



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Elevers åtgärdsprogram i årskurs 3 och 6 i en textanalys

Magnus Persgården Persson

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2013
Handledare:	Ingela Andreasson
Examinator:	Eva Gannerud
Rapport nr:	HT13-IPS-18 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2013
Handledare:	Ingela Andreasson
Examinator:	Eva Gannerud
Rapport nr:	HT13-IPS-18 SPP600
Nyckelord:	Åtgärdsprogram, elevdokumentation, särskilt stöd, specialpedagogik, IEP – Individual Education Plan

Syfte:

Syftet är att söka svar hur åtgärdsprogrammen ser ut i årskurs tre och sex utifrån frågeställningarna:

- Vilka ämnen/problemområden behandlas?
- Vilka åtgärder föreslås?
- Vem/vilka är ansvariga för att åtgärderna genomförs?
- Hur är den dokumenterade uppföljningen och utvärderingen av åtgärdsprogrammen?

Teori:

Undersökningen är gjord med en textanalytisk ansats. Textanalyser kan göras på flera olika sätt. Den här undersökningen är gjord med hjälp av en innehållsanalys för att därigenom kunna kvantifiera olika element i de texter som undersöks. Vid innehållsanalys, liksom vid all textanalys, krävs det en viss kunskap av den genre som texterna representerar.

Metod:

Undersökningens empiri utgörs av en innehållsanalys utav åtgärdsprogram. Jag tog mig an åtgärdsprogrammen utifrån ett utarbetat kodschema med kodinstruktioner. Koderna kvantifierades för att därefter finna mönster i de undersökta åtgärdsprogrammen.

Resultat:

Skolämnena, då främst svenska, matematik och engelska, var med i nästan samtliga åtgärdsprogram. För eleverna i årskurs tre var svenska och matematik mycket vanligt förekommande medan det i sexan var vanligast med engelska. Matematiken förekom endast i 26 % av åtgärdsprogrammen i sexan medan det fanns i 79 % av åtgärdsprogrammen i trean. Hinder för lärande som t.ex. koncentrationssvårigheter var avsevärt vanligare i årskurs tre än i årskurs sex. Den vanligaste åtgärden för årskurs tre var anpassat material/övningar. Det var vanligt för sexorna också även om det var vanligare med läxhjälp/extra studietid/lovskola. Ansvarstagarna för åtgärderna i ett åtgärdsprogram var i huvudsak lärarna. När barnen gick i trean var det mycket sällsynt att eleven var ansvarig för någon åtgärd (1 % av åtgärderna), istället var vårdnadshavarna ansvariga för sammantaget 10 % av åtgärderna. I stort gällde det motsatta i årskurs sex (15 % respektive 2 %). Förekomsten av dokumenterad uppföljning/utvärdering var svårtydig men ca en tredjedel av åtgärdsprogrammen hade någon form av uppföljning/utvärdering. Tidpunkt för beräknad uppföljning/utvärdering var mellan 3-49 veckor. Medianen var 13 veckor och det var ingen direkt skillnad beroende på vilken årskurs barnen gick i.

Förord

I snart tre år har jag gått på det specialpedagogiska programmet för att bli specialpedagog. För mig och framför allt min fru finns det vissa likheter med att springa ett maratonlopp. Familjen har fått ställa upp extra mycket för att jag vid sidan om mitt arbete som grundskollärare ska ha kunnat genomföra den tre år långa utbildningen. Det har varit ett långsiktigt mål för oss och precis som vid ett maratonlopp kan det ibland komma vissa tuffare uppförsbackar som vi måste ta oss igenom. Det har vi klarat av och det största tacket måste gå till min fru Helén och våra barn Jonathan och Samuel. Vi hade inte klarat av det hela utan ett flertal vätskestationer som i stora fall har utgjorts av kollegor som då och då har fått "täcka upp" för mig när jag har åkt till Göteborgs universitet för olika föreläsningar m.m.

Förutom det vill jag tack alla lärare på Göteborgs universitet som har hjälpt mig under det tre år långa loppet, det har varit åtskilliga vätskestationer på vägen. Sist men inte minst måste de vårdnadshavare som låtit mig ta del av sina barns åtgärdsprogram ha en eloge. Utan det medgivandet hade den här uppsatsen inte varit möjlig.

Innehållsförteckning

1 Inledning	3
1.1 Bakgrund och problembeskrivning	3
1.2 Syfte.....	4
1.3 Problembegränsning	4
1.4 Definition av begrepp	4
1.4.1 Åtgärdsprogram	4
1.4.2 Särskilda behov.....	4
2 Tidigare forskning.....	5
2.1 Litteraturgranskning	5
2.2 Kortfattat om det särskilda stödets framväxt.....	5
2.3 Kort historik av åtgärdsprogrammets framväxt i Sverige.....	6
2.4 Tidigare forskning kring åtgärdsprogram.....	8
2.4.1 Ämnen/problemområden	8
2.4.2 Åtgärder	9
2.4.3 Ansvariga för åtgärderna	10
2.4.4 Uppföljning/utvärdering av åtgärdsprogram	11
3 Forskningsansats och metod	12
3.1 Val av angreppssätt och metod.....	12
3.2 Det empiriska materialet och dess urval.....	14
3.3 Tillvägagångssätt vid insamling av det empiriska materialet.....	15
3.3.1 Bortfallsanalys	16
3.4 Analys och tolkning av insamlat material	17
3.5 Etik	18
3.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	19
4 Resultat.....	20
4.1 Problemområden som behandlas	21
4.1.1 Skolämnena	21
4.1.2 Hinder för lärande.....	22
4.2 Åtgärder.....	24
4.3 Ansvarsfördelning	26
4.4 Uppföljning och utvärdering	28
4.5 Resultatsammanfattning	30
5 Analys och diskussion	31
5.1 Metoddiskussion.....	31
5.2 Diskussion kring vilka ämnen/problemområden som behandlas	32
5.3 Diskussion kring vilka åtgärder som föreslås.....	34
5.4 Diskussion kring vem/vilka som är ansvariga för att åtgärderna genomförs	35
5.5 Diskussion kring hur den dokumenterade uppföljningen och utvärderingen av åtgärdsprogrammen ser ut	36
5.6 Sammanfattning av analys och diskussion för resultatdelen	37
5.7 Förslag till vidare forskning	37
6 Slutsats.....	38
Referenslista.....	40

Bilaga 1 E-postmall till föräldrar	
Bilaga 2 Tabell för elever födda 1999	
Bilaga 3 Tabell för elever födda 2000	
Bilaga 4 Kodschema och kodinstruktion	
Bilaga 5 Kommunens mall för åtgärdsprogram och utvärdering/uppföljning	

1 Inledning

Det här kapitlet inleds med bakgrund och problembeskrivning av vad som ligger till grund för min undersökning. Därefter tas syftet med undersökningen upp samt undersökningens problemavgränsning. Kapitlet avslutas med definition av olika begrepp som förekommer i uppsatsen.

1.1 Bakgrund och problembeskrivning

Jag upplever att skrivande av åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd ofta diskuteras inom skolan. Oftast diskuteras det i hur de ska skrivas och hur de ska användas för att inte bara "dammas av" inför varje utvecklingssamtal. Jag har stött på flera lärare, både erfarna och nyutexaminerade, som säger att de inte riktigt vet hur åtgärdsprogrammen ska skrivas. Det är då kanske inte så konstigt att forskare har påtalat att kvaliteten inte håller måttet på de skrivna åtgärdsprogram som förekommer (Ahlberg, 2001 och Wingård, 2007) när flera av de som ytterst arbetar med dem känner en osäkerhet hur det ska göras. Skolverket (2009, 2013a) har gett ut råd för att skriva åtgärdsprogram. Råden är samma för alla. Trots det är min förförståelse, efter flera år som grundskollärare i skolan, att åtgärdsprogrammen skiljer sig åt beroende på om eleverna tillhör de yngre (årskurs 1 – 5) eller de äldre (årskurs 6 - 9) eleverna på skolan. De yngre undervisas i ett klassiskt låg/mellanstadiesystem och de äldre i ett klassiskt högstadiesystem. Vid diskussioner kollegor emellan verkar det ofta vara större samförstånd mellan de som undervisar inom samma stadiet än mellan stadierna. Det stärker min föreställning att åtgärdsprogrammen skiljer sig åt beroende på i vilken ålder och organisation eleverna undervisas i. Givetvis ska åtgärdsprogram i viss mån skilja sig eftersom kunskapsmålen i Lgr11 (2011) är olika i trean, sexan och nian samt att olika åldrar i regel kräver olika typer av undervisning och ansvar.

Ur ett specialpedagogiskt perspektiv kommer en undersökning av åtgärdsprogram mellan yngre- och äldredelen ge nyttig information till de som arbetar med att skriva och följa upp åtgärdsprogram. Delvis för att belysa vilken problembild som tas upp i åtgärdsprogrammen. Det verkar som att den vanligast förekommande problembilden handlar om olika kunskapsmål. I årskurs tre, kunskapsmål i svenska eller matematik. Medan det i de äldre åldrarna är det kunskapsmål även i andra ämnen som tas upp på åtgärdsprogrammets problembeskrivning. Undersökningen kan då även visa vilka åtgärder som förekommer i åtgärdsprogrammen och om de åtgärderna skiljer sig åt stadierna emellan. Ytterligare en aspekt som undersökningen kan bidra med är att se vilka som är ansvariga för de åtgärder som tas upp i åtgärdsprogrammen. Min uppfattning är att det i många åtgärdsprogram är eleven som hålls som ansvarig för flertalet av åtgärder. Undersökningen vill ge ett bidrag till ökad kunskap i hur det bör skrivas åtgärdsprogram på bästa sätt, vilket i slutändan kommer elever i behov av särskilt stöd till gagn.

1.2 Syfte

Det övergripande syftet med undersökningen är att se hur åtgärdsprogram i årskurs tre och sex är skrivna. Vilka likheter och/eller skillnader finns det mellan elevgrupperna när det gäller vilka ämnen/problemområden som tas upp i deras åtgärdsprogram? Syftet är även att se vilka åtgärder som förekommer samt att se vem/vilka som ansvarar för de åtgärderna. Och därtill se hur den dokumenterande uppföljningen och utvärderingen av åtgärdsprogrammen är. För att nå syftet har följande frågeställningar ställts:

- Hur ser åtgärdsprogrammen ut i årskurs tre och sex gällande?
 - Vilka ämnen/problemområden behandlas?
 - Vilka åtgärder föreslås?
 - Vem/vilka är ansvariga för att åtgärderna genomförs?
 - Hur är den dokumenterade uppföljningen och utvärderingen av åtgärdsprogrammen?

1.3 Problemavgränsning

Det är av stor vikt att vara medveten om att det är enbart det som står i åtgärdsprogrammen som har analyserats. M.a.o. kan min undersökning inte säga någonting om åtgärderna som nämns i åtgärdsprogrammen blev utförda eller ej om det inte stod med i en eventuell uppföljning eller utvärdering av åtgärdsprogrammet. Det kan heller ej säga något om arbetet som föregick åtgärdsprogrammen om det inte fanns med i åtgärdsprogrammen. Föräldrars och elevers delaktighet går det heller inte att säga någonting om även om det i ett flertal fall är underskrivna av dem. Men utifrån en underskrift går det inte att säga något om inflytandet de eventuellt har haft.

1.4 Definition av begrepp

De begrepp som tas upp nedan är centrala för förståelsen av uppsatsen.

1.4.1 Åtgärdsprogram

Åtgärdsprogram är ett dokument som enligt Skollagen (SFS 2010:800, kap. 3, 9 §) ska ges till en elev som är i behov av särskilt stöd. I åtgärdsprogrammet ska det framgå vilka behoven är och hur behoven ska tillgodoses samt hur åtgärdsprogrammet ska följas upp och utvärderas.

I internationell forskning (skrivna på engelska) har jag använt mig av det som kan liknas vid vårt svenska åtgärdsprogram. Det har då översättningen IEP – Individual Education Plan.

1.4.2 Särskilda behov

Med särskilda behov syftar jag på elever som är i behov av särskilt stöd. I skollagen (SFS 2010:800, kap. 3, 8 §) står det att särskilt stöd ska ges till elever som riskerar att inte nå de kunskapskrav som minst ska uppnås. Det står även att behovet av särskilt stöd ska utredas om eleven visar andra svårigheter i sin skolsituation. I departementspromemorian (DS 2013:50) diskuteras det att gränsen mellan stöd och särskilt stöd är svår att dra. De ger rådet att "... huvudmän, rektorer och lärare behöver stärka sina kunskaper om stöd, särskilt stöd..." för att därigenom lättare kunna avgöra vilka elever som det räcker med att ge stöd i den ordinarie klassrumsundervisningen och vilka elever som är i behov av särskilt stöd.

2 Tidigare forskning

I början av kapitlet presenteras korta redogörelser för det särskilda stödets och åtgärdsprogrammets framväxt i Sverige. Därefter presenteras den aktuella forskningen av åtgärdsprogram i förhållande till mitt syfte.

2.1 Litteraturgranskning

Backman (1998) framhåller att litteraturgranskningen är den process som inleder ett forskningsarbete. Även om jag inte vill kalla mitt arbete ett forskningsarbete, utan mer en undersökning, håller jag med Backman med att forskning bör börja med att "läsa in sig" på det området som ska studeras. Backman hävdar också att litteraturgranskningen hjälper forskaren att formulera en "...forskingsbar" vetenskaplig problemställning" (s. 26). Backman skriver att det kanske är den viktigaste fasen i hela forskningsprocessen.

Det är näst intill en omöjlig uppgift att läsa in all tidigare forskning som berörde min undersökning. Det var mer en selektiv process där jag valde ut litteratur att granska som jag tror berörde min undersökning mest.

Litteraturgenomgången var i huvudsak baserad från olika styrdokument från Skolverket, avhandlingar, paper, artiklar m.m. från olika universitet.

