara blir ytterligare ett i mängden av papper. Inga eller få insatser sätts in men oron som väckt hos föräldrarna finns kvar. Dokumentation är ett sätt för skolan att visa att man sköter sitt uppdrag. Det är varje lärares uppgift att utgå från varje elevs förutsättningar och behov. För vem skrivs då åtgärdsprogram? Kan det vara så att staten vill att skolan ska dokumentera för att kunna utöva kontroll? Att dokumentera tar upp en stor del av lärarnas arbetstid, tid som istället kunde användas till att skapa relationer mellan elev och lärare.

Flertalet av föräldrarna ger exempel på att det är skolan som uppfattat att barnet har svårigheter, men att detta inte framgått eller förstått av föräldrarna. Föräldrarna har i några fall inte varit medvetna om att skolan anser att barnet har svårigheter. Istället har föräldrarnas uppmärksamhet påkallats av skolan, eventuellt har man blivit kallad till ett hastigt möte. Några av föräldrarna har blivit informerade om barnets svårigheter vid utvecklingssamtal. Föräldrarna i studien har inte givits möjlighet att förbereda sig inför mötet. Man har blivit kallad på premissen att samtala om elevens skolsvårigheter men inte givits information om hur dessa yttrar sig. Detta förfaringssätt belyses även i Skolverkets rapport (2003). Hur kan man då förvänta sig att föräldrar ska samarbeta? Hur kommer det sig att skolan och föräldrarna inte har samma syn på barnet? Hur kan man skapa en bättre kommunikation mellan hem och skola? I LGR 11 står det att skolan har informationsplikt gentemot föräldrar och elever vad gäller att klargöra vilka mål utbildningen har och vilka krav som ställs. Vem är ansvarig om detta inte genomförs?

Flertalet föräldrar i studien upplever ett spektrum av negativa känslor i mötet med skolan. De uttrycker det som att de känner en oro, nervositet, ångslan, panik, chock frustration och irritation. Just att föräldrarna inte varit förberedda inför mötet och hur skolan presenterar problematiken verkar vara den springande punkten, särskilt i fallen där föräldrarna överhuvudtaget inte varit medvetna om att det fanns en problembild kring barnet. Bilden som skolan presenterar av barnet stämmer inte alls överens med föräldrarnas uttrycker de.

Asp-Onsjö (2008) belyser hur skolans personal ofta pratar sig samman innan mötet och att man då får ett försprång gentemot föräldrarna. I realiteten betyder detta att föräldrar och elev inte ges någon större möjlighet att vara delaktiga eller utöva något reellt inflytande. Varför har skolans personal detta behov av att vara mer förberedda än föräldern? Varför finns inte förståelsen för att även föräldrar vill komma förberedda till möten kring barnet? Tycker skolpersonalen att föräldrarna inkräktar på deras område?

I ett av fallen i denna studie har det varit föräldern som varit den drivande kraften. Redan då barnet började i förskoleklass påtalade hon sitt barns svårigheter i syfte att skolan skulle ta hänsyn till dessa. Hon upplevde att det hon sa inte togs på särskilt stort allvar, och det var först då klassläraren lyfte svårigheterna som processen kom igång. Då kopplades både specialpedagog, kurator, skolpsykolog och sjukgymnast in. Hur kan skolan bli bättre på att ta tillvara den viktiga information som föräldrarna besitter? Hur tar skolan emot den information som föräldrarna delar med sig av?

Många av föräldrarna i studien uttrycker att skolan är långsam i processandet av information. Trots att föräldrar påkallat uppmärksamhet och velat delge information så har skolan ställt sig relativt kallsinnig inför detta. Det har istället kunnat gå ett par tre år innan skolan uppmärksammat eleven och då upplever föräldrarna att processen försenats på ett mycket ofördelaktigt sätt för eleven. Just att inte få gehör upplevs av många av föräldrarna i studien. En av föräldrarna delade mycket villigt med sig av all information hon hade om sitt barn, ändå blev hon inte lyssnad på fullt ut. Danielsson och Liljeroth (1996) menar att föräldrarnas erfarenhet måste tas tillvara och ses som en tillgång.

