



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Pedagogers och rektorers syn på arbetet med åtgärdsprogram

En empirisk undersökning om kommunikationens betydelse

Malie Nordenberg

LAU690

Handledare: Annelie Sjölander-Lindqvist

Examinator: Michael Walls

Rapportnummer: HT 11-2450-02



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: *Pedagogers och rektorers syn på arbetet med åtgärdsprogram – En empirisk undersökning om kommunikationens betydelse för gemensamma mål*

Författare: Malie Nordenberg

Termin och år: Höstterminen 2011

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Annelie Sjölander-Lindqvist

Examinator: Kerstin Sundman

Rapportnummer: HT 11-2450-02

Nyckelord: åtgärdsprogram, gymnasieskolan, kommunikation, John Dewey

Syfte och frågeställning

Syftet med uppsatsen är att undersöka hur lärare och rektorer i gymnasieskolan ser på arbetet med åtgärdsprogrammen. Jag kommer även att använda mig av John Deweys kommunikationsteori, för att titta på vikten av en fungerande kommunikation mellan anställda inom en organisation.

Utifrån detta syfte har följande frågeställningar tagits fram:

- Hur ser lärare och rektorer på det praktiska arbetet med åtgärdsprogram?
- Vilken utbildning har pedagogerna fått om åtgärdsprogram?
- Hur presenterades det nya uppdraget med åtgärdsprogram av rektorerna?
- Hur har kommunikationen varit mellan pedagoger och rektorer i den nya arbetsprocessen med åtgärdsprogram?

Metod

Jag genomförde två typer av respondentundersökningar; en samtalsintervju och en enkätundersökning. En *kvalitativ textanalys* ligger till grund både för bakgrunden och för teoridelen. John Deweys verk *Demokrati och utbildning* (2009) ligger till grund för teoridelen.

Resultat

Undersökningen visar att det råder en stor oro bland lärarna när det gällde arbetet med åtgärdsprogram, vilket även rektorerna känner av. Det uttrycks ett stort behov av mer utbildning för lärarna i form av praktiskt arbete med fiktiva fall. Även bland rektorerna efterfrågas praktisk utbildning.

Många av lärarna ser uppdraget som en order av skolledningen. Dewey uttrycker tydligt att personer i ett och samma *samhälle* inte får ge order till någon i samhället, eftersom det bidrar till att samhället splittras i olika grupper.

Betydelse för läraryrket

Studien tar upp hur dagens gymnasielärare hanterar det nya arbetet med åtgärdsprogram. Den visar att majoriteten av lärare inte känner sig redo att ta sig an det nya uppdrag som de har blivit ålagda att göra, vilket kan leda till oanade resultat i det praktiska arbetet med ett åtgärdsprogram. Här visas betydelsen av en god kommunikation och information mellan medlemmar i en och samma grupp för att uppnå en god arbetsvilja, vilket även gäller i relationen mellan lärare och elever.

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
1.1 Syfte och frågeställning.....	6
1.2 Utbildningsvetenskaplig och didaktisk relevans	7
1.3 Begreppsdefinitioner	7
2. Bakgrund.....	9
2.1 Åtgärdsprogram.....	9
2.1.1 Åtgärdsprogrammets historia	11
2.1.2 Skolverkets roll.....	13
2.1.3 Verktyg för arbete med åtgärdsprogram i skolor.....	14
2.2 Beskrivning av undersökningens gymnasieskola	18
2.3 John Dewey	19
3. Teoretisk anknytning	20
3.1 Tidigare forskning	20
3.1.1 Analys av arbete med åtgärdsprogram	20
3.2 Kommunikation.....	21
3.2.1 Pedagogisk kommunikation	21
3.2.2 Kommunikation enligt Dewey	22
4. Metod.....	24
4.1 Fallstudien	24
4.2 Insamling av data.....	24
4.3 Urval.....	25
4.3.1 Undersökningens gymnasieskola	25
4.3.2 Population och urval.....	26
4.4 Analysens tillförlitlighet.....	27
4.5 Analys.....	27
5. Resultat.....	29
5.1 Bakgrund	29
5.2 Redovisning av enkätundersökningen.....	29
5.2.1 Skolans åtgärdsprogram	29
5.2.2 Utbildning.....	30
5.2.3 Rektorns stöd.....	30
5.2.4 Kommunikation.....	31
5.2.5 Lärarnas åsikter om åtgärdsprogram	32

5.3	Redovisning av intervjuundersökningen	33
5.3.1	Kommunikation.....	33
5.3.2	Utbildning.....	34
5.3.3	Presentation av det nya uppdraget och skolans åtgärdsprogram	37
5.3.4	Lärarnas uppfattningar om det praktiska arbetet med åtgärdsprogram	38
5.3.5	Pedagogernas uppfattning om stöd från rektorerna i arbetet med åtgärdsprogram	40
5.3.6	Övriga reflektioner kring arbetet med åtgärdsprogram	41
6	Avslutande diskussion och slutsatser.....	43
7	Vidare forskning.....	46
	Referenslista.....	47
	Bilagor	49
	Bilaga 1	49
	Bilaga 2	52
	Bilaga 3	54
	Bilaga 4	55
	Bilaga 5	56

1. Inledning

När elever som riskerar att inte uppnå de kunskapsmål som föreskrivs av läroplanen är skolan skyldig att upprätta ett åtgärdsprogram. Genom inrättandet av ett åtgärdsprogram kan eleven fångas upp i tid och ges det stöd och den hjälp som denne behöver av skolans personal.

Den nya skollagen (2011) har kommit att innebära förändringar när det gäller skolans handläggning av åtgärdsprogrammets upprättande och genomförande. Tidigare var speciallärare ansvariga för upprättande av elevernas åtgärdsprogram, men från och med hösten 2011 är det vanligast att mentorer¹ har hand om det arbetet. Kraven på att varje elev uppnår skolans kursmål står fortfarande i centrum. Detta innebär att målet att främja enskilda elevers skolgång på bästa möjliga sätt kvarstår, liksom skolans skyldigheter att tillgodose elevers behov av särskilt stöd. Åtgärdsprogrammen är fortsatt aktiva dokument i skolans värld och vikten av dem som hjälpverktyg för elever är om inte än mer större nu än förr.

Att utgå från elevers olika situationer och förutsättningar ställer dock krav på skolans personal. Vid utformningen av ett åtgärdsprogram kan många bitar hos eleven behöva sättas på plats för att få skolsituationen att förbättras, vilket innebär att många på skolan blir inblandade. Det innebär att det måste finnas kompetent personal på skolan som kan hantera de olika bitarna i elevens situation. Kuratorer, speciallärare och skolsköterskor är mycket betydelsefulla personer i samband med utredningar av elever och upprättande av åtgärdsprogram. Det är rektorns ansvar att skolan är rustad med den kompetenta styrkan av personal för att göra åtgärdsprogrammen till effektiva verktyg för eleven och ge honom eller henne de bästa möjligheterna för att lyckas att förbättra sin skolsituation (Skolverket, 2009:17).

I vissa fall krävs en medicinsk utredning och skolan måste då ibland ta hjälp utifrån. Detta kan inte ses som ett hinder för en pedagogisk elevutredning. Den pedagogiska utredningen bör ske innan annan utredning utförs (Skolverket, 2003:14).

I *Stöd i gymnasieskolan - Effektiva åtgärdsprogram*, 2009, så skriver Inger Öhlmér att osäkerheten bland gymnasielärare i arbetet med åtgärdsprogram är stor. Detta beror till stor del på att det inte har varit obligatoriskt under så lång tid (som grundskolan). Öhlmér berättar att lärarna inte erbjöds någon utbildning av staten, 2001, när åtgärdsprogram blev obligatoriskt i gymnasieskolan. Många gymnasielärare i dag har förhållningssätt och attityder som måste ”bearbetas ordentligt” säger Öhlmér. Hon berättar att det är en stor spridning, bland gymnasieskolorna, i arbetet med åtgärdsprogram. Öhlmér skriver att några skolor jobbar på bra med åtgärdsprogram, medan andra inte skriver några åtgärdsprogram alls (Öhlmér, 2009:9).

¹ Ansvarig lärare för en klass/en elev, som förr kallades för klassföreståndare.

Medan forskningen om åtgärdsprogram i skolan särskilt har fokuserat på elevers och föräldrars delaktighet och inflytande (Asp-Onsjö, 2006), diskursanalyser av skolans elevdokument, såsom bland annat elevkontrakt och åtgärdsprogram (Engelhart, 2009) och uppmuntrandet av skolans demokratiuppdrag med hjälp av deliberativa samtal (Englund, 2000) har minde uppmärksamhet riktats mot den kommunikation som sker mellan lärare och skolläda i samband med att ett beslut om nytt läraruppdrag tas, till exempel arbetet med åtgärdsprogram. Många beslut som tas inom skolans värld kommer ”högre upp”, det vill säga från regeringen, vilket innebär att det lämnar lite eller inget utrymme för diskussion för lärare. Trots det, så kan övergången mellan det nya och det gamla göras smidigare om det förs en god kommunikation om det som kommer att ske, att lärare blir väl medvetna om vad det är som är på väg att ske och känner stöd från skolläda i sitt nya uppdrag. Detta är något som John Dewey, pedagog och filosof, tar upp i sin teori om kommunikation. Dewey ansåg att alla grupper bestod av mindre samhällen, där deltagarna bland annat delade mål och kunskap med varandra. Han tryckte på vikten av öppen kommunikation mellan samtliga deltagare inom gruppen/samhället, och menade att om det ”öppenheten” inte fanns, så skulle gruppen vara splittrad och inte sträva efter samma mål. Detta kan uppstå i samband med att någon i gruppen ger order till någon eller några av de andra medlemmarna. Detta påverkar handlingen och resultatet och leder inte alltid till att gruppen delar samma intresse och mål (Dewey, 2009:39).

Den här kommunikationsteorin, som Dewey redogör för i sitt verk *Demokrati och utbildning* (2009), kommer att ligga till grund för min studie när det gäller att titta på hur kommunikationen mellan pedagoger och skolläda har sett ut, både i det praktiska arbetet och i samband med informationen om det nya uppdraget med åtgärdsprogram.

Sammanfattningsvis så är åtgärdsprogram ett av skolans viktigaste arbetsdokument, då det har som mål att främja enskilda elevers skolgång på bästa möjliga sätt. Dokumentet har inte funnits under allt för lång tid i gymnasieskolan och det är kanske på grund av detta som det finns brister i arbetet kring åtgärdsprogram, vilket Öhlmér för fram i sitt verk. Dewey lägger tyngdpunkten på att alla medlemmar i en social grupp (i det här fallet skolans pedagogiska personal och skolläda), känner delaktighet i gemensamma frågor. Detta kan vara ett problem i skolans värld när det gäller de beslut som skolläda tar och som saknar diskussionsgrund hos lärare.

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med uppsatsen är att undersöka hur lärare och rektorer i gymnasieskolan ser på arbetet med åtgärdsprogram. Jag vill titta på vilka problem som kan träda fram vid åtgärdsprogrammets upprättande. Detta utgör uppsatsens huvudsakliga utgångspunkt. Med hänvisning till Dewey som hävdar vikten av kommunikation som ett medel att få alla, inom samma grupp/samhälle, att sträva mot samma mål och grunden till kunskap, så har uppsatsen även ett teoriprovande syfte. Om den sociala grupp som skolan utgör inte bygger på en öppen kommunikation, så finns, enligt Dewey, risken att lärarna saknar relation till dokumentet, vilket kan skapa missförstånd, motvilja och tveksamheter bland lärare när de ska utföra åtgärdsprogram.

Utifrån detta syfte har följande frågeställningar tagits fram:

- Hur ser lärare och rektorer på det praktiska arbetet med åtgärdsprogram?
- Vilken utbildning har pedagogerna fått om åtgärdsprogram?
- Hur presenterades det nya uppdraget med åtgärdsprogram av rektorerna?
- Hur har kommunikationen varit mellan pedagoger och rektorerna i den nya arbetsprocessen med åtgärdsprogram?

1.2 Utbildningsvetenskaplig och didaktisk relevans

Som lärare är det viktigt att jag är insatt och kunnig om åtgärdsprogrammets roll och styrka för att kunna anpassa min undervisning efter de behov som finns i mitt klassrum. Ett av skolans viktigaste dokument är åtgärdsprogram, eftersom det ligger till grund för stora delar av vår undervisning. Utöver detta, så måste jag som mentor även vara väl bekant med utformandet av ett åtgärdsprogram, så att jag kan skapa ett effektivt hjälpdokument för mina elever i deras skolsituation.

Jag hoppas att min undersökning ska ge andra pedagoger en bild av hur det praktiska arbetet med utförandet ser ut, grundat i lärarens egen kunskap, uppfattning och utbildning och använda det som underlag i reflektioner och diskussioner kring sin egen situation, som lärare, i genomförandet av åtgärdsprogram. Min empiristudie kan ses som ett bidrag till forskning som har gjorts kring den nya arbetsformen med åtgärdsprogram i dagens gymnasieskola, 2011.

1.3 Begreppsdefinitioner

Under den här rubriken presenterar jag några centrala och återkommande begrepp i studien.

Arbetslag: Arbetslagen arbetar aktivt med att utveckla programmen. Arbetslagen ordnar olika aktiviteter med klasserna under introduktionsdagarna.

EHT: Elevhälsoteamet. Deras mål är att möta varje elevs behov utifrån ett elevhälsoperspektiv. EHT består av skolsköterskor, skolkuratorer, skolpsykolog, speciallärare, studie- och yrkesvägledare, samt fritidsledare.

EVK: Elevvårdskonferens som sammankallas när en elev råder på problem i sin skolsituation. Närvarande är elev, förälder (om eleven är under 18), mentor, rektor och beroende på vad det

är för problemsituation, så deltar någon från EHT (kurator, speciallärare, skolsköterska och studievägledare)

Lpf 94: Läroplan för de frivilliga skolformerna 1994

Mentor: den vuxna person som är ansvarig för klassen och är kontakten mellan skola och hem, samt mellan elev och skola. Förr i tiden kallades denna post för klassföreståndare.

SIA-undersökningen: Utredningen om skolans inre arbete (1974)

Skolinspektionen: ”Skolinspektionen har tillsynsansvar över förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning. Det betyder att myndigheten kontrollerar att kommunen eller den fristående skolan följer de lagar och andra bestämmelser som gäller för verksamheten” (informationen är hämtad från deras hemsida: www.skolinspektionen.se).

Skolledning: samtliga rektorer på skolan.

Särskilt stöd: en elev i grund- och gymnasieskolan har rätt till särskilt stöd om han eller hon ej har uppnått kursmålen under en termin. Stödet kan vara allt från en bättre placering i klassrummet till undervisning utanför klassrumsmiljön.

Åtgärdsprogram: ett skoldokument som har som syfte att förbättra situationen för en elev och öka möjligheterna för denne att uppnå skolmålen i undervisningen och klara av sin skolgång.

2. Bakgrund

För att kunna analysera *Lärarnas kommunikation om åtgärdsprogram* måste vi sätta in det i ett teoretiskt och utbildningshistoriskt sammanhang. Först kommer en allmän redogörelse i kapitel 2 om vad ett åtgärdsprogram är, dess syfte och dess historia. Jag kommer även att redovisa för de verktyg som har tagits fram för att underlätta jobbet för lärare vid utarbetandet av ett åtgärdsprogram. Jag kommer här att koppla till två styrdokument i skolan; *Skollagen (2010:800)* och *Läroplan för de frivilliga skolformerna 1994 (Lpf 94)*, som båda är resultaten av den process som har skett kring åtgärdsprogram. I kapitel 3 framförs den teoretiska anknytningen. Här redogör jag för filosofen och pedagogen John Deweys syn på kommunikation, som ligger till grund för denna studie.

2.1 Åtgärdsprogram

Skolan har som uppdrag att ge särskilt stöd till alla elever som är i behov av det. *Skollagen (2010:800)*, läroplanen (*Läroplanen för den frivilliga skolformen Lpf 94*) och *Gymnasieförordningen (1992:394)* beskriver tydligt skolans uppdrag och skyldighet att agera i situationer när elever har behov av annat stöd än det som ges genom den ordinarie skolundervisningen.