2.2 Kortfattat om det särskilda stödets framväxt

Specialpedagogiken går hand i hand med barn i behov av särskilt stöd. Då är det även av intresse att veta hur länge specialpedagogiken har funnits i Sverige. Var man ska dra "starten" för specialpedagogiken kan diskuteras beroende på vilka kriterier som används. Många menar att Pär Aron Borg kan kallas för den specialpedagogiska fadern trots att det var snart 200 år sedan han levde. Bl.a. för att han visade att de som är blinda, döva eller dövstumma inte är mindre kloka än andra. Han bevisade det genom att hans elever fick ta offentliga examen (SBL - Svenskt biografiskt lexikon). Det gjorde att han kunde få årliga statsbidrag som sedan bidrog till att Borg blev den förste i Sverige, år 1809, att starta en skola för blinda och döva, men även i vissa fall för utvecklingsstörda (SPSM – Specialpedagogiska skolmyndigheten).

Björck-Åkesson (2007) nämner att specialpedagogiken härstammar från pedagogiken. Hon framför vidare att: "Specialpedagogiken som kunskapsområde utvecklades för cirka femtio år sedan i Sverige och internationellt utifrån alla barns rätt till utbildning, och vissa barns behov av särskilt stöd för utveckling och lärande utöver den generella pedagogiken." (s. 85). Persson (2007) framhävdar att själva starten för svensk specialpedagogik som eget kunskapsområde i Sverige kom 1962 när en proposition lades fram i riksdagen att ett statligt institut för speciallärarutbildning skulle inrättas.

Det särskilda stödet påverkas hur det ges men också till vilka det ges beroende på pedagogiken och även vilket forskningsperspektiv som den specialpedagogiska forskningen har. Den specialpedagogiska forskningen har nu två dominerande forskningsperspektiv. Det kategoriska perspektivet och det relationella perspektivet. Det kategoriska perspektivet är förankrad i den "ursprungliga" specialpedagogiska forskningen där kopplingen till psykologin och medicin fortfarande är stark. Det relationella perspektivet ser till elevens "totala situation". D.v.s. att även se hur miljön är runt eleven, t.ex. skolmiljön (Rosenqvist, 2007). Rosenqvist menar att forskningen sedan en tid tillbaka går mer mot det relationella

perspektivet vilket enligt Rosenqvist i sin tur styr den specialpedagogiska verksamheten mot ”integration, delaktighet och gemenskap.” (s. 49). Dyson (2006) påpekar att i England har det relationella perspektivet tagit över den specialpedagogiska forskningen fastän det inte dök upp i forskningslitteraturen förrän vid mitten av 90-talet i England.

Jag har ovan snuddat en del om vilka som får särskilt stöd. Andreasson (2007) har i en studie analyserat åtgärdsprogrammets texter och kom fram till (s. 128): ”... eleverna i skolan behöver vara arbetsorienterade, motiverade och ta ansvar för sitt skolarbete men de behöver också vara medvetna om sina svårigheter och begränsningar.” De elever som inte lever upp till ovan sagda förväntningar är de elever som är i behov av särskilt stöd och därmed har ett åtgärdsprogram där det ofta framkommer hur ovan sagda ska ”rättas till”. Persson (2002) skriver en intressant sak om att ju mindre skolan var, ju högre personaltätheten var samt ju större andel specialpedagoger som fanns till förfogande ju större andel elever var i behov av särskilt stöd.

Ungefär en femtedel, plus/minus några procentenheter, av eleverna är i behov av särskilt stöd. Alla som är i behov av särskilt stöd får inte per automatik ett åtgärdsprogram (Andreasson & Asp-Onsjö, 2009; Isaksson, Lindkvist & Bergström, 2007; Persson, 2002). Att inte alla har ett åtgärdsprogram förklarar Andreasson och Asp-Onsjö (2009) med att orsakerna varierar. De skriver vidare att det dock är rätt så vanligt att de som saknar ett åtgärdsprogram (och är i behov av särskilt stöd) har diffusa eller svårtolkade problem eller att det rör sig om elever som har svårt att fungera i den övriga barn/ungdomsgruppen samt att det även är vanligt att det beror på att eleven har hög frånvaro. Persson (2002) fann en annan orsak och det var att flera ansåg att åtgärdsprogrammen ändå inte kom till direkt användning. Han kom även fram till att det är något vanligare med åtgärdsprogram där personaltätheten är högre samt vanligare på de något större skolorna än i de mindre. Skolverket (2003) menar att åtgärdsprogram är rätt så vanligt i skolan och att de elever som är i behov av särskilt stöd vanligen har ett åtgärdsprogram.

2.3 Kort historik av åtgärdsprogrammets framväxt i Sverige

Första gången som åtgärdsprogram skrevs i officiella sammanhang var i den s.k. SIA-utredningen (SOU, 1974:53) där SIA står för Skolans Inre Arbete. Utredningen offentliggjordes 1974 och beskrev att åtgärdsprogram ska skrivas när elever är i behov av särskilt stöd. Skolverket (2003) skriver: ”Som en följd av den starka betoningen av åtgärdsprogrammets betydelse i SIA-utredningen infördes i Lgr 80 (1980) krav på att sådana skulle upprättas.” (s. 11). I Lgr 80 går det också att läsa att åtgärdsprogram ska upprättas för elever med svårigheter efter diskussioner inom ett arbetslag eller vid en elevvårdskonferens. Åtgärdsprogrammet ska enligt Lgr 80 utgå från elevens behov och det ska tydligt framgå i åtgärdsprogrammet vad man vill åstadkomma med det. Det står även att det bör utarbetas av skola, elev och föräldrar tillsammans.

I läroplanen därefter, Lpo 94 (2002) eller den nu gällande, Lgr 11 (2011), nämns inte ordet åtgärdsprogram. Å andra sidan kom grundskoleförordningen (SFS 1994:1194) ut samma år (1994) som Lpo 94 där det går att läsa (kap. 5, 1§) att om en elev behöver särskilt stöd ska ett åtgärdsprogram utarbetas. M.a.o. har inte kravet med åtgärdsprogram försvunnit i och med att det inte fanns med i den nya läroplanen (Lpo 94) utan det står att läsa i ett annat styrdokument istället, grundskoleförordningen (SFS 1994:1194). I grundskoleförordningen ska det i åtgärdsprogrammet framgå vilka behoven är och hur behoven ska tillgodoses samt hur åtgärdsprogrammet ska följas upp och utvärderas. Det står även med i den senaste skollagen (SFS 2010:800, kap. 3, 9§). Det är skrivet i det närmaste med samma ord som i grundskoleförordningen från 1994. En tydligare skillnad finns dock, en lagtext är mer

betydelsefull än en förordningstext. Det har även tillkommit en del bestämmelser. Om uppgifter framkommer från t.ex. lärare, övrig skolpersonal, elevens vårdnadshavare eller eleven själv att eleven riskerar att inte nå de kunskapskrav som minst ska uppnås måste det anmälas till rektorn. Därefter måste rektorn se till att elevens behov av särskilt stöd skyndsamt utreds. Kommer den utredningen fram till att eleven är i behov av särskilt stöd ska ett åtgärdsprogram utarbetas. Om utredningen kommer fram till att eleven inte är i behov av särskilt stöd ska rektorn (eller den person rektorn har delegerat beslutanderätten till) besluta att ett åtgärdsprogram inte ska utarbetas. De båda ovanstående besluten, att utarbeta eller inte utarbeta ett åtgärdsprogram, eller innehållet i ett åtgärdsprogram kan överklagas till Skolväsendets överklagandenämnd.

I betänkandet från Läs- och skrivkommittén (SOU 1997:108) skrivs det att åtgärdsprogram ofta utformas enbart utifrån individens brister. Kommittén betonar "... att i ett åtgärdsprogram ska klassrums- och undervisningsperspektivet vara lika starkt som individperspektivet." (s. 284). De skriver vidare att ett åtgärdsprogram ska vara ett hjälpmedel för att åtgärda hela den pedagogiska verksamhet som eleven befinner sig i. Läs- och skrivkommittén föreslår att dåvarande skollag (som heter 1985:1100) ändras så att en fokusförskjutning sker så "... att svårigheter i skolan ses som pedagogiska frågor och inte som individuella problem." (s. 288).

Skolverket (2003) skriver att andelen elever i behov av särskilt stöd, och där med också har rätt till ett åtgärdsprogram, är kraftigt varierande från skola till skola. De skriver även att det både i Norge och England, samt nationellt i Sverige, är det ungefär var femte elev som är i behov av stöd.

Skolverket (2013b) har sammanställt hur särskilt stöd i grundskolan ges och där kommit fram till följande: "... skolor behöver vägledning i utarbetande av åtgärdsprogram och hänvisar till Skolverkets Allmänna råd rörande detta." (s. 11). Jämfört med de raderna som stod om åtgärdsprogram i den ovan nämnda SIA-utredningen har begreppet åtgärdsprogram verkligen vunnit mark där det nu på Skolverket går att finna flera publikationer som enbart handlar om hur arbetet med åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd bör utföras. Skolverket (2003) skriver att åtgärdsprogrammet som dokument under senare år har ökat i betydelse. Det eftersom skolan under 1990-talet har gått över från regelstyrning till mål- och resultatstyrning vilket gjorde att dokumentation inom skolan blev viktigare. Dokumentation blev mer betydelsefullt för att staten även fortsättningsvis skulle kunna ha kontroll och kvalitetssäkra skolan.

Utbildningsdepartementet (2013) på Regeringskansliet gick ut med ett pressmeddelande den 26 juni 2013 där de föreslår ett avskaffande av kravet att upprätta åtgärdsprogram. De förklarar det med att tid ska frigöras till läraren. Istället för att skriva åtgärdsprogram ska läraren få tid till stödinsatser åt elever i behov av särskilt stöd. Dock ska föräldrar kunna kräva att åtgärdsprogram skrivs om deras barn är i behov av särskilt stöd. Går förslaget igenom så träder det enligt pressmeddelandet i kraft under våren 2014.

2.4 Tidigare forskning kring åtgärdsprogram

Den tidigare forskningen delas in i mindre delkapitel ordnade efter mina frågeställningar utifrån undersökningens syfte.

2.4.1 Ämnen/problemområden

Isaksson, Lindkvist och Bergström (2007) samlade in åtgärdsprogram från årskurs tre, sex och nio från tre skolor i en kommun i norra Sverige. (Enbart fyra åtgärdsprogram för årskurs sex samlades in av totalt 51 insamlade åtgärdsprogram.) Deras analys av åtgärdsprogrammen visade att svårigheterna som togs upp i åtgärdsprogrammen kopplades till elevens brister samt deras sätt att vara. De poängterade att flera av åtgärdsprogrammen hade gjorts utan föräldrarnas vetskap. Även Ahlberg (2001) och Wingård (2007) påpekar att det i åtgärdsprogrammen allt som oftast är väldigt individriktat för eleven i svårigheter. De dominerande problembeskrivningarna, som då som sagt var ofta är individriktade, är lärandesvårigheter för eleven. Men även olika former av beteendeproblematik förekommer. Det vanligaste av de två är lärandesvårigheter (Persson, 2002 och Skolverket, 2011). Persson skriver dock att beteendesvårigheterna ökar i omfattning i åtgärdsprogrammen från årskurs fyra och uppåt.

Av lärandesvårigheter är läs- och skrivsvårigheter allra vanligast förekommande (Asp-Onsjö, 2006; Isaksson, Lindkvist & Bergström, 2007 och Persson, 2002). Det gäller framför allt de yngre eleverna (Isaksson, Lindkvist & Bergström, 2007 och Persson, 2002). Sambandet mellan läs- och skrivsvårigheter och matematiksvårigheter är mycket starkt (Persson, 2002) och därför är det kanske inte så konstigt att även matematiksvårigheter är frekvent använt på åtgärdsprogrammen (Asp-Onsjö, 2006; Persson, 2002 och Wingård, 2007). Isaksson, Lindkvist och Bergström (2007) skriver att när eleverna blir äldre, från årskurs fyra, ökar barnens matematiksvårigheter. I alla fall blir det mer frekvent att det finns med på åtgärdsprogrammen. Det är något vanligare att flickor har matematiksvårigheter än pojkar (Wingård, 2007).

Bland de yngre eleverna förekom språk/tal/kommunikationshinder i relativt stor omfattning, speciellt om det på skolorna fanns utbildade specialpedagoger. När barnen blev äldre var det istället vanligare med olika sorters kunskapsmål (Asp-Onsjö 2006; Isaksson, Lindkvist & Bergström, 2007 och Persson; 2002). Persson (2002) resonerar att det kan bero på att det är först i årskurs fem som eleverna får nationella ämnesprov (Det gällde när undersökningen gjordes). Det kan, enligt Persson, innebära att pedagogerna under barnens första skolår har mer tid att ägna sig åt svårigheter som inte direkt är kopplat till olika ämneskunskaper.

Utöver de mest dominerande ämnena svenska och matematik skriver Wingård (2007) att även språk och NO var relativt frekvent på åtgärdsprogrammen.

Inom beteendeproblematiken är koncentrationssvårigheter vanligt förekommande (Asp-Onsjö, 2006; Isaksson, Lindkvist & Bergström, 2007; Persson, 2002 och Wingård, 2007). Olika studier har vissa skillnader. Persson (2002) skriver att det inom beteendeproblematiken är vanligast att koncentrationssvårigheter tas upp på åtgärdsprogrammen och att det i andra hand är socioemotionella svårigheter. Men han gör även gällande att koncentrationssvårigheter skulle kunna ses som ett uttryckssätt för socioemotionella svårigheter och sambandet mellan de två problemtyperna är högt. Asp-Onsjö (2006) har i sin avhandling gjort en enkätstudie och sex fallstudier i en kommun om huruvida processen är på skolorna när personalen gör åtgärdsprogram. I hennes enkätstudie var det hela tre fjärdedelar (knappt) av åtgärdsprogrammen som innehöll problemområdet koncentrationssvårigheter medan socioemotionell problematik eller kommunikationsproblematik var på ungefär

varannat åtgärdsprogram. Isaksson, Lindkvist och Bergström (2007) fann skillnader beroende på elevernas ålder. Socioemotionella svårigheter var vanligare för treorna än för niorna samt att det omvända gällde för elever med koncentrationssvårigheter. Wingård (2007) skriver att utöver koncentrationssvårigheter är även en relationsproblematik dominerande inom beteendeproblematiken. Båda kategorierna fanns med i ca en femtedel av åtgärdsprogrammen. Hon upplyser även att en mycket liten andel hade någon form av diagnos. Enkätstudien av Asp-Onsjö visar att var tionde elev som har ett åtgärdsprogram har någon form av medicinsk diagnos, då vanligast med fysisk funktionsnedsättning, neuropsykiatrisk diagnos samt utvecklingsstörning.