Vill föräldrar verkligen vara så delaktiga som tidigare forskning av bland annat Skolverket (2002) och Asp-Onsjö (2006, 2008) hävdar? I denna studie framgår att föräldrarna har blivit presenterade för ett redan upprättat åtgärdsprogram där föreslagna åtgärder och insatser redan finns nedskrivna. Föräldrarnas inställning till detta är överlag positiv då de menar att det är som lärarna besitter den kunskap som behövs för att hjälpa barnen på bästa sätt. Lärarna är de professionella som på bästa sätt kan hjälpa eleven och föreslå rätt åtgärder och insatser. Som förälder är man nöjd med att barnet inte glömts bort, att skolan uppmärksammat att det finns en svårighet och att skolan ser till att barnet blir hjälpt.

Sin egen fritid med barnet vill man ägna åt andra saker än skolarbete. Flera föräldrar uttrycker att det blir ständiga konflikter med barnen om skolarbete och att detta är något de vill undvika, bland annat genom att skolan tar hand om skolarbetet under skoltid och föräldrarna tar hand om sina barn på fritiden och fyller den med egna valda aktiviteter. Upplevelsen av att skolan inkräktar på föräldrarnas och barnens fritid delas av alla föräldrar i denna studie. Föräldrarna tycker att det är positivt att skolan bjuder in till samtal men man ställer sig gärna vid sidan vad gäller att formulera lämpliga åtgärder och ser hellre att skolan har detta åtagande. Skolan ska ha huvudansvaret och som förälder är man istället gärna behjälplig.

Detta visar sig bland annat hos föräldraparet som blev ålagda att fylla i ett tomt åtgärdsprogram inför mötet med skolan, vilket gjorde att de då kände att de inte alls besatt den kompetensen. Detta gjorde att föräldrarna fyllde i minsta möjliga av rädsla att skriva fel saker.

Insatserna som skolan skriver fram i åtgärdsprogram särskiljer barn på många sätt. Skolans insatser består enligt föräldrarna bland annat av att barnet får gå iväg för att läsa i liten grupp, eller har ett annat läromedel än de övriga i klassen. Det kritiska perspektivet belyser att skolan ska vara en god miljö och representera den mångfald som individerna står för. (Nilholm, 2007) Inkluderingsstanken som återfinns i det kritiska perspektivet lyser med sin frånvaro i skolans samtal med föräldrarna. Begreppet inkludering kan även ses ur ett dilemmaperspektiv och då som ett aktörsbegrepp. (ibid.) Hur ska man sätta detta i relation till att de föreslagna insatserna ofta utmynnar i ett särskiljande?

Föräldrarnas tankar kring de föreslagna insatserna färgas av barnens upplevelser. Då barnen glatt går iväg för att läsa i mindre grupp, ser föräldern det också som något positivt med att läsa i liten grupp. Då barnet vägrar använda sig av kompensatoriska hjälpmedel eller anpassade läromedel, ses detta som en negativt av föräldrarna. Hur viktigt är det att barnen inkluderas i samtalet kring de föreslagna insatserna för att dessa ska ha någon effekt?

I en studie av Andersson (2003) visar resultatet att skolan lägger ansvaret för genomförandet av åtgärderna på hemmet. Ansvarsfördelningen i åtgärdsprogrammen är ojämn, och föräldrar och barn förväntas ta ett stort ansvar för att de föreslagna insatserna och åtgärderna genomförs. Persson (2004) menar att det är skolans bristande resurser som gör att ansvaret förläggs på hemmet. I min studie går det också att se en tydlig fördelning när det gäller de föreslagna åtgärderna och insatserna. Tyngdpunkten ligger på föräldrarnas och individens ansvarstagande och gäller ofta till exempel färdighetsträning eller lästräning. Även åtgärder som "att ta större ansvar" för sina skolsvårigheter åläggs individen. Hur ska det gå till, undrar föräldrarna? Föräldrarna menar att skolan inte tar hänsyn till vare sig föräldrarnas tid eller förmåga att hjälpa barnet. Detta har föräldrarna i studien reagerat emot och menar att de hellre ser att lärarna hjälper barnet under skoltid. Anderssons (2003) studie belyser också hur svårt lärarna tycker att det är att samarbeta med föräldrar, i synnerhet de föräldrar vars barn har skolsvårigheter. Varför är det så svårt att prata med varandra? Är det lärarnas yrkesstolthet som står i vägen för det goda samtalet? Är man öppen och mottaglig för det som föräldrarna försöker uttrycka?