I *Skollagen* står det att ett åtgärdsprogram ska tas fram för en elev som behöver få särskilt stöd av skolan. I dokumentet ska det tydligt anges vilka behov den enskilde eleven har och hur dessa ska tillgodoses av skolan. Det ska även stå med hur åtgärdsprogrammen ska följas upp och utvärderas (*Skollagen (2010:800)*).

När det gäller läroplanen, så läggs tyngdpunkten på att skolan ska utgå från varje elevs förutsättningar och behov. Den ska även utgå från hans eller hennes kunskapsnivå och anpassa undervisningen därefter. *Lpf94* tar upp att det finns olika vägar för eleven att nå skolans kunskapsmål och man måste lägga extra mycket uppmärksamhet på de elever som riskerar att inte nå målen. Läroplanen menar att undervisningen aldrig kan vara likadan för alla. Skolan har ett speciellt ansvar för att omständigheterna kring elevers olika funktionshinder förbättras (*Lpf 94*).

Gymnasieförordningen trycker på att det är rektorn som ska besluta om en elev är i behov av ett åtgärdsprogram. (Öhlmér, 2009:8). Det skiljer sig en del mellan hur det tas upp i *Skollagen (2010:800)*, i *Gymnasieförordningen (1992:394)* och hur det tas upp i *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94*. I det senaste dokumentet, läggs tyngdvikten på att elevers olika situationer och förutsättningar ska ligga till grund för undervisningen. *Skollagen* och gymnasiereformen lägger fram sin bild av åtgärdsprogram med utgångspunkt i hur processen kring ett åtgärdsprogram ser ut.

Särskilt stöd, som skollagen talar om, ska formuleras i ett formellt skoldokument, som kallas *åtgärdsprogram* och beslutas av rektorn. Åtgärdsprogrammets roll är, enligt Skolverkets råd (2001a), att det ska vara ett pedagogiskt hjälpmedel för att dokumentera och sammanställa de insatser som behöver göras för en elev som är i behov av särskilt stöd. Det innebär att eleven riskerar att inte nå undervisningsmålen i skolan. Det kan också innebära att en elev har fysiska och/eller psykiska problem. Ett exempel på ett fysiskt problem kan vara en elev som är med om en skidolycka efter sportlovet. Den eleven kommer att ha problem att klara av undervisningen som vanligt och kommer då att ha möjligheten att kräva ett särskilt stöd av skolan under en begränsad tid. Det kan även röra sig om ett psykiskt problem, exempelvis att eleven är mobbad. Behovet av det särskilda stödet kan finnas under en längre eller kortare period. Behovet av stöd kan anmälas av alla berörda parter; skolan, hemmet eller annan elev.

Det är rektorn som utför utredningen, och inte elevens mentor eller annan inblandad personal, om eleven är i behov av särskilt stöd och det ska då ske i *skyndsamt* takt, som både skollagen och läroplanen tar upp.

Utredningen består av två steg. Först gör skolan en kartläggning av hur problemet ser ut och sen diskuterar mentor och rektor vilka orsaker och behov som finns hos eleven. Noteringar från lärare, elever och vårdnadshavare kan ligga till grund för utredningen. I vissa fall finns det protokoll från elevvårdskonferenser (EVK). Dessa kan också användas som underlag när en utredning görs (Skolverket, 2009:12-13). Det är viktigt att man skiljer mellan utredningen och det skriftliga åtgärdsprogrammet, för att minska risken att ”integritetskänsliga uppgifter om eleven sprids” (Skolverket, 2009:17). Man bör därför förvara utredningen separat från själva åtgärdsprogrammet.

I första hand är det den verksamhet som eleven befinner sig i som ska utvärderas. I viss mån är det även eleven själv som ska utvärderas (Asp-Onsjö, 2010:13). Om utredningen visar på ett behov av ett sådant stöd, är skolan enligt lag skyldig att ge detta till eleven. Det är då ofta mentorn som utformar ett åtgärdsprogram för eleven, men det behöver inte vara det. Det är upp till varje skola att besluta om vem som ska upprätta åtgärdsprogram.

Dokumentet ska i första hand gälla åtgärder för eleven i sin ordinarie klass eller grupp (Skolverket, 2003:12). Det kan innebära lektionsanpassat material eller att eleven erhåller extra stöd i klassrummet av exempelvis en speciallärare. Ibland fungerar det inte att ha kvar den ordinarie situationen och då måste skolan lösa elevens undervisningssituation utanför klassrummet eller den ordinarie grupp som han eller hon tillhör. Dessa beslut får inte göras av någon annan än rektorn. Det innebär att mentorn saknar befogenheter att fatta beslut om att ändra undervisningsgrupp för eleven. Detta står tydligt formulerat i *Skollagen (2010:800)*:kapitel 3. Den form av stöd som menas kan till exempel vara att eleven får gå till en speciallärare och jobba enskilt eller i en mindre grupp. I vissa fall kräver elevens situation att han eller hon ska undervisas i hemmet, till exempel vid nedsatt hälsotillstånd (fysiskt eller psykiskt) eller en svår social situation orsakad i eller utanför skolan.

Det är viktigt att skolans personal har rätt kompetens, bland annat att den har utbildade specialpedagoger, för att elevens behov ska kunna tillfredsställas, annars får skolan ta in extern hjälp. Det ligger på rektorns ansvar att se till att rätt kompetens finns på skolan för samtliga elever i behov av särskilt stöd (Skolverket, 2009:17).

Det nya, i gällande åtgärdsprogram är att elever och vårdnadshavare i dag har rätt att överklaga ett åtgärdsprogram. Detta kan ske om ett åtgärdsprogram inte upprättas, om det som har skrivits i det är fel eller om eleven och vårdnadshavare anser att skolan inte har gjort de uppgifter som stod i åtgärdsprogrammet:

16 § Beslut av en rektor får överklagas hos Skolväsendets överklagandenämnd i fråga om

- 1. Åtgärdsprogram enligt 3 kap. 9 §,*
- 2. Särskilt stöd i en särskild undervisningsgrupp eller enskilt enligt 3 kap.11 § eller*
- 3. anpassad studiegång enligt 3 kap. 12 .*

Vid prövning av ett överklagande enligt första stycket 1 ska nämnden antingen fastställa eller upphäva det överklagande beslutet. Om det överklagande beslutet upphävs ska ärendet, om det behövs, visas åter till rektorn för ny prövning (Skollagen (2010:800), kapitel 28, 16 §).

2.1.1 Åtgärdsprogrammets historia

År 1974 dök begreppet åtgärdsprogram upp för första gången i en utredning som fick namnet SIA (Skolans Inre Arbete). Utredningens syfte var just att titta på skolans inre arbete (Asp-Onsjö, 2006:25). Utredningen betonade elevens, liksom föräldrarnas engagemang i utformandet av ett åtgärdsprogram för eleven. Eleven skulle inte längre vara passiv i sin skolgång utan istället skulle han eller hon aktivt ta reda på vilka svårigheter det rörde sig om och hur han eller hon skulle få bästa möjliga stöd för att underlätta och förbättra skolsituationen (Skolverket, 2003). Kravet på åtgärdsprogrammets upprättande kom i *Lgr 80*². Det var först 2001 som kraven även kom att innefatta gymnasieskolan.

År 1976, lades propositionen om SIA-skolan³ fram i riksdagen om utveckling i skolan. Den gällde en förändring om samhällets syn och ansvar för barn från förskoleålder tills dess att de hade gått ut gymnasiet. Ett av huvudsyftena var att det skulle vara lättare att sätta de enskilda elevernas behov och förutsättningar i centrum. (Lirén, 1986:294)

De åtgärder som skulle sättas in skulle inte enbart röra elevens undervisning, utan hela skolsituationen. Det nya med det här arbetssättet var att det inte längre var eleven som skulle anpassas till skolan, utan skolan som skulle formas efter elevens förmågor. Skolans roll var nu

² *Läroplanen för grundskolan 1980.*

³ I propositionen utvecklades förslag om införande av dialogpedagogik, samt en helhetssyn och ett utvecklingspedagogiskt synsätt på eleverna. Propositionen lyfte också fram samarbetet mellan förskolan och grundskolan som nödvändigt och naturligt. Vidare konstaterades att även fritiden måste komma in i bilden för att helhetssynen på barnens utveckling skulle möjliggöras men också motiverat av den kraftiga ökningen av förvärvsarbetande föräldrar, (www.lararhistoria.se).

att man skulle titta på elevens ordinarie skolsituation och se vad man i skolan skulle kunna göra för att förbättra och anpassa den för eleven. Det viktiga, i utformandet av ett åtgärdsprogram, låg i att man skulle utgå från elevens starka sidor. Man skulle se på åtgärdsprogram som ett utvecklande dokument för eleven, där det gällde att förbättra och stärka elevens självuppfattning.

Det var av stor betydelse att man inte bara berörde elevens undervisningssituation när man utarbetade ett åtgärdsprogram. Man skulle även se till hela skolsituationen och lyfta fram alla berörda. Detta innebar att även lärare och rektorers eventuella brister i arbetet skulle kunna behandlas i ett åtgärdsprogram för en elev. I Skolöverstyrelsens författning om åtgärdsprogram står det följande:

Att utgå från eleven innebär inte att det räcker med en diagnos av eleven. En sådan kan ge otillräcklig information för att förstå svårigheter som uppstår i skolan. Det är nödvändigt att också belysa elevens relationer till andra och diskutera arbetsförhållandena i skolan. Ett åtgärdsprogram handlar i första hand om att påverka de förutsättningar under vilka eleven arbetar i skolan. Hur kan dessa förändras för att väl svara mot elevens situation? Krav kan komma att resas både mot de lärare som undervisar eleven, övrig personal i skolan samt kamraterna och mot eleven själv (Skolverket, 2003:11).

I SOU (1997:108) (Statens offentliga utredningar) lyfts betydelsen av ett relationellt perspektiv⁴ fram när det gäller elevens svårigheter. Man ser innehållet i åtgärdsprogrammet som en lång process inom skolarbetet och skriver: ”Det viktigaste syftet med åtgärdsprogrammet är att påverka förutsättningarna för det enskilda barnets aktiva deltagande i sin grupp eller klass ordinarie arbete oavsett vilket särskilt stöd han eller hon därutöver behöver (Skolverket, 2003:12).

År 1999 presenterar skollagsgkommittén ett förslag om förändring av skollagen som: ”stärker elevens rätt och ägnar stort utrymme åt [...] arbete med åtgärdsprogram” (Skolverket, 2003:13). Kommittén ger även på förslag att ”bestämmelser om särskilt stöd tas in i skollagens 3 kap. Allmänna föreskrifter för utbildning inom skolväsendet” (Skolverket, 2003:13). Syftet med detta förslag var att stärka elevens rättigheter och även framhäva rektorns skyldigheter.

Under våren 2000 skapades en expertgrupp som jobbade under regeringen. Expertgruppens uppgift var att: ”analysera behovet av insatser för att stärka målpuppfyllelsen och den individuella planeringen i grundskolan” (Skolverket, 2003:12). Gruppen presenterade en slutrapport som hette *Elevens framgång – skolans ansvar (Ds 2001:19)*. I den låg ett förslag på att alla elever i Sveriges grundskolor skulle ha en individuell utvecklingsplan (IUP)⁵. Den här planen skulle inte vara knuten till ett specifikt ämne, utan fokusera på elevens sociala utveckling i skolan.

⁴ Betoning på det som sker mellan människor. Det primära hos människan är det som sker mellan oss, och inte drivkrafter inom den enskilda individen.

⁵ En personlig plan för en enskild elev, som inte har utgångspunkt i skolans ämnen utan i elevens kognitiva och sociala utveckling där *mål att sträva mot* skall vara i fokus. Den individuella planen dokumenteras och följer med eleven under grundskolan (Asp-Onsjö, 2006:25).

När man talar om åtgärdsprogram i Skolverkets rapport *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd*, så skrivs följande: ”syftet med åtgärdsprogram är att elevens utbildning planeras på sådant sätt att lärandet optimeras” (Skolverket, 2003:12). Detta ansåg expertgruppen borde gälla samtliga elever, då skolans ansvar är att elevens skolgång är individuellt anpassad och att den hela tiden följs upp och utvärderas. Man tänkte att den individuella utvecklingsplanen, på längre sikt, skulle ersätta åtgärdsprogram.

2.1.2 Skolverkets roll

Skolverket har gjort undersökningar av skolornas sätt att arbeta med åtgärdsprogram. Dessa undersökningar visar åtgärdsprogrammets stora betydelse i skoluppgiften. Skolverket genomförde 1998 en nationell kvalitetsgranskning vars resultat gav en bild av hur antalet utförda åtgärdsprogram såg ut runt om i svenska grundskolor. Skolverket konkluderade sin granskning med att det var svårt att få insyn i det arbete som hade gjorts (Skolverket, 2003:13).

Skolverket prioriterar att stötta barn med behov av särskilt stöd i förskola och skola. De jobbar hårt med att gå ut med kunskap och utveckla strategier för skolor som har barn med behov av stöd. En av skolverkets uppgifter är att se till att barn med behov av stöd tillgodoses rätten att få åtgärdsprogram upprättade åt dem. Detta åtgärdsprogram ska ge dem det stöd de behöver för att klara av sin skolgång. Åtgärdsprogrammet ska följas upp, vilket är en av Skolverkets angelägenheter att se till att det görs. Hur detta har sett ut i Sverige, genom åren, kan man hitta i de kvalitetsgranskningar som har utförts av Skolverket.

Skolverket anser det vara betydelsefullt att få en nationell bild av åtgärdsprogrammets förekomst, innehåll och användning och skriver:

Det Skolverket efterfrågar får en styrande effekt och att samla in uppgifter om åtgärdsprogram kan ses som ett sätt att kontrollera att de förordningar som föreskriver att åtgärdsprogram upprättas efterlevs. Skolverket ger därmed en tydlig signal om att åtgärdsprogram är en viktig del i skolornas arbete. (Skolverket, 2003:13).

Enligt skollagen 1985, så låg det på ”berörd personal i samråd med den elev som behöver särskilda stödåtgärden och elevens vårdnadshavande” att utarbeta ett åtgärdsprogram (Skolverket, 2003:15-16). I dag är det samma procedur. Skillnaden är att inget åtgärdsprogram får upprättas innan rektorn har gett sitt godkännande. Detta kan man läsa om i skollagens tredje kapitel ”Barns och elevers utveckling mot målen” (*Skollagen (2010:800)*).

Skolverket betonar att skolorna måste bli bättre på att arbeta med processen kring åtgärdsprogram, att identifiera behoven och regelbundet utvärdera de mål skolan har satt rörande dess insats kring åtgärdsprogram.

Det betonas starkt att det är viktigt att skolorna själva äger kunskapen om att utreda olika svårigheter på egen hand. I vissa fall krävs en medicinsk utredning. Man kan inte se den som ett hinder för att inte fortgå med en pedagogisk utredning kring en elev. Den pedagogiska utredningen bör ske innan annan utredning utförs (Skolverket, 2003:14).

2.1.3 Verktyg för arbete med åtgärdsprogram i skolor

Jag kommer först att redogöra för de manualer som används i de svenska gymnasieskolorna i arbetet med åtgärdsprogram och därefter beskriva dess innehåll, för att visa på de olika verkens fokus och dess skillnader mellan varandra.

Gymnasieskolan, liksom grundskolan, har några olika verktyg och handledningar till sin hjälp vid upprättandet av åtgärdsprogram. Två viktiga manualer för gymnasieskolan har varit Inger Öhlmérs rapport *Stöd i gymnasieskolan - Effektiva åtgärdsprogram*, (2009) och Skolverkets skrift *För arbete med åtgärdsprogram* (2009). Öhlmér utfärdade även en manual, som riktade sig till Sveriges grundskolor med namnet: *Åtgärdsprogram – Ett verktyg i skolans vardag* (2009). Detta verk vänder sig till lärare vid alla skolåldrar. I många fall, har gymnasieskolorna själva utformat en manual som ska ses som hjälp för pedagogerna att utarbeta åtgärdsprogram, så var fallet på den skola som ligger till grund för den här studien. Undersökningsskolans manual är baserad på Inger Öhlmérs verk *Stöd i gymnasieskolan – Effektiva åtgärdsprogram* (2009).