Om det är en hög andel specialpedagoger bland personalen på en skola är det vanligare att koncentrationssvårigheter anges som problembeskrivning på ett åtgärdsprogram. Detsamma gäller vid större skolor, att det är vanligare med koncentrationssvårigheter där än vid mindre skolor. Det kan bero på att det är större personaltäthet på de mindre skolorna (Persson, 2002).

Det finns skillnader i hur åtgärdsprogram skrivs om det rör en pojke eller en flicka. Om pojkar och flickor har liknande svårigheter beskrivs pojkar oftare i mer detalj om vad deras problem är medan flickor får mer utrymme om hur de är som personer, t.ex. ambitiösa. Även om pojkar och flickor har liknande beteendeproblematik eller socioemotionella svårigheter står det att pojkar oftare har bristande social kompetens och behöver struktur medan det för flickor oftare står att de är osjälvständiga och behöver trygghet (Andreasson, 2007). Även Wingård (2007) fann en del skillnader mellan könen angående vad som togs upp i åtgärdsprogrammen. "... flickor anses ha relationsproblem medan pojkar har koncentrationsproblem." (s. 11).

Slutligen måste det sägas att det är vanligt med en kombination av olika problembilder för eleverna (Isaksson, Lindkvist & Bergström, 2007).

2.4.2 Åtgärder

Skolverket (2011) upplyser att valet av åtgärder ofta bestäms om vilka åtgärder skolan har till förfogande och inte från pedagogiska överväganden. Det i sin tur gör att det ofta inte finns så många åtgärder att "ta till". Åtgärder som sällan används är åtgärder på grupp- eller organisationsnivå (Ahlberg, 2001 och Skolverket, 2011). Även förebyggande arbete eller skolutveckling lyser oftast med sin frånvaro i åtgärdsprogrammen (Wingård, 2007).

Vanligt förekommande åtgärder är olika former av färdighetsträning. Inom matematiken är det oftast individuell färdighetsträning (Ahlberg, 2001). Vanliga åtgärder i åtgärdsprogram är som sagt var färdighetsträning och men även hemuppgifter. Det finns ett samband mellan färdighetsträning och anpassat läromedel. Då pedagogerna anpassar läromedlet "inför" färdighetsträningen. Det gäller då främst elever som har svårigheter i matematik och svenska i de lägre årskurserna. En vanlig åtgärd för barn med socioemotionella svårigheter är träning, t.ex. träna sig i social kompetens eller att undvika konflikter (Skolverket, 2011). Om det ska klassificeras som färdighetsträning eller ej låter jag vara osagt. Många gånger går hemarbete och färdighetsträning hand i hand eftersom färdighetsträningen även görs i hemmet. Hemarbete är en vanlig åtgärd och ofta är det att träna upp läsförmågan som övas i hemmet (Skolverket, 2011 och Wingård, 2007). Hemuppgifter kan även innebära att arbeta med uppgifter som inte gjordes under ordinarie skoltid (Skolverket, 2011).

Som ovan beskrevs samlade Isaksson, Lindkvist och Bergström (2007) in åtgärdsprogram från årskurs tre, sex och nio. Förutom att deras analys av åtgärdsprogrammen visade att svårigheterna som togs upp i åtgärdsprogrammen kopplades till elevens brister samt deras sätt

att vara så gällde det även för de rekommenderade åtgärderna. Åtgärderna för treorna var oftast att eleverna fick anpassade träningsuppgifter. D.v.s. som jag redan ovan nämnt – färdighetsträning. Oftast fick de då hjälp av en speciallärare eller mer hemuppgifter där föräldrarna hjälpte sina barn. Det fick även niorna men de fick något oftare förslag att placeras i mindre grupper eller justeringar i sättet att arbeta. Liknande resultat kom Wingård (2007) fram till. Hon skriver att den absolut vanligast förekommande åtgärden för att komma tillrätta med elevens svårigheter är extra stöd. Det fanns med på hela 62 % av åtgärdsprogrammen. Med extra stöd menas det oftast här att eleven ska gå till en speciallärare eller assistent.

2.4.3 Ansvariga för åtgärderna

Föräldrarna får ofta ta ansvaret för att hemuppgifter görs, d.v.s. att både läxor och sådant som barnen inte hann med/vägrade göra under skoldagen (Skolverket, 2011). Dovemark (2004) gjorde en studie om individualiseringen i den svenska skolan runt millenniumskiftet. Hon skriver att lärarna skulle lära eleverna att ta ansvar. Bl.a. genom att ge eleverna valfrihet i sitt lärande men också genom att ta ansvar/konsekvensen av sina val. Hon menar att hemmet var viktigt. Där kunde både syskon och föräldrar hjälpa till med skolarbetet, både läxor och sådant som inte hade gjorts i skolan. Lärare, men även eleverna, hade förväntningar att en hel del arbete skulle göras i hemmet. I avhandlingen förekom det även att en del lärare hade ett dilemma med de elever som inte hade ett stöd hemma.

Även om det inte i åtgärdsprogrammen står att initiativtagarna till att de görs är ansvariga för enskilda åtgärder är de på sätt och vis indirekt ansvariga. Utan det initiativet hade det kanske inte blivit något åtgärdsprogram. Persson (2002) tar upp att de som främst tar initiativ till att åtgärdsprogram skrivs är framförallt klass/ämneslärarna och specialpedagogerna. Även rektorerna är en av de större initiativtagarna om än inte i lika stor utsträckning som klass/ämneslärarna och specialpedagogerna.

Som ovan nämndes har Asp-Onsjö (2006) i sin avhandling gjort både en enkätstudie och fallstudier i en kommun om huruvida processen är på skolorna när personalen gör åtgärdsprogram. I enkätstudien kom hon bl.a. fram till att det är ett lagarbete där klassläraren eller mentorn är den centrala personen i arbetet med åtgärdsprogram. I lagarbetet var dock inte föräldrar eller elever delaktiga mer än i vissa fall. Det poängterades att i de fall där föräldrar och elever fick vara mer delaktiga i görandet av ett åtgärdsprogram blev även åtgärdsprogrammet mer verkningsfullt än om åtgärdsprogrammet mer eller mindre var färdigt när föräldrar och elever bjöds in. Enkätstudien visar även att ca 90 procent av de pedagoger som var delaktiga i studien bedömde att arbetet med åtgärdsprogram bidrog till en ökad måluppfyllelse för eleven. Persson (2002) som genomförde en kvantitativ studie i ett urval av skolor över hela landet hade vissa likheter men även vissa skillnader gentemot Asp-Onsjös studie. Även om Perssons studie genomfördes över hela landet medan Asp-Onsjö i en kommun kan det ändå vara intressant med en jämförelse. Likheterna var framförallt att det även här främst var klass/ämneslärarna som är med i utförandet av åtgärdsprogrammen. I Perssons studie var det i 96 % av fallen och i Asp-Onsjö 100 %. Skillnaden var dock att även föräldrar och elever var med i rätt så stor utsträckning i Perssons studie. Föräldrarna var med i 83 % och eleverna i 60 % av fallen medan i Asp-Onsjös studie sjönk motsvarande siffror till ca 60 % respektive 50 %. Asp-Onsjö fick även en indikation att när det gällde föräldrar som medverkade i åtgärdsprogram var det främst mödrarna som deltog. Persson fann att specialpedagogerna medverkade i upprättandet av åtgärdsprogrammen i något högre grad än föräldrarna, 87 %, och det är liknande siffror som Asp-Onsjö kom fram till angående specialpedagoger.

2.4.4 Uppföljning/utvärdering av åtgärdsprogram

Wingård (2007) redogör att nästan samtliga åtgärdsprogram hade en tid för uppföljning. Det fanns dock inte något angivet vad som vid det tillfället skulle ha uppnåtts. Det stämmer väl överens med vad Skolverket (2011) redogör, att det brister både i utredningarna av elevers behov av stöd men även i uppföljningarna och utvärderingarna av åtgärdsprogrammen. Tidigare uppsatta mål diskuteras och utvärderas sällan. Det är också vanligt förekommande vid uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogrammen att åtgärder oftast upprepas gång efter gång även om inga större framsteg har skett (Skolverket, 2011).

I en studie som Skolverket (2003) gett ut skriver Andreasson och Persson att det är kortsiktiga mål som dominerar åtgärdsprogrammen och därmed förväntas även uppföljning och utvärdering ske relativt ofta. De allra flesta åtgärdsprogram de undersökte hade ett datum mellan två till fem månader fram i tiden när det skulle följas upp och utvärderas. Det är vanligt att åtgärdsprogrammen följdes upp och utvärderades i samband med utvecklingssamtalen som i regel sker en gång per termin.

3 Forskningsansats och metod

I kapitlet presenteras vilken ansats som har tagits i anspråk samt en motivering till det aktuella valet. Det är den nedan valda ansatsen som analysen och undersökningens resultat baseras på. Utöver beskrivning av vald ansats beskrivs de metodmässiga val som gjordes inför undersökningen. I slutet av kapitlet presenteras de etiska ställningstaganden som har gjorts samt undersökningens trovärdighet med hjälp av begreppen validitet och reliabilitet.

3.1 Val av angreppssätt och metod

Metod betyder ursprungligen vägen till målet och att beskriva ens metod är av stor vikt för att någon annan ska kunna finna den vägen (Kvale, 1997). Den metod som ska väljas beror på det forskningsproblem som ska behandlas (Stukát, 2005). Med det problem som jag ämnade undersöka och med de frågeställningar som jag sökte svar över fann jag att en textanalys, närmare bestämt en innehållsanalys, av åtgärdsprogram var den metod som bäst passade min undersökning.

Vid analys av olika texter gäller det att kunna urskilja och undersöka olika delar av texterna. Texter är skrivna på olika sätt och forskaren har även olika sorters frågor till de texter som avses undersökas. Till hjälp finns det ett flertal olika textanalytiska inriktningar. En av de textanalytiska inriktningarna är innehållsanalys. Grundidén med innehållsanalys är att kvantifiera någonting i olika texter i specifika forskningssyften (Bergström & Boréus, 2012).

Bergström och Boréus (2012) menar att: ”Generellt sett ligger innehållsanalysens styrka i att skapa överblick över större material och i att kunna ge underlag för jämförelse.” (s. 87). De beskriver vidare att innehållsanalys även kan göras på ett mer kvalitativt sätt som då kallas kvalitativ innehållsanalys. Det går igen klar gräns mellan en kvalitativ respektive kvantitativ innehållsanalys. Ju mer kvalificerade tolkningar som måste göras, ju mer kvalitativ innehållsanalys är det.

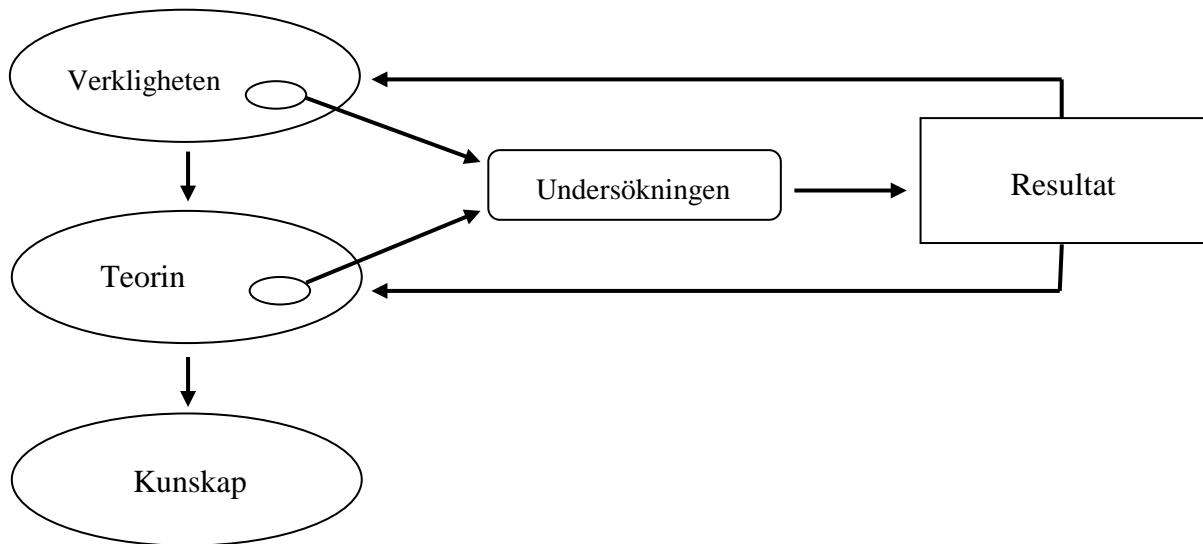
Vid all textanalys krävs det en viss kännedom om den genre som texterna representerar. Det krävs även kunskap om den diskurs som texterna används inom. Utan den kunskapen är det svårt att kunna göra ett analysinstrument. Ett av analysinstrumenten vid innehållsanalys är ett kodschema. Då analyseras materialet manuellt. Ska texterna analyseras med hjälp av en dator kallas analysinstrumentet för en ordlista (Bergström & Boréus, 2012).

Kunskap om den diskurs inom vilken åtgärdsprogram skrivs i har jag sedan länge. Den kunskapen var ett måste för att jag skulle kunna göra kodschemat som sedan användes i undersökningen.

Jag har ovan förklarat att jag valde en innehållsanalys för att genomföra min undersökning. Valet att göra en innehållsanalys var för mig givet eftersom det var dokument, i mitt fall åtgärdsprogrammen, jag valde att undersöka. Jag kunde dock ha undersökt processen ”bakom” de skrivna dokumenten genom att intervjua de som skrev dem. Jag skulle dock då inte kunnat undersöka samma mängd material som vid en innehållsanalys och då heller inte få möjligheten att kunna få se mönster som ett större material tillåter.