Flertalet föräldrar i denna studie menar att de inte varit med om några möten som enbart handlat om åtgärdsprogram utan att de i samband med utvecklingssamtal blivit informerade om att särskilda åtgärder och insatser behövs. De har heller inte blivit kallade till utvärderingsmöten. Bland annat så har en av föräldrarna berättat om hur dess barn haft ett "muntligt" åtgärdsprogram sedan år 1, vilket sedermera övergick i ett skriftligt som gällt sedan år 2, barnet går nu i år 6. Inga uppföljningsmöten eller utvärderingar har ägt rum under denna tid. I Skolverkets rapport (1997) har man funnit att då föräldrar tillsammans med lärare och elever deltar aktivt i processen med att utarbeta ett åtgärdsprogram så skapar man en gemensam utgångspunkt för uppföljning och utvärdering. Föräldern som avses ovan är nöjd med hur skolan har hanterat åtgärdsprogrammet. Han är tacksam över att skolan sköter om insatserna och att han tillsammans med sitt barn kan ägna sig åt annat som inte avser skolarbete på fritiden. Ytterligare en förälder uttrycker att hon är nöjd med att skolan skrev ett färdigt åtgärdsprogram. Hon resonerar vidare att hon gavs möjligheten att läsa igenom och tycka till om föreslagna åtgärder. Detta räckte för henne. Att man ska utvärdera

åtgärdsprogram är inget som någon av föräldrarna i studien känner till. De har aldrig varit på sådana samtal utan deras barns åtgärdsprogram sträcker sig över flera år utan att utvärderas. Möjligen har det nämnts i förbifarten, om tid funnits, under utvecklingssamtalet. Hur levande verktyg blir ett åtgärdsprogram som aldrig utvärderas?

Asp-Onsjö (2006) belyser i sin studie vad det har för betydelse när föräldrar och elev skriver under åtgärdsprogram. Hon menar att man inte kan ta för givet att föräldrar och elev givit sitt godkännande i och med underskriften. Inte heller kan det ses som ett tecken på delaktighet. Skrivs åtgärdsprogrammet på för lättvindigt eftersom så många föräldrar inte ens kommer ihåg att de sett ett? I denna studie uttrycker en av föräldrarna att hon skrev under åtgärdsprogrammet under protest. Hon hade inte blivit informerad om att hon inte måste skriva på det eller att hon har rätt att överklaga det. Denna förälder var inte medveten om sina och sitt barns rättigheter avseende åtgärdsprogram. Några av föräldrarna upplever att man lämnas åt sig själv, efter att man skrivit under ett åtgärdsprogram, skolan verkar nöjd så länge man har en underskrift på ett papper. Hur många föräldrar och elever upplever liknande situationer?

En annan förälder uttrycker att skolan helt saknar verklighetsförankring. Hon menar att skolan ålägger föräldrarna att dokumentera sitt barns brister och tillkortakommanden och dessutom komma med förslag på hur dessa ska åtgärdas. Absurt, tycker föräldern. Precis som Kadesjö (2001) tar upp så är det varje förälders önskan att få höra att deras barn är duktigt. Han skriver vidare att varje förälders instinkt är att ta sitt barn i försvar. Ställs man inför ett sådant dilemma är det inte konstigt att föräldern tar ställning för sitt barn och skolan blir syndabock. Vad händer i relationen mellan barn och förälder om det är föräldern som ska peka ut sitt barns svårigheter? Samma sak gäller när föräldrar åläggs att skriva omdömen om sitt barns läsning. Föräldrarna vill inte uttrycka "skolåsikter" om sina barns läsning, men man ställer gärna upp och lyssnar när barnet läser.