Enligt Inger Öhlmérs rapport *Stöd i gymnasieskolan - Effektiva åtgärdsprogram*, (2009), så är osäkerheten i att utforma åtgärdsprogram stor bland gymnasielärare. En stor orsak till detta är på grund av att det inte har varit obligatoriskt under så lång tid (som grundskolan). Hon skriver även att gymnasielärares förhållningssätt och attityder, när det gäller arbetet med åtgärdsprogram, måste "bearbetas ordentligt" (Öhlmér, 2009:9). Öhlmér tar upp att när det gäller de olika gymnasieskolors arbete med åtgärdsprogram, så är det en stor spridning: "Från att vissa skolor har kommit igång med användningen av åtgärdsprogram riktigt bra till att en del skolor inte skriver några åtgärdsprogram alls" (Öhlmér, 2009:9).

Öhlmér berättar att lärarna inte erbjöds någon utbildning av staten, 2001, när åtgärdsprogram blev obligatoriskt i gymnasieskolan. Grundutbildningar i arbetet med att skriva åtgärdsprogram kom 2004/2005. (Öhlmér, 2009).

För arbete med åtgärdsprogram (2009)

Skolverket lägger stor vikt vid dialogen mellan skola och hemmet, vilket trycks på i Skollagens tredje kapitel, 9 §: "Eleven och elevens vårdnadshavande ska ges möjlighet att delta när ett åtgärdsprogram utarbetas". Skolverket menar att det är viktigt att skolan tar till sig av den information eleven och hemmet bidrar med, eftersom den är betydelsefull när man gör en kartläggning av elevens situation (Skolverket, 2008:16). Vidare redogör verket för att det även har visat sig att åtgärderna har gett ett bättre resultat när en dialog har förts med eleven och vårdnadshavare omkring vilka insatser som ska göras. Skolverket skriver att

utredningen kring eleven genomförs även om skolan saknar vårdnadshavares samtycke. När samarbete med hemmet saknas under utförandet av ett åtgärdsprogram, så är det rektorn som har ansvar för att åtgärder sätts in (Skolverket, 2009:16).

Manualen delar in kommande kapitel med olika titlar, såsom ”Främja en god lärandemiljö”, ”Utreda behov av särskilt stöd”, ”Utarbeta åtgärdsprogram” och ”Följa upp och utvärdera”. Samtliga, ovanstående nämnda, kapitel inleds med allmänna råd från Skolverket rörande vart och ett av ämnena, därefter redogör Skolverket kort för de viktigaste bitarna inom detta område med utgångspunkt i de allmänna råden.

Ett exempel ur skriften:

”Utarbeta åtgärdsprogram – Allmänna råd”

Det är viktigt att:

- skolan strävar efter att tidigt göra eleven och vårdnadshavarna delaktiga i att utarbeta åtgärdsprogrammet,
- åtgärdsprogrammet kortfattat beskriver elevens behov,
- åtgärdsprogrammet i grund- och gymnasieskolan relaterar till läroplanernas och kursplanernas mål och vad man vill uppnå på kortare och längre sikt,
- åtgärdsprogrammet innehåller en beskrivning av de åtgärder som skolan avser vidta och en tydlig ansvarsfördelning,
- skolans åtgärder utgår från positiva förväntningar på eleven och bygger på elevens förmågor och intressen,
- skolan beskriver sina åtgärder i ett och samma åtgärdsprogram om elevens behov av särskilt stöd,
- åtgärder vidtas så snart som möjligt när behov och åtgärder klagjorts,
- åtgärdsprogrammet tydligt visar hur åtgärderna ska följas upp samt hur och när de ska utvärderas (Skolverket, 2009:15).

Sammanfattning av Skolverkets kommentarer

”Skolans redskap för konkreta åtgärder och delaktighet” (Skolverket, 2009:15).

Elevernas förutsättningar att nå målen ökar när åtgärderna vidtas tidigt. Åtgärderna ska vara tydligt utformade i åtgärdsprogrammen och innehålla mål som skolan kan nå på kort sikt. Olika delar av verksamheten kan beröras av ett åtgärdsprogram. Om eleven får undervisning i annan grupp än ordinarie undervisningsgrupp, så måste en tidpunkt för utvärderingen av denna åtgärd vara satt. Elevens starka sidor bör uppmuntras och uppmärksammas av skolan. En god bedömning av elevens förutsättningar att lyckas med målen måste göras. Utgångspunkten i arbetet med åtgärdsprogram är att elevens egna engagemang och vilja bör stärkas. Fokus i åtgärdsprogrammet måste ligga på de åtgärder som skolan ansvarar för. Det är viktigt att rektorn hela tiden håller sig informerad om situationen kring åtgärdsprogrammet. Det är även viktigt att man får eleven och vårdnadshavare engagerade i utformandet av åtgärdsprogrammet för att nå bästa resultat. Det ligger på rektorns ansvar att skolan är

utrustad med kompetent personal för att möta kraven för elever med särskilda behov, såsom speciallärare, skolsköterskor och kuratorer.

Stöd i gymnasieskolan – Effektiva åtgärdsprogram (2009)

Skriften är en rapport som handlar om att ge gymnasieskolorna hjälp med att jobba med åtgärdsprogram. Författaren Inger Öhlmér berättar att svårigheten är att skriva åtgärdsprogram på ett så konkret sätt som möjligt, så att det underlättar den efterföljande utvärderingen.

Öhlmérs förhoppningar med rapporten är att det ska bli ett bra verktyg och kunna ses som ett stöd, inte bara för pedagoger, utan även för elever och föräldrar.

I kapitlet: *Bakgrund och innehåll* berättar Öhlmér om syftet med åtgärdsprogram och tar bland annat upp det ansvar rektorn har för utredningen kring elevens situation i skolan, samt läroplanens syn på elevers rättigheter till särskilt stöd.

Hon tar upp de frågor som orsakar störst osäkerhet bland gymnasielärare i arbetet med åtgärdsprogram; *varför* åtgärdsprogram ska skrivas, för *vem* ett åtgärdsprogram ska skrivas och vilket *innehåll* ett åtgärdsprogram ska ha. Författaren redogör även för rektorns ansvar i arbetet med åtgärdsprogram, hur de övriga ansvarsfördelningarna ser ut, samt *hur* åtgärdsprogrammen skall skrivas.

Kapitel 3 – 7 handlar om det praktiska arbetet kring åtgärdsprogram där Öhlmér identifierar de begrepp och områden som uppkommer i arbetet kring åtgärdsprogram. Hon tar upp begreppet *individualisering*, som ett nyckelord när de skriver ett åtgärdsprogram. Det innebär att man ska se till varje elevs behov, oavsett om de har problem att uppnå målen eller om de ligger långt över målen för godkänt, och om de är i behov av extra stöd och stimulans för att nå dessa mål.

Öhlmér lägger fram olika ”problemområden” som kan orsaka uppförandet av ett åtgärdsprogram, men hon säger att det främst är skolan som måste jobba med elevens *självförtroende*. Öhlmér menar att man som lärare kan ge (tillbaka) eleven känslan av självförtroende och god känsla och till slut få den att känna att den *kan* (Öhlmér, 2009).

Författaren talar sedan om vilka olika sorters stöd som kan ges inom skolans ramar. Hon talar om de tre olika nivåerna man brukar fokusera kring vart eleven ska hämta sitt stöd; *organisationsnivå* (mentor, kurator och ämneslärare), *gruppnivå* (det stöd eleven kan få i klassrummet eller i den grupp han eller hon befinner sig i när åtgärdsprogrammet skrivs) och slutligen *individnivå* (eleven själv).

Öhlmér trycker, i sin rapport, på att det bör finnas en *handlingsplan* om processen kring arbetet med ett åtgärdsprogram, på varje skola. Handlingsplanen ska tydligt redogöra för vilka rutiner som gäller.

Författaren lägger tyngdpunkten vid ansvarsfördelningen som en viktig del av åtgärdsprogrammet, eftersom den talar om vem som ska göra vad i åtgärdsprogramsprocessen.

Avslutningsvis gör Öhlmér olika åtgärdsbeskrivningar som är vanligt förekommande i åtgärdsprogram, bland annat gruppstorlek, arbetsplatsen i klassen, dator och prov och förhör.

Undersökningsskolans manual för åtgärdsprogram (2011)

Den manual (se bilaga 4), som gäller för den skola som ligger till grund för arbetets undersökning, har tagits fram av delar av skolledningen. Den utgår från skolans åtgärdsprogram (se bilaga 5) och tar upp vad det är som ska skrivas under de olika rubrikerna. Manualen, liksom dokumentet består av fem områden: *Beskrivning av nuläget (kartläggning)*, *Analys av behoven*, *Mål, Åtgärder (Så här tänker vi arbeta)*, *Delaktighet och utvärdering*. Till exempel står det, under första ämnet *Beskrivning av nuläget (kartläggning)*, att lärare ska ställa tre frågor: *Vad är problemet? Vem upplever problemet?* och *När uppstår problemet?* Här har eleven och föräldrarna möjligheten att berätta om sin syn på situationen. Man tar även upp hur skola och hem ska samarbeta. Man ska även ta med tänkbara orsaker till den situation som eleven befinner sig i. Blanketten tar här upp att om det är så att den bakomliggande orsaken till elevens situation anses vara av en allt för känslig art, så kan detta dokumenteras separat, som en bilaga till åtgärdsprogrammet, som förvaras på ett säkert ställe. Denna förklarande process fortskrider genom hela manualens gång till den kommer till det femte och sista området, *Delaktighet och utvärdering*, därefter beskriver manualen vad mentorn ska skriva och ta upp i delen för ”utvärdering” i samband med ett uppföljningsmöte.

2.2 Beskrivning av undersökningens gymnasieskola

Den gymnasieskola som ligger till grund för min undersökning är en modernt byggd och utrustad skola med bland annat datorprojektorer i nästan samtliga salar och en bärbar dator till varje elev. Det går drygt 1400 elever och skolan har 150 anställda lärare på 14 nationella program, inklusive gymnasiesärskolan.

Skolan är organiserad i fem enheter med en rektor för varje enhet. I fyra av enheterna är lärarna formade i ämnesövergripande arbetslag runt varje program. I den femte enheten, som är under verksamhetschefens ansvar, ingår bland annat speciallärare, kuratorer, vaktmästare och studievägledare.⁶

2009 gjorde Skolinspektionen ett besök på skolan och gav, i samband med det, kritik för bland annat skolans utformning av åtgärdsprogrammet, samt den dokumentation de hade gjort kring åtgärdsprogram. En av de intervjuade rektorerna berättade vad Skolinspektionen hade riktat sin kritik mot och det var att ”ofta inte gick att följa åtgärdsprogram bakåt till beslutet som föregick åtgärdsprogram och utredningen som föregick beslutet”. När det gäller utformningen av skolans åtgärdsprogram, så tog Skolinspektionen upp att det inte var kopplat konkret till skolans styrdokument, såsom kursplaner, betygskriterier och läroplan.

Ett arbete kring utformningen av ett nytt åtgärdsprogram startades och det nya dokumentet lades fram vid en Arbetsplatsträff (APT) under våren 2011. Utformning är till största delen klar, men i nuläget genomförs det vissa förändringar, som berör delen om uppföljning. En process kring arbetet med åtgärdsprogram utarbetades också och skolledningen beslutade att det är mentorer som ska upprätta samtliga åtgärdsprogram, för att undvika att en elev har mer än ett åtgärdsprogram. Speciallärarna har, i sin tjänst, i uppdrag att verka som handledare i den här situationen för mentorer och att bidra med ämnesinformation om de elever som betygssätts av dem och inte av undervisande lärare.

Under samtalsintervjuerna, redogjordes processen kring arbetet med åtgärdsprogram av rektorer, mentorer och speciallärare (se nedan).

Processen kring arbetet för ett åtgärdsprogram ser ut enligt följande:

1. Undervisande lärare upptäcker att en elev inte uppnår målen.
2. Undervisande lärare rapporterar till mentorn.
3. Mentorn skickar en pedagogisk dokumentation till rektorn som anv. detta som underlag vid en utredning om det ska upprättas ett ÅP. för eleven (se bilaga 6).
4. Mentorn brukar ta kontakt med en speciallärare för att få hjälp att upprätta ett ÅP. I vissa fall är inte speciallärare med, utan istället en kurator t.ex.
5. Boka in tider för uppföljning efter ungefär fyra veckor.

⁶ Informationen är hämtat från *Kvalitetsredovisning tillika verksamhetsberättelse 2010*, på undersökningsskolans hemsida.

2.3 John Dewey

Läroplanen är starkt influerad av Deweys idéer: ”Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet” (Skolverket, 2011/2012:31). Denna influens gör det intressant att undersöka om John Dewey även kan influera skolan på ett praktiskt vis. Detta utgör anledningen till att jag valde att utgå från hans kommunikationsteori.

Dewey anser att elevernas tankar, känslor, erfarenheter och handlingar, ska stå i centrum för undervisningen, vilket kan ses som hans ledord inom undervisningen. Dewey åberopade erfarenheten som en av de viktigaste ingredienserna till kunskap och när man läser läroplanen (*Lpf 94*), så kan man tydligt se att den tar upp vikten av elevens erfarenheter i undervisningen: ”Skolan kan inte själv förmedla all de kunskaper som eleverna kommer att behöva. [...]. Därvid ska skolan ta till vara de kunskaper och erfarenheter som finns i det omgivande samhället och som eleverna har från bl.a. arbetslivet” (Dewey, 2009:34).

3. Teoretisk anknytning

3.1 Tidigare forskning

När det gäller forskning inom mitt område så är det inte någon annan som har lyft fram den kommunikation som var mellan lärare och skolläda om arbetet i att skriva åtgärdsprogram i samband med att den nya skollagen trädde i kraft. Det som oftast har stått i centrum är lärares praktiska arbete med åtgärdsprogram, vad det är som gör det svårt att skriva och oklarheter i dokumentet. Den tidigare forskning som har gjorts gällande åtgärdsprogram har framför allt gjorts på grundskolor, även om det går att finna någon undersökning om åtgärdsprogram som har genomförts på gymnasiet (se nedan).

3.1.1 Analys av arbete med åtgärdsprogram

Lärares arbete med åtgärdsprogram

Ett av de namn som är framträdande i samband med åtgärdsprogram är Lisa Asp-Onsjö, som doktorerade med sin avhandling *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg* vid Göteborgs universitet 2006. I sin studie genomför Asp-Onsjö två undersökningar; en enkätstudie och en fallstudie. I enkätundersökningen lägger hon vikten vid lärares arbete med åtgärdsprogram och vid elevers och föräldrars delaktighet i åtgärdsprogrammets utformning. Asp-Onsjö gör en jämförande studie mellan olika kommunala skolor inom samma kommun och vid olika skolår. Hon tittar även på hur utformningen av de olika skolornas åtgärdsprogram har för inverkan på dokumentets effektivitet för elevens skolsituation. Enkätstudien bekräftar tidigare studier, att 20 procent av eleverna är i behov av särskilt stöd. Enkätstudien visar även att det sker ett samarbete mellan lärarna när ett åtgärdsprogram upprättas, även om mentorn har den mest betydelsefulla rollen. När det rör studien om elever och föräldrars delaktighet, så visar studien att den inte är tillräckligt god och i vissa fall så saknas aktivt deltagande från både elever och föräldrar. 90 procent av dem som deltog i enkätundersökningen ansåg att åtgärdsprogram hjälpte elever, även om delaktigheten av elever och föräldrar hade varit dålig. I de fall som den hade varit bra, så berättar lärarna att fler av målen, som hade satts i elevens åtgärdsprogram, nåddes med ett mycket bättre resultat än om elever och föräldrar inte hade varit aktivt delaktiga.