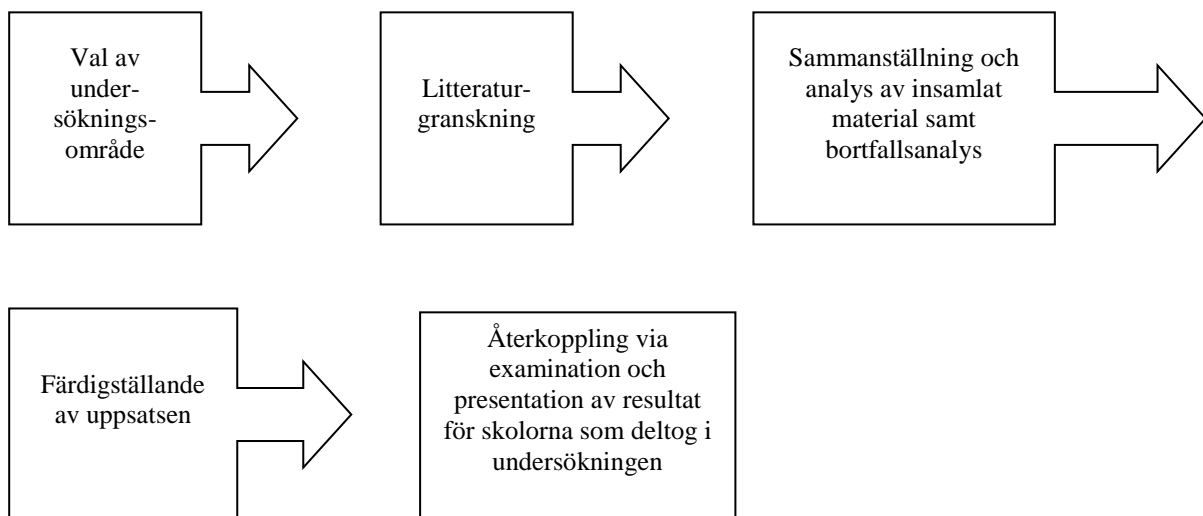
Min syn på angreppssätt på metoden illustreras i figur 3:1. Den mindre tomma ellipsen i figur 3:1 inom ellipsen ”Verkligheten” visar det valda undersökningsområdet. Det bör påpekas att den del av ”Verkligheten” jag undersöker är enbart det som skrivs på åtgärdsprogram inom valt undersökningsområde och av de åtgärdsprogram jag fick ta del av. Den mindre tomma

ellipsen inom ellipsen "Teorin" är den teori, d.v.s. tidigare forskning (se kapitel 2), jag har tagit del av under min litteraturgenomgång. Som synes har jag inte tagit del av all teori som finns utan jag har gjort aktiva val och tagit med den teori som jag tror gagnar mitt arbete bäst. Vid urvalet har hänsyn också tagits utifrån det tidsperspektiv som jag har haft till förfogande. Utifrån min undersökning som här symboliseras av rektangeln "Undersökningen" framkom ett "Resultat". "Resultatet" kunde sedan via analys och diskussion återföras till "Verkligheten" och "Teorin". Till sist kunde och kan "Resultatet" utifrån "Verkligheten" och "Teorin" tolkas och leda till ny "Kunskap".



Figur 3:1 Min syn på angreppssätt på metoden. Omarbetad efter Mason (1989).

Den ideala forskningsprocessen har en viss arbetsgång med olika faser och beskriver vikten att vara medveten om de olika faserna (Stukát, 2005). Min undersökning, som i figur 3:1 illustreras av rektangeln "Undersökningen" följde även den olika faserna och illustreras mer detaljerat i figur 3:2. Där beskrivs min huvudsakliga arbetsgång. Precis som Stukát skriver är det inte vattentäta skott mellan de olika faserna utan de går lite in och ur varandra.



Figur 3:2 Undersökningens huvudsakliga arbetsgång.

Medan figur 3:2 visar min undersöknings arbetsgång visar figur 3:1 min undersökning i det stora hur vår gemensamma kunskap växer och att min undersökning blir en del, om än en mycket blygsam liten del, av vår gemensamma kunskap.

3.2 Det empiriska materialet och dess urval

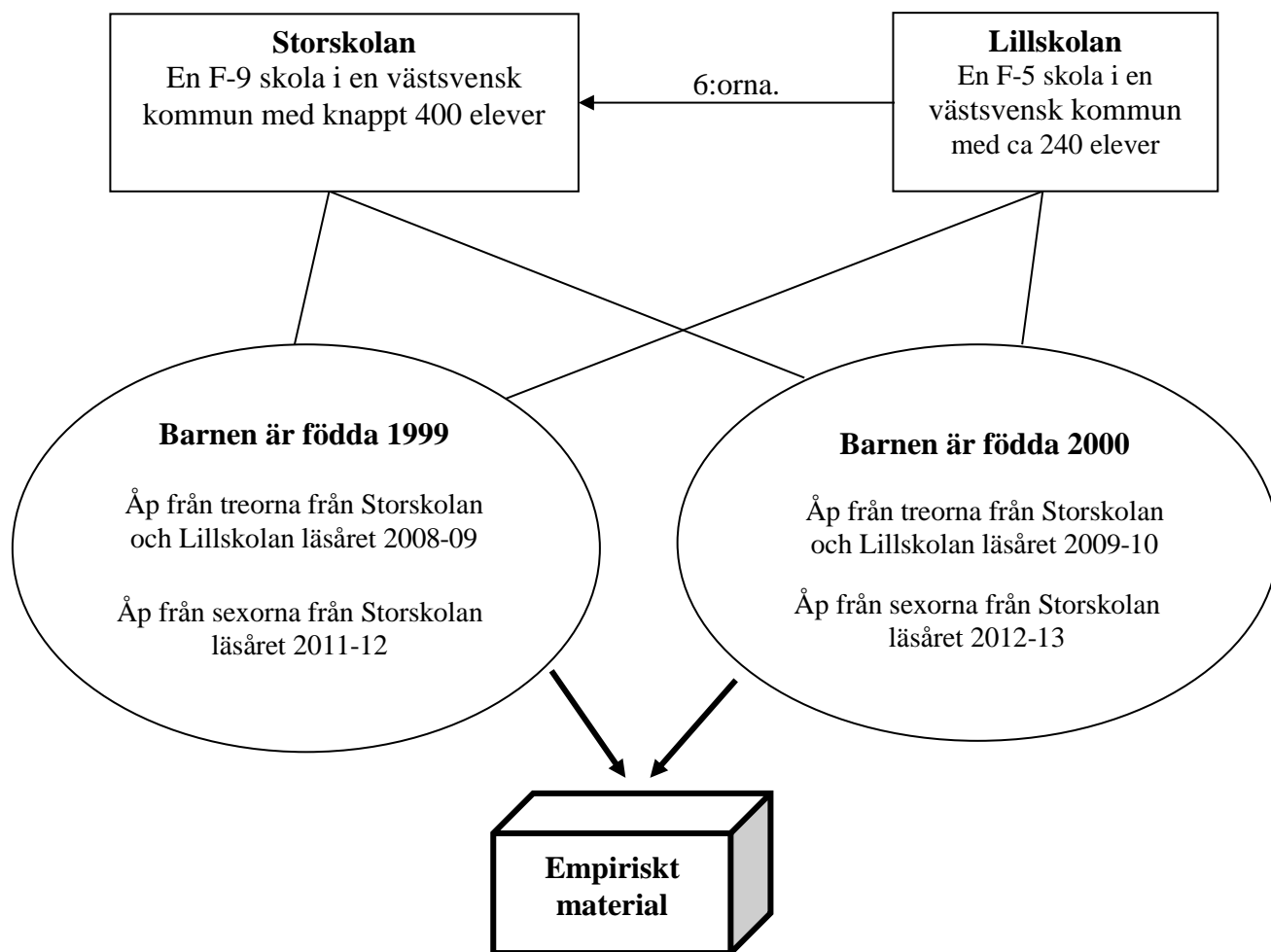
Ahlberg (2009) förklarar vikten av att det empiriska material som samlas in är av god kvalitet på följande sätt: "Vid *textanalyser* är urvalet av texter av stor betydelse för forskningsresultaten och det är synnerligen viktigt att det är betydelsefulla dokument inom det studerade området som analyseras." (s. 22). Hon förklarar vidare att det empiriska materialets kvalité som samlas in har stor betydelse för om det över huvudtaget ska gå att besvara de forskningsfrågor som forskaren vill/önskar få besvarade. Hennes ställningstagande tog jag i beaktning när jag valde ut de dokument som jag ämnade undersöka.

Utifrån mitt syfte med att se hur olika åtgärdsprogram ser ut i årskurs tre och sex valde jag att samla in åtgärdsprogram från just de årskurserna från två årskullar. Åtgärdsprogram som skrevs i slutet (från maj-juni) av årskurs två respektive fem ingår i undersökningen eftersom de åtgärdsprogrammen skulle gälla även vid läsårsstart vid årskurs tre och sex.

Jag valde årskurs tre och sex för att där jag har varit verksam är det relativt vanligt att flera i årskurs tre har ett åtgärdsprogram. I sexan går eleverna upp i "högstadiesystemet" och det gör mig nyfiken på hur det påverkar åtgärdsprogrammets innehåll när eleverna får en helt ny organisation att förhålla sig till.

Som figur 3:3 nedan visar begränsar sig undersökningen till två skolor i en mindre västsvensk kommun. Jag kallar skolorna för Storskolan och Lillskolan. Storskolan är en F-9 skola och Lillskolan är en F-5 skola vars elever kommer till Storskolan i sexan. För att begränsa urvalet av elever valde jag att undersöka de elever som fick ett åtgärdsprogram i årskurs tre under läsåren 2008/09 och 2009/10 samt samma årskullar fast när de tre år senare gick i årskurs sex, d.v.s. läsåren 2011/12 och 2012/13. I de ovan valda årskullarna och årskurserna tog jag ut samtliga åtgärdsprogram som jag fick ta del av. Jag valde årskullarna av den anledning att få så färskt åtgärdsprogram som möjligt med den möjligheten att kunna studera samma elevers åtgärdsprogram i årskurs tre och sex. Från början ämnade jag även att undersöka hur åtgärdsprogrammen såg ut för samma elever fast med tre års mellanrum. Så blev det inte eftersom det var för få elever som hade åtgärdsprogram både i årskurs tre och sex.

Att valet blev just de skolorna berodde på att jag kände till att Storskolan var intresserad av att utveckla sitt sätt att skriva åtgärdsprogram. Jag frågade då Storskolans skolledning om de ville delta i min undersökning och de tackade ja till det. Vid undersökningens genomförande gick samtliga elever på Storskolan och därmed fanns även samtliga åtgärdsprogram där. De elever som hade ett åtgärdsprogram från Lillskolan i årskurs tre hade med andra ord fått sitt åtgärdsprogram flyttat till Storskolan.



Figur 3:3 Empiriskt material som visar undersökt område och urval. Åp = åtgärdsprogram.

Under insamlandet visade det sig i vissa fall att uppföljning/utvärdering av ett åtgärdsprogram mer eller mindre var likvärdigt med ett åtgärdsprogram. Det fanns här inga tydliga skillnader. Därför likställer jag alla och kallar dem åtgärdsprogram eftersom alla föreslår åtgärder för att komma tillrätta med den problembild som beskrivs i åtgärdsprogrammen och/eller uppföljning/utvärdering av ett åtgärdsprogram.

3.3 Tillvägagångssätt vid insamling av det empiriska materialet

Med hjälp av skolledningen fick jag en lista på de elever som var födda 1999 och 2000 och som hade eller haft minst ett åtgärdsprogram i årskurs tre och/eller sex och som skolledningen ansåg att jag kunde ta del av. Elevernas föräldrar kontaktades via e-post (se mall i Bilaga 1) och/eller via telefon. De föräldrar jag fick tag på och som godkände medverkan i undersökningen arbetade jag vidare med.

Bland de elever som var födda 1999 var det sammanlagt 26 stycken som hade/skulle ha ett åtgärdsprogram av sammanlagt 64 elever. Av de 26 eleverna var det totalt 18 elever som deltog i undersökningen med totalt 30 åtgärdsprogram. Bilaga 2 visar det mer i detalj.

Av de som var födda 2000 var det sammanlagt 17 stycken som hade/skulle ha ett åtgärdsprogram av 67 elever. Sammanlagt blev det 13 elever födda 2000 som deltog i undersökningen med totalt 39 åtgärdsprogram. Bilaga 3 visar det mer i detalj. M.a.o. färre

elever med åtgärdsprogram men ändå fler åtgärdsprogram sammantaget än för de som var födda 1999.

Vid insamlandet lade jag åtgärdsprogrammen i två högar, de som var skrivna för årskurs tre (inklusive de från maj-juni i årskurs två) och de som var skrivna för årskurs sex (inklusive de från maj-juni i årskurs fem). När jag väl började gå igenom åtgärdsprogrammen fann jag många gånger att de åtgärdsprogram som var skrivna i slutet av årskurs fem hade större likheter med de som var skrivna i årskurs tre än med de som var skrivna i årskurs sex. Därför valde jag att sortera om och gjorde en separat hög för de som var skrivna i slutet av årskurs fem.

Tabell 3:1 nedan visar är det sammantaget 31 elever som är med i undersökningen. De 31 eleverna har sammanlagt 69 åtgärdsprogram.

Tabell 3:1 Sammanställning av de elever och dess åtgärdsprogram som deltar i undersökningen

Sammanställning av de elever som deltar i undersökningen				
	Antal elever	Antal åp i årskurs 3*	Antal åp i slutet av årskurs 5 (maj-juni)	Antal åp i årskurs 6
Födda 1999	18	11	9	10
Födda 2000	13	18	8	13
Totalt	31	29	17	23
		69		

*Not. ** De åtgärdsprogram som gavs i maj-juni månad i årskurs två ingår i undersökningen eftersom de gäller i årskurs tre.

3.3.1 Bortfallsanalys

Stukát (2005) skriver att bortfall medför oönskad osäkerhet som alla forskare ska undvika. Det har jag försökt att göra men ändå var det 12 av 43 personer som av olika orsaker inte deltog i undersökningen. Stukát skriver även att de bortfall som en undersökning har kan vara en grupp som kan vara mycket viktig för undersökningen. Jag valde att göra en bortfallsanalys för att därigenom få reda på anledningen till att de här 12 inte kom med i undersökningen.