Maktspråk är, sett ur ett kritiskt perspektiv, en marginaliserande faktor och ska inte accepteras (Nilholm, 2007). Föräldrar och elever kan känna sig uteslutna från skolans värld vilket skapar en förskjutning i maktbalansen. Att försöka hålla språket på en sådan nivå att både föräldrar och elever förstår det som sägs är viktigt. Skolan har en egen terminologi/fackspråk då man diskuterar inbördes men då man har samtal med utomstående är det ytterst viktigt att språkbruket medvetandegörs hos lärarna, om man vill ha föräldrarna med sig i resonemanget som förs kring barnet. Både Skolverket (2002) och Salamancadeklarationen uttrycker klart att skolan ska verka för att en maktbalans uppnås. Då föräldrar säger att skolan saknar verklighetsförankring kan det vara ett uttryck för just brister i kommunikationen. Många av föräldrarna säger att det formella språket och dokumentets utformning gör att de upplever att det är någonting negativt med åtgärdsprogram. I studien kan man se att föräldrarna till samma barn har olika uppfattning om vad som sagt på mötet. Hur kommer det sig att föräldrarnas upplevelse skiljer sig åt?

Sammanfattande för diskussionsdelen är att skolan är den aktiva parten när det gäller upprättandet av åtgärdsprogram. Endast i ett fall har föräldern varit den pådrivande. Ett åtgärdsprogram upprättades ändå inte förrän klassläraren initierade det och påkallade elevhälsans uppmärksamhet kring elevens svårigheter. En del föräldrar har lämnats med hela ansvaret för formuleringar i åtgärdsprogrammet vilket uppfattats som negativt, medan andra har presenterats för ett helt färdigformulerat åtgärdsprogram som skolan upprättat vilket haft ett mer positivt mottagande.

Hur skolan informerat hemmet är av stor betydelse för föräldrarnas resonemang. I de fall där föräldrarna själva varit medvetna om att svårigheter finns har detta tagits emot på ett bättre sätt, än då föräldrarna varit helt ovetande om att skolan ansett att svårigheter föreligger. Även hur insatserna tagits emot av barnet färgar föräldrarnas åsikter.

Ansvarsfördelningen är en annan faktor som påverkar upplevelserna. Hur stor del av insatserna och åtgärderna som förläggs på hemmet skiljer sig åt, men merparten av ansvaret har legat på hemmet och individen. När skolarbetet inkräktar för mycket på barnens och föräldrarnas fritid upplevs det som betungande. Föräldrarna ser helst att skolan och de som verkar inom skolan tar ansvar för insatserna eftersom det är där kunskapen finns.

Min avslutande fundering blir: Hur delaktiga vill föräldrar vara och på vilket sätt?

7.3 Fortsatt forskning

Hur skolan och hemmet samverkar är ett till synes outtömligt ämne. Det kompensatoriska perspektivet lyser starkast i skolans förhållningssätt. Att kategorisera elever dominerar fortfarande. Skolans insatser sträcker sig till att bistå med kompensatoriska hjälpmedel samt färdighetsträning i liten grupp. Insatserna som förläggs på hemmet är ofta av typen "träna mera".

Vilken typ av delaktighet och inflytande som föräldrar verkligen vill ha är en intressant fråga för framtida forskning. En jämförande studie kring delaktighet och inflytande, där man tar med alla tre parter, skola, föräldrar och elev skulle vara intressant att forska vidare kring.