En diskursanalys av pedagogiska elevdokument

År 2009, genomförde Mikael Engelhart en studie på gymnasieskolan, där han studerar studiekontrakt, anmärkningar på studieresultat och åtgärdsprogram. Hans arbete heter *Åtgärdsprogram på gymnasiet – En kritisk diskursanalys av pedagogisk elevdokumentation på en gymnasieskola* (2009). Engelhart jämför även diskurserna i skolans dokument med styrdokument och tidigare skolforskning. Han använder sig av en kritisk diskursanalys för att

besvara de frågor han inledningsvis ställer. Engelharts studie visar att studiekontraktet som undertecknas av elev och målsman uppvisar ett ojämnt maktförhållande mellan skola och elev. Det framgår att kontraktet visar på att skolans skyldigheter är få. Engelhart visar, med sin studie, att ett antal av de rättigheter som skolan har genom kontraktet verkar sträcka sig utanför lagstiftningen och skolans styrdokument. Studien visar även att elev och målsman endast har skyldigheter gentemot skolan. I vissa fall där eleven får en anmärkning, så ligger orsaken i bristande kunskap. Eleven uppmanas i hälften av fallen att ändra på sitt beteende för att få ordning på sin skolsituation. Engelhart redogör för att samtliga dokument visar på en ojämn maktfördelning mellan lärare och elev, där läraren talar om vad eleven skall göra för att klara av målen. När det gäller åtgärdsprogram så skriver Engelhart att i åtgärdsprogrammen beskrivs elevers identitet negativt eller alternativt utelämnas helt. Eleverna är till största delen ensam ansvariga för att de bestämmelser som skrivs ner i åtgärdsprogrammet, för att förbättra deras skolsituation, efterföljs. Engelhart skriver att studien visade på många brister i åtgärden för elever med behov av särskilt stöd. Dessa brister leder till att dessa elever inte får den hjälp de har rätt till.

3.2 Kommunikation

Definitionen av kommunikation är, enligt Svenska Akademiens Ordlista 1991, ”en kontakt mellan människor; överföring av information m.m.” Många filosofer, pedagoger och psykologer har uttalat sig om kommunikation och de har gjort sina namn kända inom den filosofiska världen. Några av dem är; Friedrich Hegel, John Locke, George Herbert Mead Jürgen Habermas och, mitt personliga val, John Dewey.

3.2.1 Pedagogisk kommunikation

I tidskriften *Utbildning och demokrati* gör Tomas Englund en recensionsessä som heter ”Om villkor för pedagogisk kommunikation och kommunikativt handlande i skolan”. I den talar han om Niclas Rönnerströms avhandling *Kommunikativnaturalism – om den pedagogiska kommunikationens villkor*. Englund skriver att Rönnerström tar upp att kommunikationsprocesser kan spela en stor roll inom pedagogiken, eftersom det är en plats för människor som lär och påverkar varandra (Englund, 2007:123).

Englund skriver att under de senaste tjugo åren så har den pedagogiska vetenskapen rört sig mot ”utbildning som kommunikation och kommunikation som lärande”, vilket är det ämne som Rönnerström själv har påbörjat sin avhandling med (Englund, 2007:124).

Vidare skriver Englund att Rönnerströms avhandling tar upp Habermas ”tre funktioner” när det gäller ”det kommunikativa handlandet (Englund, 2007:125):

- 1) *en lärande kommunikation* som innebär att kunskap förs vidare och förnyas
- 2) *en socialt integrerande kommunikation*, där människors handlingar samordnas
- 3) *en socialiserande kommunikation* som innebär att varje människa utvecklar en personlig identitet

Både Englund och Rönström är eniga om värdet av Habermas teori, om att analysera villkoren för kommunikativt handlande i skolan, samt för den pedagogiska kommunikationen (Englund, 2007:126).

3.2.2 Kommunikation enligt Dewey

På senare tid började Dewey se kommunikation som ett stimuli. Han såg inte enbart kommunikation som ett medel att utbyta fakta. Han såg kommunikation som den mest avancerade formen av stimulus som kan användas för att berika och styra erfarenheterna.

Dewey delar in de olika stimuli och svar enligt fyra olika kategorier: "(a) direct stimulation and response, (b) the process of imitation, (c) the process of suggestion, and (d) the process of communication" (Crick, 2005:131). Varje stimuli och svar bygger på varandra. Det viktiga med kommunikation som en stimulus, är att vi aldrig kan veta hur någon kommer att reagera på det vi talar om. Detta kan orsaka en osäkerhet, men det kan även bidra till fantasi och skapande (Crick, 2005:134).

Ett av de viktigaste sätten för att uppnå kunskap är, enligt Dewey, genom kommunikation. Dewey ansåg att människan fick sin bildning och utbildning genom att kommunicera med andra människor och ett av de viktigaste ställena för kommunikation var skolan, vilken "formar attityderna hos de unga" (Dewey, 2009:38).

Dewey menade att hela samhället var uppbyggt och format kring kommunikation och att det till och med existerade på grund av kommunikation (Dewey, 2009:38). Han säger att det är på grund av vad människorna, som lever tillsammans, har gemensamt som för dem samman i ett samhälle. Dewey hävdar att det är via kommunikation som man får något gemensamt. För att kunna bilda ett samhälle eller en gemenskap så måste dessa människor ha samma "mål, föreställningar, önskningar, kunskap – en gemensam referensram" (Dewey, 2009:38). Detta kan kopplas till den gemenskap eller det "samhälle" som skolan definierar. Det är viktigt att de som befinner sig inom skolans ramar "talar samma språk" och har samma mål, så att dessa mål uppnås. Det fungerar inte om systemet är uppbyggt kring en hierarki, där skolledningen sätter sig över lärare och lärare sätter sig över elever för att försöka styra och ställa (Dewey, 2009:39). På sidan 39 skriver Dewey följande: "Att ta order från andra eller att ge order påverkar handling och resultat men leder inte av sig själv till att man strävar mot samma mål, till intressegemenskap". Skolledningen stöter troligtvis på de här problemen vid de tillfällen då de känner att de inte har fått med sig pedagogerna när de har presenterat ett nytt uppdrag för dem. Det kan då vara så att pedagogerna känner att ett beslut har tagits av skolledningen, över deras huvuden, utan att ge dem möjlighet att påverka situationen. Lärarna ser dessa beslut som ett uttryck på att skolan beordrar dem att göra något, till exempel att utforma åtgärdsprogram. Oftast slutar det med att det nya uppdraget, i det här fallet handlar det om åtgärdsprogram, inte har genomförts på bästa sätt, och man måste då göra om processen kring att presentera och förbereda pedagogerna på det nya arbetet med åtgärdsprogram. I det här fallet kan det röra sig om en ökad utbildning av hur man jobbar med åtgärdsprogram.

Skolan är ett gemensamt samhälle för den grupp som den innefattar; skolledning, pedagoger, elever och så vidare. Det är genom kommunikation som deltagarna i det gemensamma samhället (skolan) lär sig dels om varandra och dels om vilka mål de ska grunda sitt samhälle på. Dewey hävdar starkt vikten av att alla deltar och delger sina erfarenheter och även tar del

av andras: ”Varje person måste veta vad den andra håller på med och ha metoder för att hålla de andra underrättade om vad han själv håller på med både vad gäller avsikten med aktiviteterna och deras framåtskridande” (Dewey, 2009:39). Skolan passar väl in på definitionen av ”Deweys samhälle”, eftersom det hela tiden handlar om kommunikation lärare emellan (rörande elever, lektionsupplägg eller skolfrågor) och om kommunikation mellan skolledningen och lärarna. Det är extra viktigt att kommunikationen mellan lärare och skolledning fungerar bra. På nytt, liksom i ovanstående exempel med elever och lärare, kan man koppla till Deweys citat om riskerna med att ge och utföra order. Dewey talar då om ett så kallat ”utnyttjande”, vilket innebär att man bland annat visar ”fysisk överlägsenhet, högre placering i hierarkin” (Dewey, 2009:39). Detta orsakar att det aldrig växer fram en ”verkligt social grupp, oavsett hur mycket deras aktiviteter tangerar på varandra” (Dewey; 2009:39).

4. Metod

Här redovisas vilken metod jag valde och det material som stod i fokus för min undersökning. Jag kommer även att redogöra för studiens utförande och dess tillförlitlighet.

4.1 Fallstudien

Mitt arbete fokuserar på en gymnasieskola i västra Sverige. För att ta reda på den kunskap jag sökte, så valde jag att designa min undersökning enligt fallstudiemodellen. Denna modell innebär att man använder sig av minst två analysenheter, det vill säga de fall (de enheterna) vi tänker undersöka. (Esaiason m.fl., 2011:51+121). Varje gång vi sätter ett värde på någon av variablerna i vår undersökning, så får vi en ny analysenhet (Esaiasson, 2011:121). Studien är gjord utifrån att jag utgick från en teori. Jag gjorde en så kallad ”teorikonsumerande studie”, vilket innebär att man sätter fallet i centrum. Fallet valdes utifrån den oberoende variabeln, det vill säga den som ska förklaras, till exempel kön och arbetslag (Esaiasson, 2011:122).

4.2 Insamling av data

För att ta reda på hur situationen såg ut, så valde jag att använda mig av en form av frågeundersökning som kallas för *respondentundersökning*. När det gäller genomförandet av en respondentundersökning, så är det svarspersonernas egna tankar och känslor som är i fokus för studien. Frågorna som ställs är över lag de samma till samtliga deltagare, oavsett gruppstillhörighet. Syftet med den här typen av undersökning är att forskaren ska få ta del av vad var och en av svarspersonerna tycker och tänker. Därefter ska forskaren skaffa sig en bild av hur verkligheten för svarspersonerna ser ut, gällande hans forskningsområde, och återge detta i form av att redovisa och förklara de skillnader som finns mellan hans eller hennes respondenter (Esaiasson, m.fl., 2011:258).

Respondentundersökningen kan enligt Esaiasson m.fl. delas in i två delar; *samtalsintervjuundersökningar* och *frågeundersökningar*. Jag använde mig av en samtalsintervjuundersökning när jag gjorde min kvalitativa studie, för att få reda på så mycket som möjligt om mitt forskningsområde, även det som jag inte uppenbarligen frågade om. Vid en samtalsintervjuundersökning så för forskaren och svarspersonen ett interaktivt samtal. Det finns ett frågeunderlag, men ordningen och innehållet kan variera beroende på hur dialogen mellan forskaren och respondenten ser ut. Intervjuer bygger på frågor av det mer ostrukturerade slaget. (Esaiasson m.fl., 2011:258-259).

I fokus för en samtalsintervjuundersökning är inte personerna, utan deras tankar och åsikter i forskningsfrågan. Syftet med den här typen av undersökning är att ”kartlägga alla de olika uppfattningarna som finns när det till exempel gäller makt [eller] demokrati” (Esaiasson m.fl., 2011:260). När forskaren, i sina undersökningar, inte finner några fler svarskategorier, trots fler intervjuer, så säger man att ”teoretisk mättnad” har uppnåtts (Esaiasson, 2011:260).

När det gäller frågeundersökningar, så delas de också in i två olika grupper; *intervjuundersökningar* och *enkätundersökningar*. I mitt fall, så genomförde jag enkätundersökningar. Skillnaden ligger i att det första bygger på samtal mellan forskaren och svarspersonen medan det andra bygger på skriftlig kommunikation. Enkätundersökningar fylls i på egen hand av svarspersonerna och ges därefter tillbaka till forskaren. Posten är ett frekvent använt utdelningssätt, men det beror givetvis på hur undersökningen ser ut (Esaiasson, 2011:262).

För det här arbetet valde jag en *kvalitativ textanalys*, som ligger till grund både för den del av arbetet som utgör bakgrunden, men även för den del som innefattar teoridelen. En kvalitativ textanalys innebär att forskaren tar fram de mest betydelsefulla delarna i sammanhanget genom noggrann läsning av textmaterialet (Esaiasson, 2011:237) och eftersom jag var intresserad av information om åtgärdsprogram, som kunde beskriva dess ursprung fram till dagens situation i och med den nya skollagen, så passade den metoden mitt arbete bäst. Jag använde mig sedan av systematiseringsmetoden, där jag klassificerade den information jag fick genom att samla olika information och olika rubriker.

Min största inspirationskälla har varit Lisa Asp-Onsjös verk *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg*, Göteborg, (2006), men även Inger Öhlmérs manual *Stöd i gymnasieskolan – Effektiva åtgärdsprogram*, Västerås, (2009) och Skolverkets hemsida.

När det gäller den teoretiska delen, så är det framför allt John Deweys verk *Demokrati och utbildning* (2009), som har studerats för mitt arbete och hans kommunikationsteori, som ligger till grund för min uppsats.

4.3 Urval

4.3.1 Undersökningens gymnasieskola

Skolan, som valdes för undersökningen, är en av flera kommunala och privata gymnasieskolor i en kommun i södra Sverige. Det går ungefär 1400 elever på 14 olika nationella gymnasieprogram, inklusive gymnasiesärskolan, med inriktningar såsom; estetisk inriktning, elitidrottsinriktning och internationell inriktning med undervisning på engelska (IB). Skolan har 150 stycken anställda lärare.

4.3.2 Population och urval

Population innebär den grupp man utgår från innan man gör sitt *urval*, det vill säga den grupp man genomför sin undersökning på (Esaiasson, 2011:178). När det gällde min samtalsintervjuundersökning, så var det mentorer i gymnasieskolan, den grupp av anställda som är ålagda att skriva åtgärdsprogram på den valda skolan, som blev en av mina populationsgrupper. Jag valde även två andra populationsgrupper; rektorer och speciallärare som fick delta i undersökningen. På den gymnasieskola som jag undersökte hade speciallärarna i sina tjänster att hjälpa mentorerna i arbetet med åtgärdsprogram.

Efter att jag hade bestämt mig för vilka grupper som skulle få ta del i undersökningen, gjorde jag mina urval. Samtliga val var av en *icke slumpmässig* art, eftersom jag var intresserad av att få så stor spridning mellan deltagarna när det gällde program, erfarenhet och uppfattning om arbetet med åtgärdsprogram i och med den nya skollagen. Jag valde elva mentorer från skilda arbetslag, som tillsammans representerade sju olika gymnasieprogram.

Skolan har fyra speciallärare och för att få en skarpare inblick i deras verksamhet och i deras arbete kring åtgärdsprogram tillsammans med mentorerna, så valde jag att intervjua två av dem.

Jag valde att göra min intervjuundersökning på tre av skolans fem rektorer, för att försäkra mig om en så bred spridning som möjligt, då var och en var ansvarig för en egen enhet. Deras frågor gick in i de frågor som pedagogerna hade fått, men de fokuserade dock mer på rektorns roll i det nya uppdraget med åtgärdsprogrammen.

Samtliga intervjufrågor rörde sig dels om hur det nya uppdraget med åtgärdsprogram och utformandet av skolans åtgärdsprogram hade presenterats för lärarna och dels hur kommunikationen såg ut i dagsläget kring arbetet med åtgärdsprogram. Utöver dessa frågeområden, tog enkäten även upp frågan om vilken utbildning lärarna hade fått om åtgärdsprogram av skolan. Lärarna fick även besvara vad de tyckte om det praktiska arbetet med åtgärdsprogram.

Enkätundersökningen (bilaga 1) genomfördes på 12 av 14 arbetslag på skolan. Jag lämnade ungefär fyra enkäter per arbetslag, som jag ansåg skulle motsvara en tillräcklig kvantitet av respondenter. Dessa enkäter samlade jag sedan upp fem dagar senare. De som fyllde i mina enkäter var alltså slumpmässigt utvalda. Det enda som var förutbestämt var deras arbetslag.

Min andra undersökning (bilaga 2) var en intervjuundersökning av pedagoger (lärare och speciallärare). Dessa frågor var av en mer öppen karaktär och gav den svarande möjligheten

att spinna vidare i ämnet och även gå utanför ramen för frågorna. Jag hade här handplockat lärare från olika arbetslag (de mer praktiska som Barn- och fritidsprogrammet och Introduktionsprogrammet och de mer teoretiska programmen; Naturvetenskapsprogrammet och IB (International Baccalaureate), för att öka chanserna på spridningen av svaren och få en mer heltäckande bild av läget på skolan.