Stukát (2005) skriver att ett utav de vanligaste skälen till bortfall är att man inte lyckas nå de utvalda. Så var det i drygt hälften av de tolv som inte deltog i undersökningen. Det rörde sig oftast av elever som hade flyttat och vars föräldrar hade bytt både e-postadress och mobil/telefonnummer. Mitt näst vanligaste bortfall (fyra stycken) var att åtgärdsprogrammen inte hittades. I samtliga fall fanns det på elevernas skriftliga omdömen ett kryss i en ruta som stod för "När ej målen än – se åtgärdsprogram". Jag kontaktade ett par av de lärare som hade skrivit omdömena. De förklarade att så fort eleverna inte nådde målen var de tvungna att kryssa i den rutan. Sedan var det inte alltid som ett åtgärdsprogram skrevs utan ungefär varannan gång skrevs åtgärderna ner i elevernas IUP:er istället. M.a.o. så är bortfallet eventuellt färre än tolv stycken, kanske bara åtta stycken. Utöver ovan nämnda bortfall tackade en person nej till att medverka. Se även tabell 3:2.

Tabell 3:2 Bortfallsanalys av det empiriska materialet

	Antal elever som hade ett dokument som förklarade att de hade ett åtgärdsprogram	Åtgärdsprogram fanns inte bevarat eller gjordes aldrig	Ej fått tag på föräldrarna för godkännande	Tackade nej till att delta i undersökningen	Totalt bortfall
Födda 1999	26	2	6	0	8
Födda 2000	17	2	1	1	4
Totalt	43	4	7	1	12

Trots bortfallet, som kan ha påverkat resultatet, är det hela 69 åtgärdsprogram som jag har i empirin vilket har gett mig en mycket god inblick i hur åtgärdsprogram skrivs inom det utvalda undersökningsområdet.

Det bör också tilläggas att det kanske finns ett ”osynligt” bortfall. Med osynligt menar jag att en del åtgärdsprogram kan ha kommit bort över tid. Det har dock inte varit i min makt att kontrollera det eftersom aktuella skolor saknade ett tillförlitligt register eller liknande för de som hade fått eller har ett åtgärdsprogram. Ett annat eventuellt osynligt bortfall är att jag kanske inte fick ta del av samtliga gjorda åtgärdsprogram. Det eventuella bortfallet ligger utanför min makt att kontrollera.

3.4 Analys och tolkning av insamlat material

Bergström och Boréus (2012) förklarar att innan en analys görs måste ett analysinstrument konstrueras. Analysinstrumentet ska ange vad som ska noteras ur det textmaterial som har samlats in. De förklarar vidare att beroende på om man genomför en innehållsanalys manuellt eller med hjälp av ett datorprogram påverkar det mängden material som kan analyseras. Givetvis går det att analysera en större mängd material med hjälp av ett datorprogram. Å andra sidan hävdar Bergström och Boréus att manuellt genomförda innehållsanalyser gör det möjligt att göra mer avancerade bedömningar och tolkningar än vad ett datorprogram kan åstadkomma. De förklarar vidare att det analysinstrument som måste utarbetas innan analysen kan starta får olika namn beroende på om det är en manuell analys eller inte. Det manuella kallas för ett kodschema medan det som ska analyseras med hjälp av en dator får namnet ordlista.

I min undersökning, där åtgärdsprogram har analyserats manuellt, har jag haft möjlighet att göra mer avancerade bedömningar än om jag hade valt att analysera med hjälp av ett datorprogram. Jag konstruerade ett kodschema som visade vad jag skulle söka efter i mitt empiriska material. Kodschemat och dess instruktioner var utformade så att det i detalj stod vilka noteringar som skulle göras helt enligt Bergström och Boréus (2012) rekommendationer. Kodinstruktionerna är även viktiga för att den/de som ska analysera, analyserar på ett så likartat sätt vid varje dokument och även att de analyserar så likartat det bara går över tid. Bergström och Boréus förklarar även att kodningsinstruktionen framförallt ska användas vid mer tveksamma texter så att det vid tolkning får rätt ”kod”. Med tveksamma texter menar jag att det kan vara svårt att välja vilken kod textavsnittet ska ha. Då är det bra att ha kodinstruktioner som förklarar hur en text ska kodas.

Under den process som kodschemat utarbetades ögnade jag först igenom en del av det insamlade materialet så som Bergström och Boréus (2012) rekommenderar. Genom att ha gått igenom delar av texterna innan kodschemat konstruerades fick jag som konstruerade kodschemat idéer om vilka koder som måste komma med i kodschemat. Efter att jag hade gjort ett första utkast till ett kodschema prövade jag det på delar av min empiri. Vid den prövningen modifierades både mitt kodschema och dess kodinstruktion. När kodschemat är helt klart uppmanar Bergström och Boréus (2012) att en pilotstudie görs på delar av materialet. Det gjordes och jag kom till insikt att ytterligare vissa förändringar fick göras i mitt kodschema samt i mina kodinstruktioner. Därav fick de åtgärdsprogram som ingått i pilotstudien koda om. Se bilaga 4 för mitt kodschema och dess instruktioner.

När all kodning var klar utkristalliserades det sig att det hade kommit många koder inom kategorin "Övrigt". Jag gick då igenom de koderna och kategoriserade dem i underkategorier. M.a.o. kodades samtliga koder om som från början hade hamnat inom kategorin "Övrigt".

När alla åtgärdsprogram var kodade gjordes olika varianter av tabeller som jag senare skrev ut. Tabellerna gick jag igenom ett flertal gånger för att se om jag kunde hitta olika mönster bland de olika koderna. Ibland gick jag då även tillbaka till ursprunget av vissa koder, d.v.s. tittade återigen på det åtgärdsprogram som koderna kom ifrån. Utifrån mina iakttagelser gjordes nya tabeller och så började jag om igen för att se om jag kunde se nya mönster i de olika tabellerna eller i tabellerna som helhet. Till slut kände jag att jag inte kunde finna mer information utifrån mitt material och utifrån mina frågeställningar och började därefter "renskrivna" mina tabeller.

3.5 Etik

Stukát (2005) skriver om Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådets (HSFR) vetenskapliga etiska krav. Stukát säger att det i huvudsak är följande fyra krav: Informationskravet, Samtyckekravet, Konfidentialitetskravet och Nyttjandekravet.

Informationskravet innebär bl.a. att de som berörs av studien ska informeras och att det är frivilligt att delta. Skolledning samt samtliga vårdnadshavare som jag önskade ha med i studien har informerats.

Samtyckekravet innebär bl.a. att deltagarna själva får bestämma över sin medverkan. Om det rör etisk känslig eller privat natur och deltagarna är minderåriga bör deras vårdnadshavare få bestämma över de minderårigas medverkan eller ej. Om undersökningen inte innefattar känslig eller privat natur räcker det att godkännande ges av t.ex. en skolledning. Samtliga åtgärdsprogram jag hade med i undersökningen har fått ett godkännande från både skolledning och vårdnadshavare.

Konfidentialitetskravet innebär bl.a. att hänsyn måste tas till de medverkandes anonymitet. Varken namn på individ, skola eller kommun har uppgetts i undersökningen.

Nyttjandekravet innebär bl.a. att det insamlade materialet endast får användas för forskningsändamål och inte i kommersiellt syfte. Kommersiellt syfte har aldrig varit aktuellt för den här undersökningen. Möjligtvis kan resultatet användas för skolutveckling på aktuella skolor. Jag ser det dock inte som kommersiellt. Både skolledare och vårdnadshavare har fått information om det före de gav sitt samtycke till att medverka i undersökningen.

Enligt ovanstående resonemang anser jag att jag inte bryter mot de vetenskapliga etiska regler som HSFR har satt upp.

3.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

För att mäta trovärdigheten av min undersökning tar jag hjälp av begreppen validitet, reliabilitet och generaliserbarhet. Stukát (2005) översätter ordet validitet med undersökningens giltighet, d.v.s. det som avses mätas verkligen mäts. Han förklarar också betydelsen reliabilitet med mätnoggrannhet eller själva kvaliteten på mätinstrumentet. Generaliserbarhet klargör Stukát med för vem/vilka gäller resultatet i undersökningen.

För att öka undersökningens trovärdighet har jag öppet redovisat hur jag har gått till väga, hur undersökningen har genomförts men även hur analysinstrumentet har tagits fram. Medvetet lades mycket arbete på att få en hög kvalitet på kodschemat där första kontrollen var att se att koderna stämde väl överens med syftet och de frågeställningar undersökningen hade. Ett väl utfört kodschema ökar chanserna att någon annan skall kunna använda det på min empiri och få fram samma resultat som jag fick fram. Även om jag gjort ett genomarbetat kodschema med tydliga instruktioner kunde jag ändock i vissa enstaka fall hamna i en subjektiv bedömning om vilken kod något i åtgärdsprogrammet skulle få. För att kontrollera att jag gjorde samma bedömning över tid följde jag Bergström och Boréus (2012) uppmaning att göra en dubbelkodning på delar av materialet. Det material som dubbelkodades var slumpvis utvalt.

Även om alla åtgärdsprogram ska utgå från de riktlinjer som Skolverket (2013a) har gett ut går det inte att generalisera resultatet eftersom materialet är för litet. Resultatet är bara giltigt inom de undersökta skolorna även om kommunens övriga skolor skulle kunna finna något relevant i undersökningen eftersom alla skolor i kommunen har samma mall för att skriva åtgärdsprogram.

4 Resultat

I kapitlet redovisas den empiriska undersökningens resultat. I början av kapitlet presenteras en sammanfattande bakgrund av kommunen och skolorna som ingår i empirin. Även en beskrivning av skolornas och kommunens utformning av åtgärdsprogram presenteras. Därefter visas resultatet som en sammanfattning utav de undersökta åtgärdsprogrammen i olika underkapitel som stämmer överens med de syftesfrågor som undersökningen vilar på. Resultaten presenteras i många fall i form av procent trots relativt få personer. Det för att resultaten från de olika kategorierna lättare ska kunna jämföras.

Undersökningen är gjord på två kommunala skolor i en mindre västsvensk kommun. I de här skolorna är elever med invandrabakgrund i minoritet och därav är det inte så många barn som har modersmålsundervisning eller svenska som andraspråk. Den ena skolan har elever upp till årskurs fem, fortsättningsvis benämnd som Lillskolan. I Lillskolan har uppskattningsvis drygt 10 % av eleverna invandrabakgrund och har svenska som andraspråk. F-9-skolan, fortsättningsvis benämnd som Storskolan, som deltar i undersökningen är det procentuellt sätt färre elever med invandrabakgrund. Lillskolan är ett område med blandad bebyggelse, d.v.s. det finns både villor och hyreshus m.m. I Storskolans närhet är det fler villor än hyreshus. Flera barn bussas även in från landsbygden. De elever som gick i Lillskolan kommer till Storskolan i årskurs sex. I skolornas närhet finns det en friskola. Socioekonomiskt räknas den här delen av kommunen som de båda skolorna ligger i något högre belastad än genomsnittet för riket.

De flesta åtgärdsprogram som samlades in var utformade i någon av de två kommun-gemensamma mallar som finns för åtgärdsprogram och dess uppföljning/utvärdering (se bilaga 5.) I den här undersökningen likställer jag de båda mallarna som om de båda var åtgärdsprogram. Det eftersom det i min undersökning kom fram att den som i första hand var till för uppföljning och utvärdering ofta användes som ett nytt åtgärdsprogram men även det motsatta förekom. I och med ovanstående handhavande vid utformandet av åtgärdsprogram var det inte helt enkelt att avgöra vad som var en uppföljning/utvärdering och vad som var ett nytt åtgärdsprogram. Vid ett flertal åtgärdsprogram som gjordes på blanketten för uppföljning/utvärdering saknades de långsiktiga målen. När jag försökte finna dem genom att titta i föregående åtgärdsprogram visade det sig att även det var en uppföljning/utvärdering. Det ursprungliga åtgärdsprogrammet kunde vara flera år gammalt och i vissa fall gick det inte att finna. Skolledningen har funnit att det här är ett problem och det har på centralt håll (i kommunen) diskuterats om att digitalisera åtgärdsprogrammen och lägga in dem i samma digitala system som kommunens pedagogiska planeringar och individuella utvecklingsplaner ligger. Just nu arbetar även kommunens centralt placerade specialpedagoger med att undersöka ett stickprov av kommunens åtgärdsprogram och utifrån det försöka få en samlad bild om vad som är bra och vad som kan förbättras. De säger även att "goda exempel" ska samlas och spridas ut till de som gör åtgärdsprogram i kommunen.

Den huvudsakliga syftesfrågan var hur åtgärdsprogrammen ser ut i årskurs tre och sex. Som det har beskrivits i metodkapitlet (kap 3) samlades det även in åtgärdsprogram för slutet av årskurs fem (maj-juni) eftersom de åtgärdsprogrammen skulle gälla i årskurs sex. Jag väljer dock här att särskilja de åtgärdsprogram från årskurs fem eftersom det visade sig att de åtgärdsprogrammen på flera punkter skiljde sig från de i årskurs sex. I många fall var de snarlika med de åtgärdsprogrammen från årskurs tre.

4.1 Problemområden som behandlas

Följande delkapitel svarar på syftesfråga "Vilka ämnen/problemområden behandlas?"

För att redovisa vilka ämnen/problemområden som behandlas på åtgärdsprogrammen sammanfattas empirin här nedan. För att göra det tydligare delar jag upp det i två mindre kapitel, Skolämnena och Hinder för lärande. Med hinder för lärande menar jag olika hinder som kan försvåra inlärningssituationen t.ex. olika funktionshinder, läs- och skrivsvårigheter och beteendemässiga svårigheter. Skolämnena, som förekommer näst intill i samtliga åtgärdsprogram, presenteras först. Se tabell 4:1.

Tabell 4:1 Problemområden som behandlas

Problembild	Årskurs 3*		Årskurs 5 (maj-juni)		Årskurs 6		Summa	
Antal åp totalt	29 = 100 %		17 = 100 %		23 = 100 %		69 = 100 %	
Skolämnena	26	90 %	17	100 %	23	100 %	66	96 %
Hinder för lärande	22	76 %	7	41 %	11	48 %	40	58 %

* De åtgärdsprogram som gavs i maj-juni månad i årskurs två ingår i undersökningen i årskurs tre eftersom de gäller i årskurs tre.

4.1.1 Skolämnena

Eleverna i årskurs fem och sex har samtliga minst ett skolämne som problemområde i sina åtgärdsprogram. För eleverna i årskurs tre förekommer det i 90 % av åtgärdsprogrammen.