Referenslista

- Andersson, I.(1999). *Samverkan för barn som behöver*. Stockholm: HLS förlag.
- Andersson, I.(2003). *Föräldrars möte med skolan*. Stockholm: Institutionen för individ, omvärld och lärande.
- Andersson, I.(2004). *Lyssna på föräldrarna. Om mötet mellan hem och skola*. Stockholm:HLS förlag.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. (Göteborg studies in Educational Sciences 248). Göteborg: Acta Universitatis, Gothenburgensis.
- Asp-Onsjö, L. (2008). *Åtgärdsprogram i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A.(2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Dahlgren, L-O & Johansson, K.(2009). Fenomenografi. I Fejes, A. & Thornberg, R. (red), *Handbok i kvalitativ analys*.(s.122-135). Stockholm: Liber.
- Danielsson, Lennart & Liljeroth, Ingrid (1996). *Vägval och växande – förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J.F. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området - en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber
- Giota, J.& Lundborg, O. (2007). *Specialpedagogiskt stöd – omfattning, former och konsekvenser*. Göteborg: Göteborgs universitet, IPD-rapport 2007:03.
- Goffman, E.(1974). *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm: Prisma.
- Isaksson, J., Lindqvist, R. & Bergström, E. (2007). School problems or individual shortcomings? A study of individual educational plans in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*. Vol.22. No 1, February 2007, s.75-91.
- Kadesjö, B. (2001). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber.
- Kvale, S.(1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. (1986). Phenomenography – A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*. 21, 28-49.
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, M. & Persson, B. (2003). *Barn och unga i riskzonen. Samverkan och förebyggande arbete*. Stockholm: Svenska kommunförbundet.

- Måhlberg, K. & Sjöblom, M. (2007). *Lösningssinriktad pedagogik*. Falun: Mareld
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. & Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2004). Specialpedagogik och dokumentation i en skola för alla – En fråga om likvärdighet, rättvisa eller rättigheter? *Utbildning & demokrati 2004, vol.13, nr.2*, s.97-113.
- Salamancadeklarationen (2/2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca +10*. Svenska Unesco-rådeset skriftserie
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Allmänna förlaget
- Skolverket (2001). *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2002). *Åtgärdsprogram i grundskolan – förekomst, innehåll och användning*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2008). *För arbete med åtgärdsprogram. Skolverkets Allmänna Råd*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011). *Det svenska skolsystemet: Grundskola inflytande och delaktighet*. Artikel publicerad 110825.
- Skolverkets rapport nr.144. (1998). *Vem tror på skolan? Attityder till skolan 1997*. Stockholm: Liber.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande av utredningen om skolans inre arbete – SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur)
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (2011). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Fritzes
- Vernersson, Inga-Lill (2007). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Åhs, O. (2005). *Bortom bråk och hårt klimat – om att utveckla social förmåga i skola och förskola*. Stockholm: Liber.

Bilagor

Bilaga 1

Informationsbrev

Hej! Borås 110810

Jag heter Suzana och läser sista terminen på specialpedagogiska programmet vid Göteborgs universitet. Under hösten 2011 kommer jag att skriva en magisteruppsats som ska handla om hur föräldrar upplever åtgärdsprogram. Mitt fokus ligger på den personliga erfarenheten runt åtgärdsprogrammet. Insamlat material kommer enbart att användas i studiesyfte.

Till min studie kommer jag att samla information/kunskap genom personliga intervjuer och spela in med diktafon. Inspelningen görs enbart i syfte att underlätta mitt eget arbete och kommer aldrig att användas av tredje part. Intervjun kommer att ta ca 1 timme och du som deltagare kommer att ha stor möjlighet att påverka tid och plats för genomförandet.

Deltagandet är frivilligt och kan avbrytas när som helst. Resultatet i uppsatsen kommer att framföras så att det inte går att identifiera några personer eller platser.

Jag behöver intervjua föräldrar till barn med åtgärdsprogram i år F-6.

De etiska principerna i denna undersökning utgår från forskningsrådets fyra huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Med hänsyn till ovanstående etiska aspekter kommer de intervjuades respektive åsikter att utgöra ett oerhört värdefullt bidrag för mig och mitt kommande studieuppdrag.

Om du tycker att detta låter intressant och har möjlighet att hjälpa mig i mitt kommande uppsatsskrivande, vänligen kontakta mig via

E-post: suzana.bilajac@edu.boras.se

Mobil: 0733-500 183

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar

Suzana Bilajac

Intervjumall

- Om jag säger ordet åtgärdsprogram, vad är det första du tänker?
- Associationer
- Erfarenheter av åtgärdsprogram
- Förbättringar
- Fördelar/nackdelar
- Delaktighet
- Lyssnad till?
- Formuleringar i ÅP, insatserna
- Ditt barn
- Nöjd