4.4 Analysens tillförlitlighet

Min studie är baserad på olika personers uppfattningar om hur kommunikationen kring åtgärdsprogram på en viss skola ser ut. Dessa personers uppfattningar är självklart subjektiva, men tillsammans anser jag att de ger en objektiv bild av hur läget på skolan ser ut inom mitt forskningsområde, givetvis med vissa subjektiva dragningar åt olika håll. Om en annan person hade genomfört samma undersökning, så hade han eller hon med största sannolikhet kommit till samma resultat, då personerna för min undersökning tillsammans representerade de tre arbetsgrupperna på skolan; mentorer, rektorer och speciallärare, som kommer i kontakt med det praktiska arbetet med åtgärdsprogram. Genom att medvetet välja personer, dels från olika arbetsgrupper, men även från olika arbetslag, så ville jag återge en allmän bild av skolans uppfattning av det nya arbetet med åtgärdsprogram. Detta anser jag kan ses som respondentundersökningens *reliabilitet*, det vill säga ”frånvaro av slumpmässiga eller systematiska fel” (Esaïasson, 2011:70).

När det gäller att återge de intervjuades åsikter, tankar och känslor, har jag försökt att väva in deras svar i varandra. Jag har dragit samman olika personers svar och undvikt annan information om den refererade än ”lärare”, ”speciallärare” eller ”rektor” för att dölja vem som säger vad och behålla respondenternas anonymitet. I samband med redovisningen av de olika svarsgruppernas resultat, så uppstod dock problemet med anonymitet. Det var svårt att dölja vem det var som uttalade sig i och med att det endast var två av fyra speciallärare med i undersökningen och tre av fem rektorer. Det som skulle ha kunnat göras för att undvika igenkännande skulle ha varit om jag slagit samman alla åsikter och endast hänvisat till personal, men då hade syftet med att lyfta fram alla tre gruppers åsikter i arbetet med åtgärdsprogram försvunnit och uppsatsen hade tappat en del av sin styrka.

Analysen måste även ha *validitet*, det vill säga att jag undersöker det som jag säger att jag ska undersöka (Esaïasson, 2011:63). Jag anser att mitt arbete har validitet, men orsakerna till att validiteten inte är så stark, som jag kunde ha önskat mig, är på grund av att den nya arbetsgången med åtgärdsprogram på skolan inte har pågått mer än sedan terminsstarten 2011.

4.5 Analys

Det primära som jag stötte på, var att många av både de intervjuade och de som svarade på enkätundersökningen saknade erfarenhet eller hade väldigt liten erfarenhet i att arbeta med åtgärdsprogram. De kunde inte eller hade svårt att svara på om kommunikationen mellan

honom eller henne och respektive rektor hade varit god eller inte. Detta gjorde att den teoretiska bakgrund jag hade använt mig av, Deweys kommunikationsteori, var betydligt svårare att bevisa och koppla till.

Syftet med enkätundersökningen var att jag skulle sprida min kunskap om lärarnas uppfattning om sin kommunikation med rektorn, men dessvärre var det inte så många som svarade i förhållande till antalet lärare. Jag hade hoppats på 3 – 4 stycken enkäter per program, vilket skulle bli runt 40 stycken, men tyvärr fick jag bara in 23 stycken. Detta översteg dock summan av antalet intervjuer och tillsammans med dem, så fick jag trots allt en spridning bland programmen. I slutänden var skolans samtliga program representerade i min undersökning med undantag från gymnasiesärskolan.

Det problem jag stötte på när jag gick igenom de returnerade enkäterna var att min förutfattade mening, att alla hade genomfört minst ett åtgärdsprogram eller hade arbetat med dokumentet mer utförligt, exempelvis i arbetslaget, inte var sann. Det var många som inte hade genomfört något alls, eller ytterst få, vilket gjorde att vid frågor som rörde vad de ansåg i arbetet kring åtgärdsprogram eller vad de ansåg om arbetet med skolans åtgärdsprogram var svåra att svara på. Jag gav dem möjlighet att svara ”ja”, ”nej”, eller ”delvis” vid några av dessa frågor (några av frågorna hade endast ”ja” eller ”nej”). I dessa fall borde jag ha angett möjligheten för dem att svara ”vet ej” grundat på deras erfarenhet med åtgärdsprogram.

Den bristande erfarenheten av arbetet med åtgärdsprogram, bland några av de intervjuade, påverkade även vissa svar vid samtalsintervjuerna. I dessa fall hade jag möjligheten att vinkla frågan lite och till exempel koppla deras erfarenhet av kommunikation med rektorn i samband med andra elevärenden. Anledningen till denna justering av några frågor var för att få svar på frågan om hur de ansåg att stödet var från deras rektor i dessa sammanhang.

5. Resultat

Jag kommer att börja med att redovisa de resultat jag fick av enkätundersökningen. Redovisningen kommer att ske per fråga, i kronologisk ordning enligt enkäten. Jag använder, vid vissa tillfällen, mig av diagram, från enkäten, för att förtydliga de resultat som gjordes. Därefter kommer jag att återge de resultat som samtalsintervjuerna gav. Här kommer jag att bearbeta vissa övergripande teman och utgå från de olika gruppernas (mentorer, rektorer och speciallärares) åsikter och tankar.

5.1 Bakgrund

I enkätundersökningen deltog 23 personer från 10 olika arbetslag på skolan. I samtalsintervjuerna deltog åtta stycken mentorer från sju olika arbetslag (varav en kom från ett arbetslag som inte deltog i enkätundersökningen), tre rektorer och två speciallärare.

Majoriteten av lärarna, som deltog i någon av de två undersökningarna, hade fyllt i ett till två stycken åtgärdsprogram, men många av lärarna hade aldrig genomfört ett åtgärdsprogram tidigare. Tidigare var detta ålagt till speciallärare att göra. I och med den nya skollagen, har detta upprättande ålagts mentorerna istället. Som nämndes i inledningen, så kan det variera mellan olika gymnasieskolor om vem det är som ska skriva åtgärdsprogram, men på den här skolan är bestämmelserna sådana att åtgärdsprogrammen alltid skrivs av en mentor. Anledningen bakom detta beslut ligger i att skolan endast vill ha *ett* enda åtgärdsprogram per elev, vilket man riskerar att misslyckas med om fler än mentorn (till exempel kuratorn eller specialläraren) upprättar åtgärdsprogram.

5.2 Redovisning av enkätundersökningen

5.2.1 Skolans åtgärdsprogram

Drygt hälften av de som svarade på enkäten ansåg sig vara nöjda med det dokument som låg till grund för utformningen av ett åtgärdsprogram. Bland dessa hade tre stycken av svarsdeltagarna aldrig skrivit något åtgärdsprogram och därmed aldrig arbetat med dokumentet. 35 procent av svarspersonerna hade en eller flera invändningar på dokumentet i form av ändringar eller förtydligande av det. 13 procent av de som deltog i undersökningen var inte nöjda med dokumentets utformning. Vid ett fåtal fall så ville svarsdeltagaren ta bort något av ifyllnadsområdena i dokumentet.

När det gällde vilken eller vilka delar i skolans åtgärdsprogram som svarspersonerna ville ta bort eller ändra på, så rörde sig de flesta ändringarna om *Övergripande/kortsiktiga mål* och *Delmål/kortsiktiga mål*. En av ändringarna var att man skulle ändra *Berörda parter* till *Närvarande*. Några ansåg att *Övergripande mål/långaiktiga mål* går ihop med *Delmål/kortsiktiga mål*. Vissa av svarsdeltagare ville ta bort *Delmål/kortsiktiga mål* och *Organisationsnivå*. (Denna fråga besvarades bara av dem som hade fyllt i att de *delvis* var nöjda eller *inte nöjda* med skolans åtgärdsprogram på föregående fråga).

Majoriteten av deltagarna ansåg att det var svårt att fylla i åtgärdsprogram. Bland dem fanns även de som aldrig hade fyllt i ett åtgärdsprogram och kände viss osäkerhet inför det. Av dem som hade svarat att det inte var svårt att fylla i ett åtgärdsprogram, så hade de antingen haft en stor erfarenhet av att skriva åtgärdsprogram och/eller fått en utbildning i att skriva åtgärdsprogram.

5.2.2 Utbildning

Flertalet av svarspersonerna ansåg att de saknade tillräckligt med utbildning för att fylla i åtgärdsprogram. Det som togs upp som svårigheter under "annat" var följande anmärkningar:

- Rutin där ansvarig står bör vara en egen kolumn, så att det inte går att missa.
- Rutinerna för åtgärdsprogram var dåliga.
- Det är svårt att greppa vad som menas med organisationsnivå, gruppnivå och individnivå.
- Vilket hör till organisationsnivå? Det är svårt att besluta. Det mesta blir på individnivå, vilket inte är rättvist.

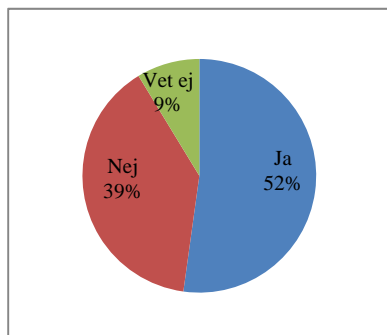
Drygt hälften (52 procent) av de som svarade på frågan hade fått utbildning, medan resten skriver att de inte har fått någon utbildning.

Bland de som sedan svarade på frågan om de hade tillräckligt med utbildning eller inte, så svarade 79 procent, av de 14 som hade svarat på frågan, att de inte hade fått tillräckligt med utbildning om åtgärdsprogram. Bland dem som ansåg att de hade fått tillräckligt med utbildning, så hade de antingen stor erfarenhet med att jobba med åtgärdsprogram och/eller hade en utbildning i specialpedagogik, kort eller lång.(Den här frågan besvarades endast av dem som helt eller delvis ansåg att det var svårt att fylla i ett åtgärdsprogram).

Vidare så ställdes frågan om de önskade mer utbildning i arbetet med åtgärdsprogram, vilket besvarades av alla svarsdeltagare. Resultatet visade att 87 procent av svarspersonerna ville ha mer utbildning, medan 13 procent ansåg att de inte behövde någon mer utbildning. Bland dessa 13 procenten, så hade majoriteten en specialpedagogisk utbildning.

5.2.3 Rektorns stöd

Resultatet, på frågan om man var nöjd med sin rektors stöd i arbetet med åtgärdsprogram, visar att 52 procent var nöjda. Resten av svarspersonerna svarade ”nej” (39 procent) eller ”vet ej” (9 procent).

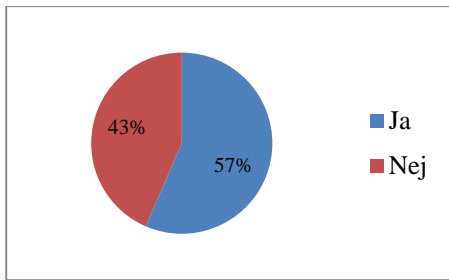


På frågan om vilket stöd lärarna ansåg att de fick av sin rektor, så kom det fram att vissa lärare såg rektorn som ett bollplank och en länk till skollagen. En lärare skriver: ”Jag har kunnat diskutera innehållet i åtgärdsprogram med min rektor på ett bra sätt”. En annan skriver: ”Jag kan resonera och be om återkoppling”. Andra exempel på stöd man får av rektorn är att han eller hon är med som stöd under upprättandet av ett åtgärdsprogram, att rektorn ger förslag på personer som hjälper till i arbetet kring åtgärdsprogram och att rektorn bidrar med information om åtgärdsprogram. En av lärarna skriver: ” [...] är tillgänglig att svara på frågor och ger konstruktiva svar”.

Några av lärarna var osäkra på vilket stöd de kunde förvänta sig av sin rektor: ”Vet inte vilket stöd rektorn är skyldig att ge mig i mitt arbete kring åtgärdsprogram”. Läraren ansåg att det stöd som han/hon hade fått kom från EHT. En annan lärare skriver: ”Stöd o stöd. Jag skriver rektor samtycker”.

En av svarspersonerna skriver att de önskar sig stöd i form av mer utbildning och skriver: ”Ex. på olika fall som man kan ta del av. Dvs. fejkade fall. Det man skriver ska hålla juridiskt”. Det tas även upp att man vill ha mer upplysning om hur man utreder behovet av åtgärdsprogram och när det ska upprättas eller inte. De tar upp att de vill ha mer tid för arbetet med åtgärdsprogram. Några efterfrågar rutiner kring åtgärdsprogramsupprättande och en lärare skriver: ”Det handlar inte om rektor utan det behövs rutiner, utbildning och större tydlighet med vem som gör vad”. En annan lärare skriver: ”En gemensam diskussion/genomgång om skolans vision och arbete kring åtgärdsprogram. Så att vi alla arbetar efter en gemensam och tydlig linje”. Utöver detta tas det upp att de vill ha stöd i vem som är ansvarig för vad och stöd med idéer och resurser till organisationsförändringar. Några finner denna och fråga 12 (se bilaga 1) svåra att svara på på grund av att de aldrig har skrivit ett åtgärdsprogram.

5.2.4 Kommunikation



Majoriteten av lärarna tycker att de har en god kommunikation med sin rektor i arbetet med åtgärdsprogram. Arbetet med åtgärdsprogram gäller både det praktiska arbetet som sker när ett åtgärdsprogram upprättas och den information, om åtgärdsprogram, som lärarna själva får av rektorerna. 43 procent av svarsdeltagarna ansåg dock att de inte hade en god kommunikation med sin rektor när det gällde arbetet med och informationen om åtgärdsprogram på skolan.

5.2.5 Lärarnas åsikter om åtgärdsprogram

En lärare skriver: "Det är viktigt att läraren vet hur och varför vi skriver Å-P det river murar och underlättar kommunikationen". De undrar vem det är som ska ha åtgärdsprogramsupprättande i sitt uppdrag. "Syftet. För vem är det till för?", skriver en av pedagogerna. Han/hon undrar om det är för elevens skull eller om det är för själva dokumentationens skull. Han/hon skriver också att om det är för elevens skull, så bör proceduren kortas ner. En av deltagarna undrar vilken roll specialpedagogen och EHT har i åtgärdsprogram. Någon tycker att man ska ta bort föräldrars och elevers underskrifter anledningen till detta säger läraren är att: "det finns en risk för snedfördelning av makt understryks av dessa underskrifter till skolans fördel. Det kan göra ÅP mindre verkningsfullt. Bättre att skapa ett jämbördigt dokument". Några tar upp vikten av samarbetet med speciallärare och specialpedagoger. En person skriver att det är bra om man får "kommentarer från personer med specialkompetens" innan man utfärdar åtgärdsprogrammet och en annan anser att "handledning o feed-back" är mycket mer givande än föreläsningar om åtgärdsprogram. Han/hon anser att skolan bör ge mer resurser och övertidsersättning till speciallärare och specialpedagoger för den tid de får lägga ner på "oss lärare" när åtgärdsprogram skrivs. Någon undrar vad man ska göra med en elev som är myndig inte är intresserad av ett åtgärdsprogram.

5.3 Redovisning av intervjuundersökningen

5.3.1 Kommunikation

Lärare

En del av lärarna vid undersökningen kände att de saknade en god kommunikation med sin rektor. En av orsakerna till detta låg i att de ansåg att rektorn inte hade tillräckligt med kunskaper om åtgärdsprogram, vilket låg till hinder för att de skulle rådfråga honom eller henne. De lägger inte skulden på rektorn, utan på att den nya processen kring att upprätta åtgärdsprogram fortfarande är så ny för alla inblandade, både rektorer och lärare. De menar att rektorer inte har fått en säkerhet i arbetet med åtgärdsprogram ännu. Flertalet av lärarna frågar istället speciallärarna på skolan, eftersom de anser att de vet mer om arbetet kring åtgärdsprogram.

En annan aspekt som tas upp är att den intervjuade anser att tiden för utbyte av information mellan honom/henne och rektorn är alldeles för lång. Tiden det tar för rektorn att återkoppla på exempelvis mejl är för lång, vilket hindrar kommunikationen.

Några av lärarna i undersökningen berättade att den kommunikation de hade med sin rektor endast var på ett mer informativt plan i form av: "Nu vill jag upprätta ett åtgärdsprogram".

Vissa av lärarna vid undersökningen svarade att de ansåg sig ha en god kommunikation med sin rektor och säger att rektorn har varit engagerad. En lärare skriver: "Rektorn har varit med och tittat på det som jag har skrivit och gett respons på det. Rektorn engagerar sig". Den intervjuade säger även att kommunikationen med rektorn fungerar väl på alla plan: "Över lag så tycker jag att jag kan lyfta vad som helst med min rektor, så det känns ju väldigt bra". Detta understryks av ytterligare ett par lärare som säger att kommunikationen, på det personliga planet, fungerar bra med rektorn.