I tabell 4:2 går det rätt så tydligt att se att det är bara ett fåtal ämnen som kommer med i ett åtgärdsprogram. Förutom svenska, matematik och engelska är det enbart NO och idrott som förekommer mer än i ett par enstaka fall. Det är även tydligt att svenska och matematik är klart vanligare bland de yngre än för de äldre. Det motsatta gäller engelska och i viss mån NO och idrott. Idrott är för övrigt det enda praktiska ämne som gick att finna på åtgärdsprogrammen (utöver i ett par enstaka fall när det under kategorin "Ämne" på åtgärdsprogrammen stod "Alla").

Tabell 4:2 Skolämnena som tas upp i åtgärdsprogrammen

Problembild	Årskurs 3*		Årskurs 5 (maj-juni)		Årskurs 6		Summa	
Antal på totalt	29 = 100 %		17 = 100 %		23 = 100 %		69 = 100 %	
Svenska	23	79 %	11	65 %	11	48 %	45	65 %
Matematik	22	76 %	5	29 %	6	26 %	33	48 %
Engelska	3	10 %	8	47 %	19	83 %	30	43 %
NO (samtliga ämnen)	2	7 %	0	0 %	5	22 %	7	10 %
Idrott	2	7 %	1	6 %	3	13 %	6	9 %
Övriga skolämnena	2	7 %	0	0 %	2	9 %	4	6 %

* De åtgärdsprogram som gavs i maj-juni månad i årskurs två ingår i undersökningen i årskurs tre eftersom de gäller i årskurs tre.

I fyra av fem åtgärdsprogram bland eleverna i årskurs tre förekommer svenska. Nästan detsamma gäller matematik. Där är det tre av fyra. För årskurs fem och sex minskar det rejält, främst i årskurs sex. I årskurs sex är det ungefär varannan som har svenska i sitt åtgärdsprogram medan det i matematik endast är i ca en fjärdedel av åtgärdsprogrammen. En mycket kraftig minskning med matematik i åtgärdsprogrammen för de äldre eleverna. Procentuellt sett är det tre gånger vanligare bland eleverna i trean att ha matematik som problembild än i sexan.

För årskurs sex är engelskan det mest dominerande med hela 83 % på åtgärdsprogrammen. Även i årskurs fem förekommer det rätt så ofta, knappt hälften av eleverna med åtgärdsprogram har det. I årskurs tre består det endast i var tionde åtgärdsprogram. När man läser resultatet i årskurs tre bör man ha i beaktning att engelska är ett relativt nytt ämne för de flesta eleverna.

4.1.2 Hinder för lärande

Tabell 4:1 visar att det är ungefär sex av tio åtgärdsprogram som tar upp någon form av hinder för lärande. Det är dock stor skillnad i vilka åldrar elever är i när det tas upp. När eleverna går i årskurs tre är det i 76 % av åtgärdsprogrammen som tar med olika hinder för lärande medan det i slutet av årskurs fem och i årskurs sex är det i 41 % respektive 48 % som det förekommer i.

I tabell 4:3 går det att se att den vanligaste orsaken som orsakar hinder för lärande är koncentrationssvårigheter. Det förekommer i 45 % av åtgärdsprogrammen i årskurs tre och i hälften så många (22 %) för de äldsta eleverna i årskurs sex.

Tabell 4:3 De vanligaste hindren för lärande.

Problembild	Årskurs 3*		Årskurs 5 (maj-juni)		Årskurs 6		Summa	
Antal på totalt	29 = 100 %		17 = 100 %		23 = 100 %		69 = 100 %	
Koncentrationssvårigheter	13	45 %	0	0 %	5	22 %	18	26 %
Läs- och skrivsvårigheter	3	10 %	3	18 %	5	22 %	11	16 %
ADHD	9	31 %	1	6 %	1	4 %	11	16 %
Beteendemässiga svårigheter	6	21 %	3	18 %	1	4 %	10	14 %
Minneskapacitet	7	24 %	0	0 %	0	0 %	7	10 %
Autism	5	17 %	0	0 %	1	4 %	6	9 %
"Verbal visuell art"	5	17 %	0	0 %	0	0 %	5	7 %
Arbetsro/oro i klassen	3	10 %	1	6 %	0	0 %	4	6 %
"Lång tid lära sig nytt"	3	10 %	0	0 %	0	0 %	3	4 %

* De åtgärdsprogram som gavs i maj-juni månad i årskurs två ingår i undersökningen i årskurs tre eftersom de gäller i årskurs tre.

Bortsett från Läs- och skrivsvårigheter tas olika hinder för lärande generellt oftare upp ju yngre eleverna är. ADHD tas upp som ett hinder för lärande i ungefär var tredje åtgärdsprogram i årskurs tre medan det i årskurs fem och sex endast förekommer i var tjugonde åtgärdsprogram. Läs- och skrivsvårigheter var ungefär dubbelt så vanligt i femman och sexan än i trean.

Endast en kategori innehöll något som låg på gruppnivå i hinder för lärande. Det var arbetsro/oro i klassen. Även i den här kategorin följs mönstret att ju yngre eleverna är ju oftare kommer det med på åtgärdsprogrammen.

"Verbal visuell art" kan vara svårtolkat. Det är citat från fem åtgärdsprogram och ytterligare beskrivning saknades. I samtliga fall fanns även ADHD med på åtgärdsprogrammet.

Andra hinder för lärande som förekom i åtgärdsprogrammen var Beteendemässiga svårigheter, Minneskapacitet, Autism och "Lång tid att lära sig nytt". I samtliga fall var det vanligare att det gick att läsa från åtgärdsprogrammen i årskurs tre än i årskurs sex. Bara en av de här kategorierna förekom i årskurs fem och det var beteendemässiga svårigheter. Med beteendemässiga svårigheter menas det här att barnet ofta kommer i konflikt med andra barn och/eller vuxna. Beteendemässiga svårigheter förekommer i cirka var femte åtgärdsprogram för årskurserna tre och fem medan enbart i var tjugonde för årskurs sex.

4.2 Åtgärder

Följande delkapitel svarar på syftesfrågan "Vilka åtgärder föreslås?"

I de 69 åtgärdsprogram som ingick i undersökningen förekom en mängd olika åtgärder för att försöka "åtgärda" den problembild som beskrevs i åtgärdsprogrammen. Sammanlagt var det över 40 olika sorters åtgärder som förekom. Här nedan i tabell 4:4 presenterar jag de tio vanligaste åtgärderna.

Tabell 4:4 De vanligaste åtgärderna i åtgärdsprogrammen

Åtgärder	Årskurs 3*		Årskurs 5 (maj-juni)		Årskurs 6		Summa	
Antal på totalt	29 = 100 %		17 = 100 %		23 = 100 %		69 = 100 %	
Anpassat material/övningar	28	97 %	8	47 %	10	43 %	46	67 %
Mindre grupp/ klass	18	62 %	12	71 %	1	4 %	31	45 %
Gemensamma övningar för klassen/ gruppen	13	45 %	10	59 %	4	17 %	27	39 %
Läxa	21	72 %	2	12 %	4	17 %	27	39 %
Placering i klassrummet/ lämplig grupp	13	45 %	1	6 %	13	57 %	27	39 %
Kompensatoriska hjälpmedel**	7	24 %	7	41 %	6	26 %	20	29 %
Hör till prioriterade i arbetslaget vid hjälpbehov	20	69 %	0	0 %	0	0 %	20	29 %
Enskild undervisn. (1-1-undervisning)***	4	14 %	6	35 %	9	39 %	19	28 %
Läxhjälp/ extra studietid/Lovskola	0	0 %	0	0 %	18	78 %	18	26 %
Göra skoluppgifter som tilldelas	1	3 %	2	12 %	14	61 %	17	25 %
Struktur i klassen	7	24 %	3	18 %	2	9 %	12	17 %

* De åtgärdsprogram som gavs i maj-juni månad i årskurs två ingår i undersökningen i årskurs tre eftersom de gäller i årskurs tre.

** Med kompensatoriska hjälpmedel avser jag olika fysiska hjälpmedel som t.ex. hörselkåpor, kooshboll (att "pilla" på), skärmskydd, dator (före tiden då alla elever per automatik har en dator), laborativt material i matematik men även olika datorprogram som av vissa kan kallas specialpedagogiska (t.ex. Lexia, ViTal och StavaRex).

*** Den enskilda undervisningen kan variera i tid från några minuter/gång för att i en 1-1-situation gå igenom vad som ska göras under lektionen till kortare lektionspass med t.ex. lästräning med en pedagog.

Den vanligaste åtgärden sammantaget är anpassat material/övningar. Det som det syftas på är att eleven får övningar som är på hans/hennes nivå och/eller material, t.ex. laborativt i matematiken. Näst intill i 100 % av åtgärdsprogrammen hade med det här för de yngsta eleverna. När eleverna gick i slutet av årskurs fem eller i årskurs sex var det i 47 % respektive 43 % av åtgärdsprogrammen som samma åtgärd förekom.

Den vanligaste åtgärden i slutet av årskurs fem (71 %), att få undervisning i en mindre klass/grupp, förekom nästan inte alls i årskurs sex. Rätt så hög andel, 62 %, hade med den åtgärden även i årskurs tre.

En åtgärd som sticker ut är "Höra till de prioriterade" som enbart förekommer bland de i årskurs tre. Då förekommer det i hela 69 % av åtgärdsprogrammen. Att höra till de prioriterade menas här att eleven ifråga oftare än genomsnittseleven har en vuxens uppmärksamhet. Det kan vara att få hjälp oftare än genomsnittseleven, oftare vara i en mindre grupp, längre stunder med att enskilt få t.ex. lästräning.

En av de vanligaste åtgärderna för eleverna i årskurs tre är att ge dem läxor. Hela 71 % av åtgärdsprogrammen i årskurs 3 har med den åtgärden. I årskurs fem och sex förekommer det enbart i 12 % respektive 17 % av fallen. Å andra sidan är en av de absolut vanligaste åtgärderna för årskurs sex att ge läxhjälp eller mer studietid/lovskola. I 78 % av åtgärdsprogrammen förekommer det för sexorna medan det inte alls förekommer för femmorna eller treorna. För sexorna är det den vanligaste åtgärden.

En annan åtgärd som sticker ut lite är "Göra skoluppgifter som tilldelas". Det finns i ungefär sex av tio åtgärdsprogram för årskurs sex medan det enbart förekommer i några enstaka fall för eleverna i trean eller femman.

I slutet av årskurs fem (59 %) är den näst vanligaste åtgärden att klassen/gruppen får gemensamma övningar. Med det menas t.ex. att om det är någon/några som har läs- och skrivsvårigheter så kanske klassen/gruppen får en längre genomgång eller se på en film istället för att läsa en text. Samma åtgärd är relativt vanlig för treorna (45 %) medan det är mer sällsynt i årskurs sex (17 %).

Den tredje vanligaste åtgärden för årskurs sex var placering i klassrummet/lämplig grupp. Det förekommer i mer än vartannat åtgärdsprogram (57 %) för sexorna. Även bland treorna är det vanligt (45 %) medan den bara förekommer i ett åtgärdsprogram för eleverna i slutet av årskurs fem.

Andra åtgärder bland de tio vanligaste var kompensatoriska hjälpmedel, enskild undervisning (1-1-undervisning) och struktur i klassen.

Tre åtgärder är åtgärder på hela gruppen/klassen och det är åtgärderna Mindre grupp/klass, Gemensamma övningar för klassen/gruppen samt Struktur i klassen. Värt att notera är att åtgärder som gynnar mer än den enskilda eleven är vanligare för årskurs tre och de i slutet av årskurs fem än vad det är i årskurs sex. I årskurs sex förekommer det enbart i några enstaka fall medan någon av de ovanstående gruppåtgärderna bland de yngre förekommer i mer än hälften av åtgärdsprogrammen.

4.3 Ansvarsfördelning

Följande delkapitel svarar på syftesfrågan "Vem/vilka är ansvariga för att åtgärderna genomförs?"

För att redovisa ansvarsfördelningen för åtgärderna tar jag hjälp av de båda tabellerna 4:5 och 4:6. Båda tabellerna visar de som är ansvariga för åtgärderna men med en viss skillnad. Tabell 4:5 visar ansvariga för samtliga åtgärder med tabell 4:6 visar de som är ansvariga för minst en åtgärd i ett åtgärdsprogram. T.ex. om Klassläraren är ansvarig för tre saker i ett åtgärdsprogram så är det tre åtgärder han/hon är ansvarig för och de tre går att utläsa bland de 96 som finns i tabell 4:5. I tabell 4:6 så är det enbart en av de 25 eftersom tabell 4:6 enbart visar vilka som är ansvariga för något överhuvudtaget på ett och samma åtgärdsprogram.

Tabell 4:5 Ansvariga för åtgärderna i åtgärdsprogrammen

Ansvariga för åtgärderna	Årskurs 3*		Årskurs 5 (maj-juni)		Årskurs 6		Summa	
Antal åtgärder totalt	266 = 100 %		99 = 100 %		186 = 100 %		551 = 100 %	
Undervisande lärare/ arbetslaget	100	38 %	15	15 %	68	37 %	183	33 %
Klassläraren/ mentorn	96	36 %	55	56 %	15	8 %	166	30 %
Rektor	14	5 %	16	16 %	45	24 %	75	14 %
Uppgift saknas	9	3 %	8	8 %	19	10 %	36	7 %
Eleven	3	1 %	3	3 %	27	15 %	33	6 %
Vårdnadshavarna	25	10 %	1	1 %	3	2 %	29	5 %
Övrig skolpersonal	6	2 %	1	1 %	9	5 %	16	3 %
Specialpedagog	13	5 %	0	0 %	0	0 %	13	2 %

* De åtgärdsprogram som gavs i maj-juni månad i årskurs två ingår i undersökningen i årskurs tre eftersom de gäller i årskurs tre.

I tabell 4:5 går det att se att uppgift saknas om vem som är ansvarig för en åtgärd i 7 % av samtliga åtgärder. 7 % låter inte så mycket men om vi istället tittar i tabell 4:6 går det att utläsa att i sammanlagt 23 % av samtliga åtgärdsprogram så finns det minst en åtgärd som saknar ansvarig. Det går även att se att uppgift saknas om vem som är ansvarig för en åtgärd ju äldre eleverna blir. I hela 39 % av sexornas åtgärdsprogram saknas det en ansvarig på minst en åtgärd i deras åtgärdsprogram.

De två mest frekventa ansvarstagarna av åtgärdsprogrammets åtgärder är undervisande lärare/arbetslaget och/eller klassläraren/mentorn. Av de 69 åtgärdsprogram som ingick i undersökningen var det endast i fyra åtgärdsprogram som vare sig undervisande lärare/arbetslaget eller klassläraren/mentorn fanns med som ansvarig. I tre av de fyra åtgärdsprogrammen saknades uppgifter om vem som var ansvarig för åtgärderna. I det fjärde står det inte i klartext vem som är ansvarig men det framgår att det i en del av åtgärderna är det någon ur skolans personal som är ansvarig.

Elevens ansvar ökar med åldern. På åtgärdsprogrammen för årskurs tre och fem går det bara att finna eleven som ansvarig för vid sex tillfällen av 365 möjliga. I årskurs sex förekommer eleven som ansvarig för 15 % av samtliga åtgärder och eleven är ansvarig för minst en åtgärd i 83 % av samtliga åtgärdsprogram för sexorna. Inte riktigt, men i stort sätt gäller det motsatta för vårdnadshavarna. När barnen går i trean är vårdnadshavarna ansvariga för minst en åtgärd på åtgärdsprogrammen i 66 % av fallen. När barnen går i sexan fanns vårdnadshavarna med som ansvariga vid enbart 3 tillfällen (av 186).

Det kan även vara intressant att se att rektorns ansvar på åtgärdsprogrammen ökar i takt med barnens ålder. Det är då främst organisatoriska saker som rektor är ansvarig för. T.ex. att läxhjälp eller lovskola finns att erbjuda.

Specialpedagogen nämns också som ansvarig, då enbart hos treorna. Ansvaret kunde t.ex. vara kompensatoriskt hjälpmedel.

Tabell 4:6 Ansvariga för minst en åtgärd i ett åtgärdsprogram

Ansvarig för minst en åtgärd på ett åp	Årskurs 3*		Årskurs 5 (maj-juni)		Årskurs 6		Summa	
	Antal åp totalt	29 = 100 %	17 = 100 %	23 = 100 %	69 = 100 %			
Undervisande lärare/ arbetslaget	27	93 %	4	24 %	19	83 %	50	72 %
Klassläraren/ mentorn	25	86 %	15	88 %	5	22 %	47	68 %
Rektor	6	21 %	10	59 %	20	87 %	36	52 %
Eleven	3	10 %	3	18 %	19	83 %	24	35 %
Vårdnadshavarna	19	66 %	1	6 %	3	13 %	23	33 %
Uppgift saknas	3	10 %	4	24 %	9	39 %	16	23 %
Övrig skolpersonal	3	10 %	1	6 %	9	39 %	13	19 %
Specialpedagog	3	10 %	0	0 %	0	0 %	3	4 %

* De åtgärdsprogram som gavs i maj-juni månad i årskurs två ingår i undersökningen i årskurs tre eftersom de gäller i årskurs tre.

Övrig skolpersonal var cirka fyra gånger så vanligt i sexan än i trean. Övrig skolpersonal var oftast någon form av specialist inom skolan som t.ex. kurator eller socialpedagog.

4.4 Uppföljning och utvärdering

Följande delkapitel svarar på syftesfrågan "Hur ser den dokumenterade uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogrammen ut?"

Som ovan beskrivits fanns det på skolorna en uppföljning/utvärderingsblankett (se bilaga 5), problemet var att de inte alltid följdes. Den som var till för uppföljning/utvärdering har ibland använts till ursprungligt åtgärdsprogram och vice versa. Många gånger användes Uppföljning/utvärderingsblanketten till både uppföljning/utvärdering och som ett nytt åtgärdsprogram. I och med ovanstående handhavande vid utformandet av åtgärdsprogram var det inte helt enkelt att avgöra vad som var en uppföljning/utvärdering och vad som var ett nytt åtgärdsprogram.

Det som går att säga är att det i ca en tredjedel av åtgärdsprogrammen fanns det någon form av dokumenterad uppföljning och/eller utvärdering. De uppföljningarna/utvärderingarna var dock av skiftande kvalitet. Oavsett årskurs var det ingen direkt skillnad i det som stod i åtgärdsprogrammets uppföljning/utvärdering. Det var mer eller mindre likvärdigt. Enda skillnaden var att det var något fler, procentuellt sett, dokumenterade uppföljningar/utvärderingar för de elever som gick i slutet av årskurs fem (se tabell 4:7).

Sammantaget var det ungefär en tredjedel av åtgärdsprogrammen som hade någon dokumenterad uppföljning/utvärdering från eventuellt föregående åtgärdsprogram. De allra flesta åtgärdsprogram hade föregående åtgärdsprogram så siffran borde vara högre än var tredje.

Det kunde stå att vissa mål var nådda och att vissa mål skulle det arbetas vidare med. Några enstaka gånger kunde det stå orsakerna till varför vissa mål hade nåtts eller inte nåtts.

Tabell 4:7 Dokumenterad uppföljning/utvärdering från eventuellt föregående åtgärdsprogram

Dokumenterad uppföljning/ utvärdering från ev föregående åp	Årskurs 3*	Årskurs 5 (maj-juni)	Årskurs 6	Summa
Ja	9	9	7	25
Nej	20	8	16	44
Antal åp totalt	29	17	23	69

* De åtgärdsprogram som gavs i maj-juni månad i årskurs två ingår i undersökningen i årskurs tre eftersom de gäller i årskurs tre.

I tabell 4:8 går det att se att de flesta åtgärdsprogram hade en bestämd tid för uppföljning. Tidsintervallet varierade stort. Från några få veckor till nästan ett helt år. Det allra vanligaste var, oavsett ålder på eleverna, var ca tre månader. Ibland berodde de långa intervallen på att en del åtgärdsprogram skrevs strax före sommarlovet och då blir uppföljningen/utvärderingen av naturliga skäl något längre. Det är därför medianen är något längre i årskurs fem eftersom de åtgärdsprogram som deltog i undersökningen från årskurs fem enbart är från maj-juni.

Tabell 4:8 Tidpunkt för uppföljning av åtgärdsprogram

Tidpunkt för uppföljning	Årskurs 3*	Årskurs 5 (maj-juni)	Årskurs 6	Summa
Ja, tidpunkt fanns	28	15	20	63
Tid till beräknad uppföljning samt median	3-25 veckor 12 veckor	9-19 veckor 14 veckor	5-49 veckor 12 veckor	3-49 veckor 13 veckor
Nej, ingen tidpunkt fanns	1	2	3	6

* De åtgärdsprogram som gavs i maj-juni månad i årskurs två ingår i undersökningen i årskurs tre eftersom de gäller i årskurs tre.

4.5 Resultatsammanfattning

Skolämnena förekommer som problemområde i nästan intill i samtliga åtgärdsprogram. Det är dock bara i stort sett svenska, matematik och engelska. Idrott det enda praktiska ämnet. Svenska och matematik minskar ju äldre eleverna blir och engelska ökar kraftigt.

Hinder för lärande är vanligare för treorna än för sexorna. Bland treorna finns det flera olika sorters hinder för lärande där de två vanligaste är koncentrationssvårigheter och ADHD. I sexan är det i stort sett bara koncentrationssvårigheter och läs- och skrivsvårigheter ”kvar” bland de olika hinder för lärande som förekom bland de yngre eleverna.

Endast en problembild som inte direkt är kopplat till individen utan på en grupp fanns med och det var arbetsro/oro i klassen hos de yngre eleverna.

Den vanligaste åtgärden var anpassat material/övningar och förekom i nästan samtliga åtgärdsprogram för årskurs tre och knappt i vartannat åtgärdsprogram i årskurs fem och sex. Gruppåtgärder förekom men då främst bland de yngre eleverna. Gruppåtgärden var då mindre grupp/klass, gemensamma övningar samt struktur. Den vanligaste åtgärden för sexorna var läxhjälp/mer studietid/lovskola.

På i stort sett samtliga åtgärdsprogram var undervisande lärare, mentorn eller klassläraren ansvarig för minst en utav åtgärden på ett åtgärdsprogram. Sammantaget var de ansvariga för ungefär två tredjedelar av samtliga åtgärder på alla åtgärdsprogram. Eleverna var nästan aldrig ansvariga för någon åtgärd förrän i sexan. Å andra sidan var vårdnadshavarna mer ansvariga för en del åtgärder i de yngre åldrarna. Det var dock inte för så många åtgärder.

Uppföljningen och utvärderingen var knapphändig. Den förekom endast i ungefär var tredje åtgärdsprogram och då var det oftast mycket knapphändig information som fanns med. Tid för uppföljning fanns med i nästan samtliga åtgärdsprogram. Det var stor spridning av beräknad uppföljning, 3-49 veckor. Medianen var ca 13 veckor. Ingen direkt skillnad fanns mellan årskurserna.

5 Analys och diskussion

I figur 3:1 beskrev jag min syn på angreppssätt på metoden. Jag beskrev även att resultatet skulle återförenas med "Verkligheten" och "Teorin" i figuren, det försöker jag göra med det här kapitlet. Jag kommer här försöka att besvara mina frågeställningar om vad som står i åtgärdsprogrammen i årskurs tre respektive årskurs sex. Varje frågeställning får ett eget delkapitel. Efter metoddiskussion och självkritik kommer jag att försöka diskutera resultatet i förhållande till tidigare forskning. Kapitlet avslutas med viss självreflektion och förslag till fortsatt forskning.

Det jag hade som min uppfattning inför uppsatsen, att åtgärdsprogram ser lite olika ut beroende på vilket stadie åtgärdsprogrammet skrivs i, besannades till viss del i högre utsträckning än jag hade föreställt mig. De åtgärdsprogram som skrevs i slutet av årskurs fem, men skulle gälla i årskurs sex var i många avseenden mer lika de åtgärdsprogram som skrevs i årskurs tre. Jag tolkar det som att åtgärdsprogrammen inte var förankrade mellan de lärare som arbetade i femman kontra de som arbetade i sexan. En orsak är troligen att de pedagoger som skrev åtgärdsprogrammen i årskurs fem inte ingick i samma arbetslag som de pedagoger som skulle undervisa dem i årskurs sex. Ibland arbetade de även på olika skolor. I och med den skillnaden som var större än jag förutsett delade jag upp min insamlade empiri i tre kategorier (årskurs tre, slutet årskurs fem samt årskurs sex) istället för de tänkta årskurserna tre och sex. På det sättet kunde materialet göra sig mer rättvist utifrån mitt syfte.

5.1 Metoddiskussion

Jag valde att samla in empiri från samma årskullar av årskurs tre och sex i förhoppning att jag skulle få ett flertal åtgärdsprogram som skulle vara för samma elev i både trean och sexan. Det förekom, men inte i den omfattning jag hade trott och därmed har det inte heller tagits upp mer eller analyserats mer än som övriga åtgärdsprogram i undersökningen. Hade jag vetat det från början hade jag istället samlat in färskare åtgärdsprogram för årskurs tre istället för de från läsåren 2008-09 och 2009-10.

Jag hade även kunnat välja en kvalitativ ansats med intervjuer av t.ex. lärarna som hade skrivit åtgärdsprogrammen samt observationer i undervisningen. Det hade då säkerligen gett mig djupare kunskap om t.ex. vad som ligger bakom olika åtgärder och om de verkligen genomfördes eller inte. Jag hade då inte kunnat nå så många elevers åtgärdsprogram och även om jag hade fått djupare kunskap på enskilda åtgärdsprogram eller görandet av ett flertal hade det varit svårare att se mönster över vad ett helt skolområde har för sätt att skriva åtgärdsprogram på. Risker är även att jag via intervjuer enbart bara hade några få personer i min empiri och de personerna skulle kanske inte vara representativa för hela skolområdet. Att få en god inblick i kulturen hur det är att skriva åtgärdsprogram inom de undersökta skolorna hade minskats avsevärt.

För att få en större empiri hade jag kunnat samla in fler åtgärdsprogram genom att utöka antalet årskullar eller klasser från de skolor som deltog i undersökningen eller från fler skolor i kommunen. Med den tiden jag hade till förfogande hade jag inte kunnat göra samma innehållsanalys mot det kvalitativa hållet där jag kunde gå igenom de olika åtgärdsprogrammen manuellt. Jag hade då troligen fått använda ett datorprogram för att koda åtgärdsprogrammen. Men som jag ovan har nämnt säger Bergström och Boréus (2012) att manuellt genomförda innehållsanalys gör det möjligt att göra mer komplicerade bedömningar och tolkningar. Ett datorprogram kan inte göra mer komplicerade bedömningar.

Den kan t.ex. räkna förekomsten av vissa ord i ett åtgärdsprogram men knappast få fram åtgärdsprogrammets ”budskap” eftersom man då måste kunna läsa ”mellan raderna”. Mer komplicerade bedömningar och tolkningar hade för mig högre prioritet än en större mängd empiri.

Vid en innehållsanalys och när ett kodschema görs blir ”frågorna” hårt strukturerade och begränsar därmed även av vad som kan tas ut från empirin. Det som koderna inte frågar om kommer inte med. Bergström och Boréus (2012) skriver att sådant som inte är med i koderna inte noteras och därmed försvinner den informationen från analysen. Jag har dock försökt att motverka det genom att först gå igenom delar av empirin innan kodschemat gjordes för att därigenom få uppslag om vilka koder som bör vara med. Jag gjorde även en pilotstudie för att därefter delvis göra om kodschemat för att försöka få med så mycket som möjligt utifrån mitt syfte och mina frågeställningar.

Bristerna i min undersökning är att jag enbart har kunnat uttyda det som står på de insamlade åtgärdsprogrammen. Idealet hade varit om jag även hade kunnat intervjua de personer som deltog i upprättandet av åtgärdsprogrammen och att senare även kunna observera undervisningen. Då hade jag kunnat få mer kunskap om de åtgärder som skrevs på åtgärdsprogrammen genomfördes eller ej och om de åtgärderna hjälpte. Jag hade även kunnat följa upp mer i detalj vad som var uppföljning och utvärdering eftersom det många gånger var svårtydigt på de insamlade åtgärdsprogrammen. Av den tid som stod till förfogande var det inte möjligt. Jag bedömer att med den tid som fanns till förfogande var en innehållsanalys det mest tidsekonomiska för att söka svaren i mina frågeställningar.