En av lärarna framhäver vikten av rektorns tydlighet, vilket är väldigt bra för kommunikationen.

Speciallärare

I intervjun med speciallärare så framhövs det att kommunikationen med skolledningen var god, men att den även kunde bli bättre. En av dem säger att: "Den kan bli bättre, men de är väldigt öppna för att den ska fungera bra". En annan säger att skolledningen har gett dem väldigt tydliga riktlinjer för processen kring upprättandet av ett åtgärdsprogram. Hon/han säger även att de är insatta i arbetet med åtgärdsprogram.

Rektorer

Rektorerna var eniga om att den var bra, men att det kan bli bättre. Det som togs upp var att det kan skilja mellan enheterna, men en av rektorerna säger att det finns en öppenhet bland lärarna att föra fram sina åsikter till rektorn: ” Jag tror att de känner att om det är något de vill förändra, så säger de till”. Det framhävs att det finns en osäkerhet i arbetet kring åtgärdsprogram i och med att det är nytt, vilket kan ligga till grund för att kommunikationen kan utvecklas och förbättras mellan rektorer och pedagoger.

5.3.2 Utbildning

Rektorer

Rektorerna berättar att de har varit på olika genomgångar inför och om den nya skollagen. Skolverket har hållit i mycket av informationen. Några av rektorerna på skolan går den statliga rektorsutbildningen och har fått en del information om åtgärdsprogram därifrån. Skolledningen har diskuterat tolkningarna av de nya skollagarna, vilket de anser har varit bra då man fäster blicken och tyngdpunkten vid olika ord. Rektorerna har pratat mycket med varandra, både om den utbildning de har fått tillsammans och den de har fått på egen hand. En av rektorerna säger att de har försökt att hålla sig kunniga om den nya lagstiftningen, inte bara när det har gällt åtgärdsprogram, utan allting som har förändrats i den.

Någon av rektorerna framhäver att ännu mer kunskap skulle kunna ges åt rektorerna för att ge dem verktyg att lättare fatta beslut om när elever ska få ett åtgärdsprogram upprättat eller inte. Skolinspektionens besök, hösten 2009, och deras kritik mot skolans dokumentation av åtgärdsprogram, samt Inger Öhlmérs återkopplingar på skolans åtgärdsprogram, som gjordes i samband med hennes föreläsning för skolans personal, har tillsammans bistått skolan med användbar information om arbetet med åtgärdsprogram. Dessa två informationskällor har hjälpt skolan att utvecklas på området.

Den gemensamma informationen som lämnades av de intervjuade rektorerna var att alla pedagoger hade fått en utbildning om den nya skollagen och därmed de nya reglerna för åtgärdsprogram i samband med terminsstarten, hösten 2011. Den information som lades fram för skolans pedagoger, var, enligt en av rektorerna, ett utbildningspaket om den nya skollagen. Detta ”utbildningspaket” låg på varje rektors ansvar att ta med sin enhet. Utbildningspaketet var ett resultat av de slutsatser och beslut som skolledningen, gemensamt, hade tagit när det gällde den nya skollagen. Respektive rektor hade en heldag ägnad åt den nya skollagen tillsammans med sin sektor. Heldagen resulterade i diskussioner bland skolans personal och återkoppling med frågor till skolledningen om de nya skollagarna. En rektor säger: ”Vi fick med oss ett antal frågor: Hur tolkar ni *det* då? Och så gick vi tillbaka och så tog vi de frågorna och så diskuterade vi kring dem och bestämde oss för att vi skulle

förtydliga någonting där vi kanske själva inte hade varit tillräckligt tydliga och så gick vi ut en gång till och sa: Sådär tolkar vi det”. Det fanns frågor som berörde åtgärdsprogram och en av dem handlade om osäkerheten om när man skulle upprätta ett åtgärdsprogram.

Ett annat utbildningstillfälle, som tas upp, är att skolan anordnade en hel studiedag, i juni 2010, för hela skolans personal, inklusive skolläda. Det finns även en två böcker som har använts som utbildningsmaterial, för både Skolläda och pedagoger. En av dem är: *För arbete med åtgärdsprogram*, som är utgiven av Skolverkets allmänna råd 2008 och den andra är efter föreläsningen med Inger Öhlmér, som är en manual för arbete med åtgärdsprogram. Den heter *Stöd i gymnasieskolan – Effektiva åtgärdsprogram* och kom ut 2009.

Trots information vid skolstarten, så kan en av rektorerna ändå se att lärarna saknar tillräckligt med utbildning i arbetet med åtgärdsprogram och säger: ”De har ju inte fått så väldigt mycket [utbildning]”, därefter återkopplar hon till de föreläsningar personalen har fått vid skoluppgifterna hösten 2010 och hösten 2011 med Öhlmér (2010) och Asp-Onsjö (2011).

Några lärare har fått en utbildning i specialpedagogik på 15 poäng, som var ett initiativ från skolläda att öka kunskaperna om bland annat åtgärdsprogram på skolan. Syftet med den utbildningen var att dessa personer skulle fungera som bollplank, i samtalet om åtgärdsprogram, i sina arbetslag. Under 2010 startades en så kallad ”tankesmedja” för alla som hade gått den korta specialpedagogiska kursen. Förutom dessa lärare, bjöds även elevhälsoteamets speciallärare in för att tillsammans med rektorer spåna kring åtgärdsprogram och upprättandet av det. Bland annat diskuterade de hur man på organisatorisk nivå ska jobba så att man får med alla bitarna. Utgångspunkten för samtalen var skolans dokument för åtgärdsprogram och resultatet blev den utformningen som den har i dag.

En rektor säger att: ”I och med att skolan har informerat lärarna om vikten av att upprätta åtgärdsprogram, så inser lärarna nog att det är något de måste utföra i sin tjänst, även om några kanske sa att ”jag trodde att det skulle lösa sig” och rektorn fortsätter med att säga att vissa lärare kanske inte ens ansåg att det var deras uppgift att göra det. Detta tror rektorn dock har ändrat sig i och med den information de har fått om vikten av att upprätta åtgärdsprogram och säger att: ”många [inser nog] att det här inte [är] någonting som jag kan välja bort längre, jag kan inte skylla på något. Jag kan inte säga det här visste jag inte om. Därför att nu har jag fått utbildning på det och jag vet vilka krav som ställs på mig. Det är bara att sätta igång att göra det”.

Speciallärare

Speciallärarna berättar att de har fått utbildning av skolan i form av föreläsningar och en av dem som intervjuas säger att hon/han har jobbat länge som specialpedagog och har därmed fått kontinuerlig utbildning i arbetet med åtgärdsprogram. På skolans initiativ har det inte varit så mycket. Den har snarare handlat om att de efter eget beväg har hittat kortare utbildningar,

på till exempel en hel- eller en halvdag, som har varit intressanta. Det framhålls att det är upp till dem själva att hitta kurser som finns. Speciallärarna har använt sig mycket av Skolverkets kommentarmaterialet *För arbete med åtgärdsprogram*(2008).

De framhåller att lärarna behöver mer utbildning och en av dem föreslår att mentorer ska få en halvdag att jobba med riktiga fall vid utbildningstillfället, för att spara in tid. Hon/han anser att rektorn får avgöra vem som ska hålla i den utbildningen. Utbildningstillfället måste komma nu, innan majoriteten av lärarna har genomfört ett eller flera åtgärdsprogram och kommit i kontakt med speciallärarna.

Lärare

Många av lärarna som deltog i intervjustudien kände att de saknade utbildning, helt eller delvis i arbetet kring åtgärdsprogram. De har fått två föreläsningar; en hösten 2010 av Inger Öhlmér, som var en heldag och en föreläsning hösten 2011 av Lisa Asp-Onsjö. En av lärarna tyckte att en föreläsning inte kunde ses som utbildning. En annan av de intervjuade känner att den saknar utbildning, men att den samtidigt känner att utbildning i något annat, mer aktuellt område, skulle ge dem mer. Han/hon uttrycker det på följande sätt: "Nej, jag har inte fått någon utbildning. Vill jag ha utbildning? Nej, hellre i annat, som är mer relevant, men eftersom man behöver kunna det här, så visst skulle vi behöva utbildning i det också".

Lärare, från olika arbetslag på skolan, har fått möjlighet att gå en kortare utbildning i specialpedagogik (på 15 poäng), vilket en av de intervjuade lärarna hade fått. Han/hon säger att den korta specialpedagogikutbildningen har underlättat hans/hennes jobb med åtgärdsprogram och gett en viss säkerhet i det arbetet.

Några av de intervjuade berättar att det följde med en manual tillsammans med Inger Öhlmérs heldag, som bland annat har används som underlag för att skriva skolans manual för att skriva åtgärdsprogram [författarens anmärkning].

Samtliga lärare som intervjuades efterfrågade mer utbildning, för sig själv eller för sina kollegor. De vill få möjligheten att diskutera situationen och arbetet med åtgärdsprogram med sina kollegor, exempelvis sektorsvis. När de efterfrågade mer utbildning, så menade de i form av en praktisk utbildning. De ville jobba med fiktiva fall tillsammans med en speciallärare eller en specialpedagog, som kunde tillgodose dem med de rätta verktygen, framför allt när det gällde att analysera situationen, när det var dags att upprätta ett åtgärdsprogram och hur man skulle formulera sig för att åtgärdsprogrammet skulle bli ett så effektivt hjälpverktyg som möjligt för eleven.

Någon tar upp att fördelning av arbetet med åtgärdsprogram skiljer sig mycket mellan programmen. Han/hon menar att på vissa program finns det större behov att upprätta

åtgärdsprogram än andra. Den intervjuade säger: ”Man får utbilda dem som är berörda mentorer och sen får man se när behovet uppstår för andra lärare”. Han/hon anser också att det finns en risk att ge de lärare, som väldigt sällan fyller i åtgärdsprogram, en endagsutbildning. Läraren säger att: ”man glömmer bort om man sedan inte praktiserar det på riktigt inom till exempel ett år”.

En av lärarna tar upp att lärare även kan söka efter information på egen hand och därigenom skaffa sig mer information och säkerhet i arbetet med åtgärdsprogram: ”Vissa saker kan ligga på mitt bord. Jag kan själv söka den här informationen, säkert på rätt sätt. Ta reda på det här och kanske mer gå in för det, men jag prioriterar, jag väljer”.

5.3.3 Presentation av det nya uppdraget och skolans åtgärdsprogram

Lärare

Vissa av lärarna uppfattade informationen om åtgärdsprogram som en order från skolledningen. En av lärarna uttrycker det, genom att återskapa den känsla de fick i ord, på följande sätt: ”Det här är ni ålagda att göra. Gör det! Så här ska det gå till!”.

När det gällde den information som gavs om det nya dokumentet, som dök upp under våren 2011 och som skulle användas som underlag för att utforma skolans åtgärdsprogram, så varierade uppfattningarna av presentationen bland de intervjuade. Någon påstod att dokumentet hade presenterats på ett APT-möte⁷. När det gäller själva presentationen, så var det snarare en punkt på protokollet än en regelrätt genomgång. Några lärare säger att dokumentet togs upp igen i samband med att den nya skollagen presenterades. De fick då möjlighet att diskutera hur gången i arbetet kring åtgärdsprogram ska se ut. En annan presentationsform, som lyfts fram av några av lärarna, är att dokumentet plötsligt låg på skolans nätverksplats. Detta understryks av en lärare som säger att: ”det fanns helt plötsligt på nätet”. Den intervjuade säger att ingen större presentation av det nya dokumentet skedde.

Rektorer

Det nya uppdraget presenterades i samband med terminsstarten, hösten 2011, i form av ett ”informationspaket” (se beskrivningen under 5.2.1 ”Utbildning”). Det var lite oklart, bland rektorerna hur och när den nya utformningen av skolans åtgärdsprogram hade presenterats och en av dem säger: ”Vi har inte haft någon regelrätt handledning att t.ex. någon speciallärare har samlat lärarna och pratat”. Det som nämns är att dokumentet nog hade presenterats i samband med en arbetsplatsträff under våren 2011.

⁷ Arbetsplatsträff. Rektorn för sektorn och de lärare som ingår i den sektorn.

En av rektorerna tar upp det motstånd som framkom i och med att mentorerna fick veta om den nya förordningen om att de skulle skriva åtgärdsprogram. "Det har varit lite frustration och lite osäkerhet". "Framförallt de som ska skriva för första gången", där de undrade vad de ska skriva". Han/hon berättar att de i skolledningen hela tiden har uppmuntrat mentorerna att de ska vända sig till de speciallärare som finns på skolan för att finna stöd. Problemet med samarbetet med speciallärare är att: "Alla är ju så himla tungt belastade med arbetsuppgifter att det kan vara svårt att få till", säger den intervjuade rektorn.

5.3.4 Lärarnas uppfattningar om det praktiska arbetet med åtgärdsprogram

Det råder en stor ängslan och oro bland lärarna, som även är uppfattat av skolledningen. En av de intervjuade berättar att många känner sig ensamma i arbetet kring åtgärdsprogram. Han/hon uppfattar att kollegorna känner att de är utelämnade i det här arbetet.

Den största oron ligger i att lärare är osäkra på *när* de ska upprätta ett åtgärdsprogram för en elev. Frågor som: "När ska det göras?", "Hur långt ska det gå?" och "Vilken problematik ska eleven minst ha för att det ska upprättas ett åtgärdsprogram?" är frågor som dyker upp i alla arbetslag. En lärare uttrycker det såhär: "Det svåra är att se exakt vilka problemen är, hitta orsakerna som strular till det för eleven". De känner att det råder otydligheter kring vad som gäller och när det ska gälla. En lärare lyfter fram att det bör finnas mer dialog med rektorer kring dessa problem. Andra frågor som lyfts rör uppföljningen: "Hur ofta ska man göra uppföljning?" "När måste man göra det?" Här efterfrågas även mer information av rektorn. En speciallärare sa att det är viktigt är att rektorerna arbetar ungefär likadant.

Även rektorerna är medvetna om lärares osäkerhet i att utforma åtgärdsprogram. En rektor säger att han/hon tror att det säkert är många i huset som känner en orolighet och en osäkerhet för att skriva åtgärdsprogram, sen lägger den intervjuade till: "så där har vi nog lite kvar. Det skulle jag kunna tänka mig".

Några lärare undrar hur mycket man ska skriva och de ser ett problem i att hitta *var* man skriver allting så att det står rätt. Någon tar upp det problem som uppstår när man ska skriva in olika ämnen i åtgärdsprogram och tar upp ett exempel där läraren har upprättat ett åtgärdsprogram för en elev i matte och att det senare dyker upp att även engelskan ska vara med i åtgärdsprogrammet. Frågan som då dyker upp är: "Var går jag in och skriver det här?". Läraren anser att det här hade varit bra att ha "ett formulär för varje ämne". En del lärare tycker att det är svårt att samordna allting praktiskt och att få till ett möte med inblandade lärare om en elev har problem i flera ämnen. Detta gör då att det blir svårt att få en helhetslösning. En lärare säger att skolan saknar rutiner för att skriva åtgärdsprogram. Detta är något som skolan måste jobba på, säger en speciallärare. Han/hon säger att de, tillsammans med de fyra rektorerna måste ha ungefär likvärdiga regler, så att mentorerna också blir trygga i dokumentationshanteringen.

Majoriteten är skeptisk till att skriva åtgärdsprogram på grund av den tid det tar. De anser att det ligger mycket arbete i att skriva åtgärdsprogrammen, även att göra utvärderingarna. En önskan om avsatt tid till detta i sin tjänst förs fram i undersökningen och särskilt i de klasser där många åtgärdsprogram upprättas.

Ett återkommande ämne, vid samtliga intervjuer, är speciallärares/specialpedagogernas roll i det hela. De är till för att hjälpa mentorerna att formulera åtgärdsprogram. Det finns i deras uppdrag, men en av speciallärares framhäver ändå att det är en tjänst som de erbjuder och mentorer är inte tvungna att kontakta och ta hjälp av dem i sitt arbete med att upprätta ett åtgärdsprogram. Det är ett val som är upp till var och en av mentorerna. Speciallärares kan hjälpa till med vad det är man kan jobba med, hur man kan jobba och vilka åtgärder man kan sätta in. Den intervjuade fortsätter sitt utlägg med att säga: ”Det här är ju ingenting en lärare ska sitta själv och göra eller en mentor utan man får ju ta hjälp utav EHT. Han/hon anser att ”det är ett för stort eller för tungt dokument för att en enskild mentor ska sitta med”. Ytterligare en lärare förmedlar sina åsikter inom området och säger att speciallärares roll är då att de är experterna i arbetsformerna. När det är satta IG:n, så kan speciallärares hjälpa till och stötta eleverna. Speciallärares skulle hjälpa till att besluta hur man, på bästa sätt, skulle kunna arbeta med eleven. Läraren säger även att det är bra att ha med en extra vuxen, som då inte är betygssättande. Mentorn ska fortfarande ha kvar en stor roll i arbetet kring ett åtgärdsprogram, men det skulle då i första fall vara en kontaktperson mellan hemmet och skolan, medan en speciallärare utformar åtgärdsprogrammet.

En annan sak som lyfts fram som ett problem i utförandet av åtgärdsprogram är vad det egentligen är som ska hamna under ”Organisationsnivå”. Det efterfrågas fler och tydligare exempel på vad som ska skriva svar när det gäller ”Organisationsnivå”, ”Gruppnivå” och ”Individnivå”. En lärare säger att de fick hjälp av speciallärares att skriva åtgärdsprogram. Han/hon säger att alla kanske inte har fått den hjälpen och skriver då kanske olika. Att det är problem med att veta vad som ska fyllas i under respektiver nivå är även ett problem som kommer upp vid intervjuerna med speciallärares.

Några lärare tar upp svårigheterna att analysera en elev, eftersom de känner att det inte ligger på deras bord som lärare att se detta, utan till exempel en kurators, speciellt då det handlar om sociala problem, men även när det handlar om att avgöra om en elev ska stå som objekt för en dyslexiundersökning. En av dessa lärare säger: ”Problemet är ju [...] om jag som mentor ska sitta och analysera problemen. Jag vill veta om det är jag ska göra det och i så fall vill jag veta varför jag är rätt person till att försöka hitta vad det är för problem en elev kan ha. Det kan vara ganska svårt. [...] Om det är så att det är jag som ska göra det, så skulle jag vilja ha utbildning i att hitta vad problemen är”. Han/hon försätter sitt utlägg med att säga: ”Jag tycker inte att det bör ligga i min tjänst som mentor att göra en större analys av en viss elevs problem. Någon som är utbildad i att göra olika typer av utredningar, som är van att se, är utbildad att se att en elev har problem. Mentorns roll skulle vara att signalera att ett åtgärdsprogram behöver göras. Om ett åtgärdsprogram behöver göras, så är det mentorns roll att förmedla det vidare”. Detta understryks av en annan lärare som säger att hon som mentor självklart ska vara delaktig, men anser att hon inte har den bästa kunskapen att skriva ett åtgärdsprogram. Det kanske skulle vara en kompetent specialpedagog. Självklart ska jag vara med i processen, men jag ska inte sitta vid pennan. Ytterligare en lärare uttrycker sig om sin

delaktighet i utförandet av åtgärdsprogram, rörande vem som är bäst lämpad att ge elevsituationen en rättvis bedömning: ”Det är svårt att, som lärare, analysera. Jag, som lärare, är inte kompetent att göra en social analys av eleven. Det känns inte rätt att jag ska göra den bedömningen. Pedagogerna tar hand om den problematik som berör elevens skolresultat och när det råder den sociala situationen, t.ex. kuratorn. Mentorn kan rapportera till kuratorn, som sedan bestämmer åtgärden”. Han/hon föreslår även att ”Analys av behoven” bör vara uppdelade på en ”ämnessituation” och en ”social situation”, där mentorn fyller i den biten som rör det pedagogiska och kuratorn fyller i den biten som rör de sociala åtgärderna.

Några av lärarna lyfter fram sidor som gör att arbetet med att skriva ett åtgärdsprogram underlättas, exempelvis tas lathunden, som finns för ifyllnaden av åtgärdsprogram, upp. En av rektorerna berättar att de har jobbat en hel del med skolans manual, som är kopplad till åtgärdsprogram, för att hjälpa lärarna den vägen. En annan lärare skriver att det här dokumentet (som kom våren 2011) är mer tydligt än det tidigare och att rubrikerna är mer utförliga i det nya dokumentet, vilket också underlättar för läraren i arbetet att fylla i ett åtgärdsprogram. Detta håller ytterligare en lärare med och säger även att det följer den föreläsning som gavs i höstas av Lisa Asp-Onsjö. Ytterligare en lärare tar upp ett hjälpmedel som presenterades i samband med Öhlmérs föreläsning (höstterminen 2009) och det var olika ”nyckelord”. Dessa ord ökade effekten av den skrivna texten i åtgärdsprogrammet och kunde därmed ses som ett mer effektivt verktyg för eleven och hans eller hennes skolgång.

5.3.5 Pedagogernas uppfattning om stöd från rektorerna i arbetet med åtgärdsprogram

Lärare

Flertalet av lärarna känner att de får mer stöd i arbetet med åtgärdsprogram av speciallärarna än av sin rektor. En lärare uttrycker det såhär: ”Stöd av rektorn i arbetet/i processen med åtgärdsprogram.? Mycket ansvar ligger på mentorn, så mycket stöd av speciallärare, mer än av rektorn”. Någon känner att han/hon inte kan känna ett stöd från rektorn, men att det kan bero på att de inte har fått gå in i arbetet med åtgärdsprogram mer praktiskt. Den intervjuade framhäver att känslan av stöd från rektorn kanske kommer i och med gemensamma möten med speciallärarna i upprättandet av åtgärdsprogram. En annan lärare säger att han/hon inte känner ett behov av rektorsstöd i och med att läraren skriver så få åtgärdsprogram. En svarsperson uttrycker sig på följande sätt om rektorns stöd: ”Jag vet inte om jag tycker att [...] är så jättestödande”. Han/hon anser att processen kring ett åtgärdsprogram är alldeles för långdragen med möten som inte leder någon vart. Den intervjuade upplever det inte att det är ett stöd för läraren, eftersom tidbristen är så stor att det är svårt att hinna med utöver det vanliga uppdraget med undervisning och mentorsskap.

Ett par lärare berättar att de får ett bra stöd av sin rektor, dels i arbetet med åtgärdsprogram och dels när det gäller andra ärenden.

Specialpedagoger

En av specialpedagogerna säger att han/hon känner sig trygg i arbetet kring åtgärdsprogrammet och har inget behov av stöd från rektorn. Hon säger: ”Det beror nog på att vi inte har efterfrågat, så har det heller inte blivit tillfällen”. ”Det hade nog kunnat bli mer hjälp om jag hade velat ha”.

5.3.6 Övriga reflektioner kring arbetet med åtgärdsprogram

Rektorer

Några av rektorerna ställer sig kritiska till att det skrivs så många åtgärdsprogram och en av dem säger att: ”Vi har någonstans mellan 100 och 150 utredningar och många utav dem resulterar i ett åtgärdsprogram och det som jag tänker på ibland . Det som vi har pratat om lite grann i ledningsgruppen. Det är...kan det vara rimligt att var tionde elev är föremål för en utredning, syftande till att eleven ska få ett åtgärdsprogram eller *kan* komma att få ett åtgärdsprogram”. Han/hon tror att anledningen till att antalet åtgärdsprogram har ökat på skolan grundar sig i och med den nya skollagens förordningar att skolan inte ska dra ut på tiden att upprätta ett åtgärdsprogram för eleven. Detta leder till att ” varje gång någon tänker så här kanske det behövs någonting extra så så säger man till och så startar rektorn sin utredning”. Han/hon anser dock att detta är bra, men att det samtidigt finns en risk ”att vi spänner bågen lite för hårt”, som den intervjuade uttrycker det och han/hon säger: ”Jag tror inte att man behöver skriva åtgärdsprogram på allt.

Bland rektorerna tas det upp vikten av att mentorn gör en grundläggande genomgång av elevdokumentationen innan han eller hon för fram det till sin rektor och även se vad han eller hon själv först kan göra för att underlätta situationen för eleven. Det finns en oro hos en av rektorerna att i och med att det nu är mentorns ansvar att lyfta elevärenden. Han/hon menar att det finns en risk att eleven ”faller mellan stolarna”. För att öka uppmärksamheten om varje elevs skolsituation, så har skolledningen lagt till en punkt på dagordningen om elevärenden vid arbetslagsmöten. Detta gjordes från och med i somras. En av rektorerna säger att en utvärdering av vad som har gjorts på skolan, kring åtgärdsprogram, kan först göras inom ett år eller så. Inte förrän då kan skolan se om det genom att ändra undervisningen går att fånga upp fler elever.

Lärare

Den största kritiken lärare har är *tiden*. De anser att de varken har plats eller tid för det i sin tjänst och de är negativt inställda till hela situationen kring att upprätta åtgärdsprogram. En lärare säger att han/hon tycker att skolledningen ska fundera på hur de vill ha det. Läraren tror inte att skolledningen har hunnit tänka igenom det helt och hållet och därför är det lätt att säga att det är mentorerna som ska göra det så länge. Den intervjuade tror att det kanske kommer att ändras när rutiner för arbetet har skapats och skolans erfarenhet av åtgärdsprogramsupprättande är större.

En av lärarna ser det som ytterligare en sak som läggs på och som de skulle behöva mer tid för. Den stora frågan som han/hon framhäver är hur mycket tid som ska läggas på sådana här saker. En fråga om övertid tas upp. Vad ska man göra med den övertid man får i samband med arbetet kring ett åtgärdsprogram? En annan lärare säger att det är svårt att avsätta tid, eftersom det är svårt att veta var den här tiden ska tas ifrån. Svarspersonen menar att alla program är olika, vissa program har nästan inga åtgärdsprogram att skriva, men de lägger desto mer tid på rättning, medan andra lägger mindre tid på rättning i vissa ämnen, men har desto fler åtgärdsprogram. Den intervjuade anser att skolledningen bör föra en diskussion över hur tidsfördelningen och arbetsbördan ser ut på skolan bland arbetslagen.

Vissa lärare är kritiska till arbetet med åtgärdsprogram då det kanske bara är ett skrivet dokument och inte en hjälp för eleven. De vill veta vad resultatet av arbetet med åtgärdsprogram blir. En av dem säger att han/hon inte tror att åtgärdsprogram hjälper för vissa av eleverna. En annan lärare säger att det finns en risk att det går till överdrift och blir dumdrigt. Detta kan leda till att inte görs till ett hjälpande verktyg för eleven. Han/hon säger att det är lättare att man gör det ordentligt när det är en elev som verkligen behöver det.

Det framförs också att familjehemmet ska informeras mer om den nya skollagen och det som rör åtgärdsprogram, så att de vet vad vi är ålagda att göra. Detta skulle kunna förhindra att mentorer hamnar i en situation med föräldrar och/eller elever om varför ett åtgärdsprogram har eller inte har upprättats. I samband med detta uttalande säger även läraren i fråga att överlämningarna från grundskolan måste bli bättre. Han/hon säger att det inte har funkat på många år och att det rör sig om stora skillnader på vad man har fått veta och inte veta. Vissa svårigheter har mörkats, av föräldrar och elever, som sedan har dykt upp. Detta kan ställa till problem, inte bara för eleven utan även för mentorernas upprättande av åtgärdsprogram.

6 Avslutande diskussion och slutsatser

Min tanke med undersökningen var att se om gymnasielärare var rustade inför den nya arbetsformen med åtgärdsprogram. Jag ville ta reda på hur lärare och rektorer i gymnasieskolan ser på arbetet med åtgärdsprogrammen och vilka problem som kan träda fram vid åtgärdsprogrammets upprättande. Jag ville även titta på hur kommunikationen mellan pedagoger och rektorer har sett ut från och med presentationen av det nya uppdraget för lärarna, samt undersöka om John Deweys kommunikationsteori gick att tillämpa på den här situationen.

Dewey uttrycker starkt att medlemmar inom en och samma grupp inte får ge varandra order. Han anser att det måste råda jämställdhet: ”Att ta order från andra eller att ge order påverkar handling och resultat men leder inte av sig själv till att man strävar mot samma mål, till intressegemenskap” (Dewey, 2009:39). Enligt de intervjuerna, som gjordes med lärarna, så framgick det att lärarna hade uppfattat presentationen av det nya uppdraget med åtgärdsprogram som en orderangivelse mer än som information. De ansåg att detta nya arbete var ytterligare ett pålägg på läraruppdraget. Lärarna fick inte möjligheten att säga vad de ansåg om det nya uppdraget med åtgärdsprogram. En av lärarna delger sin uppfattning om skolledningens informationsmöte om den nya skollagen och arbetet med åtgärdsprogram, i samband med en intervju: ”Det här är ni ålagda att göra. Gör det!” Detta är ett tydligt tecken på att lärarna fick ta order av skolledningen. Detta leder till att lärarna, med stor sannolikhet, inte ser samma mål med arbetet som rektorerna. Detta kan i sin tur leda till en obegränsad variation av utföranden, engagemang och mål med arbetet, vilket i slutändan kan komma att drabba eleverna.

En av rektorerna sade vid en intervju att lärarna, vid uppstarten, hade fått möjlighet att diskutera och arbeta med den nya skollagen och återkoppla till skolledningen. Det är ett bra initiativ, men problemet ligger i att pedagoger har blivit ålagda att göra något utan att de själva har varit med och påverkat sin situation. När det gäller kommunikationen i nuläget, så kände vissa av mentorerna att de hellre gick till en speciallärare, eftersom de kände att hans/hennes rektor inte hade tillräckligt med kunskap om arbetet med åtgärdsprogram. När det gällde kommunikationen mellan speciallärare och mentorer verkade den fungera bättre än den mellan rektorer och mentorer. Orsaken till detta kan med stor sannolikhet ligga i att speciallärarna kände sig säkra sitt uppdrag, på grund av sin inriktning och erfarenhet, medan mentorer och även rektorer kunde känna viss eller stor osäkerhet inför arbetet, vilket orsakade obalans i kommunikationen mellan dem.

Ytterligare en sak som kom fram i undersökningen var den stora efterfrågan av utbildning bland lärare, men även bland rektorer. Resultatet visade att 48 procent av lärarna ansåg att de inte hade fått någon utbildning i åtgärdsprogram. Några av dem framhävde att föreläsningar inte kunde ses som utbildning. 79 procent av svarspersonerna ansåg att de inte hade fått tillräckligt med utbildning och efterfrågade mer. Det som kom fram som förslag på utbildning var praktiska utövande, med fiktiva fall, i form av en heldag i mindre grupper tillsammans

med en speciallärare för att klargöra och förtydliga olika områden i ifyllnadsarbetet med skolans åtgärdsprogram. Det framkom även under intervjuerna med rektorerna att de eftersökte mer utbildning i det praktiska arbetet med åtgärdsprogram. I deras fall skulle det i så fall innebära mer utbildning i att avgöra *när* ett åtgärdsprogram ska upprättas eller inte.

Det råder en stor ängslan och oro bland arbetslagen när det gällde arbetet med åtgärdsprogram, som rör allt från osäkerhet i att fylla i ett åtgärdsprogram till tidsbrist, att hinna göra det jobb som krävs av en mentor kring åtgärdsprogram. Frågor som: "När ska det göras?" och "Hur långt ska det gå?" kommer upp i lärarintervjuerna. En del lärare tycker att det är svårt att samordna allting praktiskt och att få till ett möte med inblandade lärare om en elev har problem i flera ämnen. En lärare säger att skolan saknar rutiner för att skriva åtgärdsprogram. Även rektorer är medvetna om lärarnas osäkerhet och orolighet inför det nya uppdraget. En rektor säger att han/hon tror att det säkert är många i huset som känner en orolighet och en osäkerhet för att skriva åtgärdsprogram.

När det gäller tidsramen för arbetet med åtgärdsprogram, så är majoriteten skeptisk till att skriva åtgärdsprogram på grund av den tid det tar. Lärarna anser att det kräver mycket arbete i att skriva åtgärdsprogrammen, även i att göra utvärderingarna. En önskan om avsatt tid till detta i sin tjänst förs fram i undersökningen och särskilt i de klasser där många åtgärdsprogram upprättas.

Mycket av ängslan och oron skulle nog kunna minimeras om lärarna, och även rektorerna, skulle få möjlighet att skaffa sig mer kunskap om det praktiska arbetet. Oavsett om svårigheterna eller kravet på tid kvarstår, så bör både lärare och rektorer få möjlighet att skaffa sig verktyg för att bemästra sina situationer. De ska få möjlighet att känna en trygghet som de i nuläget inte besitter.

Det som framkom, både hos rektorer och hos lärare, var en skepticism mot överdriven dokumentation som åtgärdsprogram kan innebära. På grund av den nya skollagen, så upprättades många fler åtgärdsprogram än förut och anledningen, ansåg både rektorer och lärare, kan vara att ingen vågar chansa och riskera att "missa" en elev. Några lärare efterfrågade verktygets effektivitet och om dokumentet verkligen hjälper elever i deras skolsituation.

Efter hand kommer förhoppningsvis de båda grupperna, lärare och rektorer, att uppnå ett "samhälle" enligt Dewey, det vill säga en social grupp som strävar efter samma mål och delar varandras kunskap och föreställningar (Dewey, 2009:38). Här kan man även återropa en av Habermas punkter som rör kommunikativt handlande när han talar om en "socialt integrerande kommunikation", där kommunikationen ses som en möjlighet att knyta människor samman. Detta anser ju Dewey att hans "samhällen" ska vara formade av, det vill säga *konsensus*, där alla är medvetna om varandras tankar och önskemål (Dewey, 2009:39). Öppenheten i kommunikationen innebär att rektorer tydligt talar om vad som gäller och ger lärarna stöttning och möjlighet till förberedelse för det nya arbetet. Det betyder även

att lärare måste vara öppna på ett kreativt sätt, så att rektorer får möjlighet att förbättra förutsättningarna. Om den sociala gruppen lyckas att uppnå *konsensus*, så kommer kunskapen och målen delas av dem båda. Lärare och rektorer kommer då att vara medlemmar i ett och samma *samhälle*.

7 Vidare forskning

Den fortsatta forskning som arbetet uppmuntrar till är att jämföra denna studie med andra gymnasielärares uppfattningar om det nya uppdraget, för att skapa sig en större bild av nuläget. Det som kan vara intressant att titta på är hur lärarnas kunskaper och inställningar eventuellt ändras i takt med att de får arbeta med åtgärdsprogram. En fallstudie under en femårsperiod skulle vara intressant att göra för att se hur arbetet med åtgärdsprogram har utvecklats. Det är upp till varje skola att avgöra *vem* som ska skriva åtgärdsprogram och åtgärdsprogrammets utformning varierar från skola till skola. Det hade varit intressant att titta på eventuella skillnader i de effekter som åtgärdsprogrammen kan ha haft på elever, i liknande fall.

Ett annat område som skulle kunna tas upp i vidare forskning är utbildning. På den skola som jag använde för mitt arbete saknades det helt utbildning i form av praktiskt arbete. Det skulle vara intressant att se om deras inställning till arbete med åtgärdsprogram hade förändrats om de hade fått genomgå någon typ av sådan utbildning.

I Deweys kommunikationsteori som ligger till grund för den här uppsatsen, så framhävs det att när deltagare i en grupp/ett samhälle (till exempel *skolan*) undanhåller information från varandra, så kan medlemmarna, i det här fallet pedagoger, känna att de inte känner sig delaktiga i de samtal och beslut som fattas av skolledningen. Risken med detta är att den dåliga kommunikationen kan ligga till grund för lärarnas genomförande, i det här fallet genomförandet av åtgärdsprogram och orsaka dålig kommunikation i nästa led, det vill säga mellan lärare och elever. Detta kan också vara intressant att titta på, det vill säga, hur mycket den dåliga kommunikationen mellan skolledning och lärare påverkar kommunikationen mellan lärare och elever.

Referenslista

Asp-Onsjö, Lisa (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg*. Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis.

Asp-Onsjö, Lisa (2010). *Åtgärdsprogram i praktiken – Att arbeta med elevdokumentation i skolan*. India: Studentlitteratur AB, Lund.

Crick, Nathan (2005). *John Dewey On the Art of Communication*. Pittsburgh: UMI Microform.

Dewey, John (2009). *Demokrati och utbildning*. Riga: Daidalos.

Engelhart, Mikael (2009). *Åtgärdsprogram på gymnasiet – En kritisk diskursanalys av pedagogisk elevdokumentation på en gymnasieskola*. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.

Englund, Tomas (2007). ”Recensionsessä – Om villkor för pedagogisk kommunikation och kommunikativt handlande i skolan”. *Utbildning & demokrati*, 1, 123–126.

Esaiasson, P., Gilljam, M, Oscarsson, H. & Wägnerud, L. (2011). *Metodpraktikan*. Vällingby: Nordstedts Juridik AB.

Hartman, G. & Ulf P, U. (1980). *Individ, skola och samhälle – Pedagogiska texter av John Dewey*. Stockholm: Natur och Kultur.

Jensen, Joakim (2006). *John Deweys filosofi – Filosofi är pedagogik – En tolkning av John Deweys pedagogiska filosofi i hans verk ”Demokrati och utbildning”*. Huddinge: Södertörns Högskola.

Lirén, Gösta (1986). ”Om SIA-utredningen och Sveriges Facklärarförbund” ur *Fackläraryrket i skolans och arbetsmarknadens perspektiv: en kamp för jämna villkor del 2. 1950-1975*. Stockholm: Svenska Facklärarförbundet (SFL).

Lärarnas Riksförbund *Läraryrket* (2011). Stockholm: Lärarnas Riksförbund.

Nordstedts Juridik *Skollagen (2010:800)* (2011). Stockholm: Nordstedts Juridik AB.

Skolinspektionen (13/12 2011). *Om oss*. Hämtat från <http://www.skolinspektionen.se/sv/Om-oss/>

Skolverkets allmänna råd (2009). *För arbete med åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd*. Stockholm: Fritzes.

Svenska Akademin, (1986). *Svenska Akademin's ordlista över svenska språket*. Södertälje: Norstedts förlag.

Öhlmér, Inger *Åtgärdsprogram – Ett verktyg i skolans vardag*, andra upplagan (2009) Västerås: IÖ RESPON.

Delmål/kortsiktliga mål _____

Åtgärder och organisationsnivåer _____

Fråga 4

Tycker du att det är svårt att fylla i ett åtgärdsprogram?

Ja gå vidare till fråga 5

Nej

Delvis gå vidare till fråga 5

Fråga 5

Vilket eller vilka är svårigheterna i att fylla i ett åtgärdsprogram? Kryssa i ett eller flera alternativ.

Dokumentet innehåller otydligheter

Tiden för utförandet är kort

Saknar tillräckligt med utbildning

Annat (var vänlig skriv orsak)

Fråga 6

Har du fått någon utbildning om utförandet åtgärdsprogram av din skola?

Ja gå vidare till fråga 7

Nej gå vidare till fråga 8

Fråga 7

Jag har fått tillräckligt med utbildning om utförandet av åtgärdsprogram

Jag har inte fått tillräckligt med utbildning om åtgärdsprogram

Fråga 8

Jag skulle vilja ha utbildning om utförandet av åtgärdsprogram

Jag behöver inte utbildning om utförandet av åtgärdsprogram

Fråga 9

Är du nöjd med din rektors stöd i arbetet med åtgärdsprogram?

Ja gå vidare till fråga 10

Nej gå vidare till fråga 11

Fråga 10

Vilket stöd får du av din rektor i arbetet kring åtgärdsprogram?

Fråga 11

Vilket stöd saknar du hos din rektor i arbetet med åtgärdsprogram?

Fråga 12

Anser du att du och din rektor har en god kommunikation i arbetet kring åtgärdsprogram?

(Denna kommunikation innefattar allt från den information du får av din rektor som rör utförandet av ett åtgärdsprogram till det praktiska arbetet när ni jobbar med åtgärdsprogram tillsammans).

Ja

Nej

Fråga 13

Är det något som du anser att enkätundersökningen inte har tagit upp eller utvecklat när det gäller arbete med och utförande av åtgärdsprogram, så tar jag tacksamt emot Dina synpunkter.

Jag tackar ödmjukast för Din medverkan.

Vänliga hälsningar *Malie Nordenberg*

Bilaga 2

Kön

Arbetslag

Fråga 1

Hur många åtgärdsprogram gör du per termin?

0 st. 1 – 2 st. > 5 st. > 10 st. > 15 st. > 20 st.

Fråga 2

Hur ser processen för ett åtgärdsprogram ut från att någon har upptäckt ett problem kring en elev?

Fråga 3

Är du nöjd med utformningen av skolans åtgärdsprogram (se bilaga)? *Här kommer jag att lägga till frågor som vad den intervjuade är nöjd respektive missnöjd med osv. när det gäller utformningen av ÅP., beroende på vilket svar den intervjuade ger mig.*

Fråga 4

Är det svårt att fylla i skolans åtgärdsprogram? (se bilaga av skolans åtgärdsprogram)

Ja: vad är det som är svårt och varför? (se bilaga)

Delvis: vilken/vilka delar av åtgärdsprogrammet är svårt att fylla i? (se bilaga)

Här är tanken att vi tillsammans går igenom skolans ÅP., del för del och den intervjuade ger sina synpunkter kring det.

Fråga 5

Är åtgärdsprogrammet öppet för personlig tolkning?

Fråga 6

Har du fått någon utbildning om utförandet åtgärdsprogram av din skola?

Följdfrågorna kommer att vara som vid den kvantitativa undersökningen; Är du

nöjd/missnöjd med den utbildning du har fått? Vilken typ av utbildning var det? Hur såg rektorernas inblandning i utbildningen av åtgärdsprogrammen?

Fråga 7

Är du nöjd med din rektors stöd i arbetet med åtgärdsprogram? Den intervjuade får chans att delge sina åsikter utförligt och vinkla den på sitt sätt och med utgångspunkt från olika erfarenheter och exempel vid jobb med ÅP. och rektorns deltagande (eller avsaknad av deltagande).

Fråga 8

Hur ser processen ut kring upprättandet av ett åtgärdsprogram? Vilka var delaktiga?

Fråga 8

Övrigt

Här får den intervjuade, liksom i den kvantitativa enkätundersökningen, chans att lyfta de frågor som jag inte tog med i min undersökning och utveckla de områden som finns med i min undersökning.

Bilaga 3

Intervjufrågor till rektorer

- 1) Hur ser processen ut för utförandet av ett åtgärdsprogram från och med att någon har rapporterat in ett problem kring en elev till mentorn?
- 2) Hur mycket utbildning har rektorer fått i att jobba med åtgärdsprogram?
- 3) Vilken typ av utbildning har givits åt lärarna i arbetet med åtgärdsprogram?
- 4) Hur ser processen ut kring utformandet av skolans åtgärdsprogram? Var några lärare delaktiga?
- 5) Hur presenterades dokumentet för lärarna?
- 6) Hur mycket tid gavs för arbete med skolans åtgärdsdokument?
- 7) Hur togs dokumentet emot av lärarna?
- 8) Hur ofta har skolans åtgärdsdokument förändrats de senaste tio åren? Varför?
- 9) Anser du att kommunikationen är god mellan rektorer och lärare i arbetet kring åtgärdsprogram?
- 10) Anser ni att skolledningen och lärarnas samarbete kring åtgärdsprogram är:
Bra Kan bli bättre Inte bra
Beskriv.

Bilaga 4

Manual åtgärdsprogram

1. Beskrivning av nuläget (kartläggning)

Vad är problemet? (T ex arbetssättet, organisationen, inlärningssvårigheter, ofullständigt betyg, skolk, kamratrelationer)

Vem upplever problemet? (Eleven, föräldrarna, personalen, kamraterna)

När uppstår problemet? (Raster, lektioner, i vissa ämnen eller lärare)

Eleven skall ges tillfälle att beskriva sin uppfattning av situationen utan påverkan av oss vuxna. Föräldrarnas beskrivning bör mer var inriktad på elevens situation i hemmet. Är situationen likartad där, om inte så varför? Hur kan skolan och hemmet samarbeta och vilka tips kan skolan få för att bättre kunna bemöta eleven. Vilka tänkbara förklaringar om orsaker finns till den uppkomna situationen? Om beskrivningen är av mycket känslig karaktär, kan man istället skriva denna på en bifogad bilaga som förvaras på ett ”säkert ställe”.

2. Analys an behoven

För att nå en positiv utveckling gäller det att lyfta fram elevens starka sidor, t ex intressen, fritid och personlighet, och ta tillvara dessa vid utformningen av åtgärdsprogrammet. Analysera svårigheterna och se var de sitter organisationsnivå (skolnivå), gruppnivå (inom klassen) eller individnivå.

3. Mål

Vägen till målet kan vara lång och det är därför viktigt med delmål. Att ha små konkreta delmål som eleven har en reell chans att förstå och uppnå med täta uppföljningar och utvärderingar gör det påtagligt för eleven att en förändring är möjlig. Det är viktigt att eleven är med och formulerar delmålen då den egna motivationen är drivkraften för allt lärande. Försök om möjligt att skriva målen utan negationer.

4. Åtgärder (Så här tänker vi arbeta)

Här ska det tydligt framgå vilka överenskommelser som gjorts och vem som ansvarar för vad. Åtgärderna bör inte enbart fokuseras på individnivå utan kan även omfatta åtgärder på skolnivå och gruppnivå (inom klassen). Åtgärder på skolnivå kan t ex vara fysisk miljö, kompetensutveckling, handledning, flexibilitet gällande gruppstorlek. Åtgärder på gruppnivå kan vara arbetssätt, placering i klassrummet, arbeta med samspeklöshet och acceptans för människors olikheter. Är åtgärderna relevanta för att komma till rätta med tänkbara orsaker till problemet?

Alla insatser som görs skall noteras t ex kurator, psykolog, speciallärare/specialpedagog, extra stöd.

5. Delaktighet och utvärdering

Eftersom åtgärdsprogrammet är en överenskommelse mellan eleven, föräldrarna/ vårdnadshavarna och skolan skall berörda parter skriva under detta. Datum för utvärdering och vilka som då skall delta anges. För att åtgärdsprogrammet skall vara ett verksamt arbetsredskap skall samtliga berörda (rektor, ansvarig personal, vårdnadshavare, ev. elev) ha var sitt exemplar.

Utvärdering – bilaga till tidigare upprättat åtgärdsprogram

Under ”det här har vi uppnått” anges hur man tillsammans arbetat mot det uppsatta målet. Vad har vi uppnått, vad har fungerat bra respektive mindre bra samt hur går vi vidare? Inte bara elevens arbete utan även organisationen bör utvärderas, dvs helheten runt eleven. Eventuella nya mål och revideringar skrivs även det på utvärderingsblankett tills ärendet är avslutat.

Bilaga 5

ÅTGÄRDSPROGRAM

20__-__-__

Elev NN

Klass

Berörda parter

Beskrivning av nuläget

Elev

Vårdnadshavare

Lärare

Analys av behoven

Tid för uppföljning och utvärdering

Datum Tid Plats

Elev

vårdnadshavare

Mentor

Rektor

Bilaga 6

Dokumentation elevvård

Namn: _____

Klass: _____

Exempel på signaler/problem:

Hur ser frånvaron ut för eleven?
Riskerar eleven att inte nå målen för utbildningen?

Upplevs eleven må dåligt?

Har eleven ändrat sitt beteende?

Vilka arbetsformer fungerar/fungerar inte för eleven?

Exempel på utredning/åtgärder:

Har du talat med eleven och/eller föräldrarna?
Vilka åtgärder har vidtagits i arbetslaget? Tex
provat andra arbetssätt

Har någon från EHT kontaktats?

Har ett åtgärdsprogram upprättats?

Har rektor vidtalats?

Datum	Problembeskrivning	Utredning	EHT-kontakt	Åtgärd	Uppföljning