Utöver bortfallsanalysen (se kap 3.3.1) förklarar jag inte bortfallet mer. Det bör dock sägas att det hade varit intressant att se hur resultatet hade tett sig om bortfallet hade varit mindre. Trots bortfallet var det ändå ett stort antal åtgärdsprogram som samlades in. I och med det tror jag att resultatet ger en rättvis bild av åtgärdsprogram inom undersökningsområdet utifrån mitt syfte.

5.2 Diskussion kring vilka ämnen/problemområden som behandlas

I näst intill samtliga åtgärdsprogram förekom ett eller flera skolämnen som problemområde. Enbart tre åtgärdsprogram hade inte med det och alla tre tillhörde de yngsta eleverna i min undersökning. Olika former av, vad jag har valt att kalla för hinder för lärande (se kap 4.1), förekommer också relativt ofta. Sammantaget finns olika hinder för lärande med i mer än vartannat åtgärdsprogram. Det är dock vanligast bland de i årskurs tre. Persson (2002) skriver att pedagogerna för de yngre eleverna kanske har mer tid att ägna sig åt barnens svårigheter som kanske inte direkt är kopplade till rena ämneskunskaper. Perssons resonemang byggde på att kunskapsmålen i skolan då var i årskurs fem och nio. Nu är det som bekant kunskapsmål i årskurs tre, sex och nio. Så enligt Perssons resonemang borde det vara mer likartat än vad jag kom fram till i min undersökning. Det borde vara lika vanligt med hinder för lärande i årskurs tre och i årskurs sex. Men jag tänker att det troligen finns en kultur bland de pedagoger som arbetar med yngre elever att kunna se utöver rena ämneskunskaper. Det i sig är inte så konstigt eftersom de lärarna oftast träffar barnen hela dagen och undervisar barnen i alla eller näst intill alla ämnen. Ju äldre barnen blir, ju fler ämneslärare och ju svårare blir det att se utöver sitt/sina egna ämnen. Det bör dock påpekas att kunskapsmål för årskurs tre är en relativt ny företeelse så Perssons resonemang kan visa sig stämma när kunskapsmål för årskurs tre har funnits ett tag och pedagogerna har ”vant” sig vid det.

Både Persson (2002) och Asp-Onsjö (2006) kom fram till att den enskilt vanligaste svårigheten var läs- och skrivsvårigheter. Det var det även i min undersökning eftersom de barn som hade svenska som problemområde var det uteslutande saker som handlade om olika kunskapsmål i läsning och/eller skrivning även om det inte stod att det fanns en läs- och skrivproblematik. Asp-Onsjö (2006), Persson (2002) och Isaksson, Lindkvist och Bergström (2007) påpekar att det främst gäller de yngre eleverna vilket också överensstämmer med min undersökning. Det är dock fortfarande mycket vanligt för äldre barn. I min undersökning är det dock fler elever ju äldre de är som har problemområdet läs- och skrivsvårigheter och som i min undersökning inte direkt kopplas till svenskämnet vilket i sin tur givetvis kan påverka alla teoretiska ämnen.

Persson (2002) kom fram till att matematiksvårigheterna ”kom ikapp” läs- och skrivsvårigheterna från årskurs fyra och uppåt för att bli lika vanliga som läs- och skrivsvårigheterna. I min undersökning är det tvärtom. Både läs- och skrivsvårigheterna och matematiksvårigheterna är ungefär lika vanliga i årskurs tre. Båda kategorierna fanns med i de allra flesta åtgärdsprogram i årskurs tre för att det tre år senare är mer än dubbelt så vanligt med läs- och skrivsvårigheter än med matematiksvårigheter. Trots det är det ändå ungefär var fjärde åtgärdsprogram som innehåller matematiksvårigheter. Persson menar att sambandet mellan de två svårigheterna är väldigt starkt och det kunde även jag se i min undersökning. Av de som hade svårigheter i matematik så var det knappt 75 % som hade någon form av svårigheter i läsning och/eller skrivning.

En för mig intressant sak kom fram i undersökningen. Ungefär fyra av fem åtgärdsprogram hade med svenska som problemområde i årskurs tre. Tre år senare så är det ungefär samma siffror fast istället för svenska så är det engelska. Kanske inte så konstigt. Är det svårt att läsa och skriva i svenska i trean är det nog troligt att många även har svårt att läsa och skriva på ett så svårt språk som engelska där stavning och uttal är väldigt svårbegripligt för en nybörjare. Det bör även tilläggas att fortfarande i sexan är svenska med som problemområde på ungefär vartannat åtgärdsprogram. En fråga som väcks hos mig är vad som kan göras i den vanliga undervisningen för att förhindra att så många elever under relativt kort tidsperiod ”blir” ett barn i behov av särskilt stöd i engelska. Här kan kanske en specialpedagog vara en kvalificerad samtalspartner med de pedagoger som undervisar i engelska för att tillsammans skapa en förändring i den ”vanliga” pedagogiken för att färre barn i framtiden kommer vara i behov av särskilt stöd.

En intressant sak gällande de teoretiska ämnena är varför det utöver de s.k. kärnämnen (svenska, engelska och matematik) bara är NO som dyker upp i åtgärdsprogrammen. (Några få andra ämnen förekommer men då bara i ett par enstaka åtgärdsprogram.) I svårighetsgrad borde kanske även SO finnas med. Wingård (2007) nämner att NO förekommer i hennes undersökning. Hon hade dock ”klumpat” ihop det med matematiken. Hon nämner dock inget om SO. Jag är nyfiken på vad det kommer sig att inte SO nämns. Är det enbart en tillfällighet? Ingen av de forskare jag har tagit del av har skrivit att praktiska ämnen eller SO har tagits upp på åtgärdsprogram i någon märkbar omfattning. I min undersökning var det, av de praktiska ämnena, enbart idrott som förekommer på åtgärdsprogrammen och det var i relativt ringa omfattning. Ovanstående konstaterande om SO och idrott väcker en del tankar angående de elever som är i behov av särskilt stöd och vilka elever som anses vara i behov av särskilt stöd. De elever som får/har ett åtgärdsprogram är ju elever i behov av särskilt stöd. Vad kommer det sig att t.ex. bild, slöjd, musik och de olika SO-ämnena ”klarar” sig från att hamna på ett åtgärdsprogram. Är det lättare att anpassa den ”vanliga” pedagogiken i de ämnena så att det passar alla barn/ungdomar? Eller är de ämnena inte lika ”viktiga” som framför allt svenska, engelska och matematik som förekommer på näst intill samtliga åtgärdsprogram. Är det

kunskapskraven som är för höga i kärnämnen eller för låga i många av de övriga skolämnena? Inget av ovanstående frågor kan ge några svar här och nu även om tankarna har väckts utifrån resultatet.

Det allra vanligaste hinder för lärande är koncentrationssvårigheter. Persson (2002), Wingård (2007) och Asp-Onsjö (2006) skriver alla att koncentrationssvårigheter är mycket vanligt förekommande. I Asp-Onsjös studie förekommer det i hela 74 % av åtgärdsprogrammen. I min undersökning var det ungefär dubbelt så vanligt för treorna än för sexorna, 45 % för treorna och 22 % för sexorna. I Isaksson, Lindkvist och Bergströms (2007) studie var det tvärtom vad gäller vilken årskurs det var vanligast i. Det var vanligare med koncentrationssvårigheter för niorna än för treorna. Bortsett från läs- och skrivsvårigheter var alla "mina" hinder för lärande vanligare i årskurs tre än i årskurs sex. Eftersom jag har undersökt samma klasser när eleverna gick i trean och när de gick i sexan trodde jag att det skulle vara mer likartat. I alla fall när det gäller ADHD och autism. Min förutfattade mening är/var om eleven har problemområdet ADHD eller autism i trean borde det även komma upp i årskurs sex åtgärdsprogram. Å andra sidan var det inte alltid exakt samma elever som hade åtgärdsprogram i trean respektive i sexan. En annan orsak är att åtgärderna kanske har hjälpt? Eller att åtgärderna har blivit en del av den "vardagliga" pedagogiken och då är kanske eleverna inte i behov av särskilt stöd längre. Eller tänker lärare i sexan mer på kunskapsmålen och "ser förbi" olika hinder för lärande mer än läs- och skrivsvårigheter som förekommer rätt så ofta i årskurs sex?

Intressant är att ett hinder för lärande är en problembild som inte kopplas direkt till individen utan till gruppen. Det är inte många elever men det är ändå några stycken som har det i sitt åtgärdsprogram. Det är arbetsro/oro i klassen. I övrigt har min undersökning liknande resultat som Isaksson, Lindkvist och Bergström (2007), Ahlberg (2001) och Wingård (2007) skriver, att åtgärdsprogrammen oftast är väldigt individriktade.

5.3 Diskussion kring vilka åtgärder som föreslås

Isaksson, Lindkvist och Bergström (2007) menar att den vanligaste åtgärden för barnen i trean är anpassade träningsuppgifter. I min undersökning fanns anpassat material eller anpassade övningar med i näst intill alla åtgärdsprogram för treorna. Det var även vanligt för de elever i slutet av årskurs fem och sex, dock inte lika vanligt som i årskurs tre. I slutet av årskurs fem och i sex förekom det i knappt hälften av åtgärdsprogrammen. Skolverket (2011) skriver att den vanligaste åtgärden var färdighetsträning men de skriver också att sambandet mellan färdighetsträning och anpassade läromedel finns och anpassade läromedel är en form av anpassat material. Det är en vanlig åtgärd att färdighetsträning ofta kan ske i form av hemuppgifter. I min undersökning var det mycket vanligt. För treorna var hemuppgifter/läxor med i 72 % av åtgärdsprogrammen. I sexan hade det sjunkit till 17 %. Å andra sidan hade läxhjälp/extra studietid/lovskola ökat till hela 78 % (från 0 %).

Wingård (2007) skriver en sak som jag inte lika tydligt kan se i min undersökning. Att den vanligaste åtgärden är att ge eleven extra stöd i form av t.ex. en speciallärare eller assistent. Det förekom även i min undersökning men det hamnade en bra bit under de tio vanligaste åtgärderna. Jag har funderat på vad det kan bero på. En orsak kan vara hur kulturen är att skriva åtgärdsprogram. Vad som tas upp som åtgärder? Om det anses för självklart kanske det inte tas med. Jag har fått ta del av att det i vissa klasser arbetar 2-3 pedagoger. Även det är en åtgärd fast den åtgärden har blivit "vardag" och då kanske det inte skrivs med i åtgärdsprogrammet. Det är kanske därför att en av de vanligaste åtgärderna för årskurs tre är "Hör till de prioriterade i arbetslaget vid hjälpbehov". Hela 69 % av treornas åtgärdsprogram

har den åtgärden medan det inte alls förekommer i årskurs sex. I årskurs sex är det å andra sidan allt som oftast en ensam vuxen i en klass.

Som jag ovan diskuterade i problemområden, att det oftast var individinriktat, så är det även med åtgärderna. I mina ögon den åtgärd som sticker ut mer än de övriga angående individinriktade åtgärder är "Göra skoluppgifter som tilldelas" som var mycket vanlig för de i sexan, en av de vanligaste med 61 %. Det förekom knappt bland de yngre. Både Ahlberg (2001) och Skolverket (2011) skriver att åtgärder på grupp- och eller organisationsnivå är rätt så få. I viss mån var det även så i min undersökning. Tre gruppåtgärder förekommer rätt så ofta. Det som är vanligast är mindre grupp/klass. Den åtgärden kanske görs för en eller några elever men den borde rimligen gynna hela gruppen av eleverna. De andra åtgärderna på gruppnivå är gemensamma övningar i klassen/gruppen samt struktur i klassen. Gruppåtgärderna är vanligast för årskurs tre och fem. I sexan mer än halveras de åtgärderna. I årskurs tre och fem stämmer inte min undersökning med Ahlbergs eller Skolverkets medan det kan sägas att det gör det i årskurs sex. Eftersom det på skolorna i årskurs tre och fem verkar finnas en kultur med gemensamma övningar för hela gruppen /klassen borde det vara en rätt så enkel sak att genomföra det även i årskurs sex. Med hjälp av en kvalificerad samtalspartner i form av en specialpedagog borde det vara en rätt så enkel åtgärd för skolan för att i förlängningen kanske minska antalet elever i behov av särskilt stöd. Den kraftiga ökningen angående engelska som beskrevs ovan (kap. 5.2) kanske inte hade varit lika kraftig om det förekommer mer grupp- eller organisationsåtgärder i engelska. Förutom att fokus flyttas från individ till grupp så kanske det även hade fungerat i förebyggande syfte. Om "klassrums"-pedagogiken ändras till att hjälpa de barn som har särskilda behov blir det troligen i förlängningen färre barn som har behov av särskilt stöd.

5.4 Diskussion kring vem/vilka som är ansvariga för att åtgärderna genomförs

Eleven är i mycket ringa omfattning ansvarig för någon eller några åtgärder i årskurs tre. I årskurs sex är eleven ansvarig för minst en åtgärd i 83 % av åtgärdsprogrammen. Dock enbart ansvarig för genomsnittligt 15 % av samtliga åtgärder i årskurs sex, jämfört med enbart 1 % i årskurs tre. Inte så konstigt egentligen att när barnen blir större ökar även ansvaret precis enligt de riktlinjer i Lgr11 att undervisningen ska bedrivas så att eleverna utvecklar sitt personliga ansvar med stigande ålder. Å andra sidan måste även eleven ifråga vara mogen nog att kunna ta det ansvar som, i de här fallen, står på åtgärdsprogrammen. Eftersom undersökningen inte bygger på några intervjuer kan jag inte spekulera om ansvaret för eleverna var adekvat för deras mognad. Något som bör lyftas för en tankeställare är att i trean, när bara några enstaka elever hade något ansvar för någon åtgärd på åtgärdsprogrammet, hade föräldrarna ansvar för 10 % av åtgärderna. I motsvarande grad som elevens ansvar ökade med stigande ålder sjönk föräldraansvaret. Skolverket (2011) skriver att föräldrarna ofta hade ansvar för att hemuppgifter görs och att uppgifter som borde gjorts i skolan av olika orsaker görs i hemmet.

Dovemark (2004) skriver även hon att hemmet ofta har ansvaret att skoluppgifter görs i hemmet. I Dovemarks avhandling står det att eleven och hemmet hade stort ansvar i den individualiserade skolan. Inte bara det som gäller läxor utan även av det som eleven inte hade gjort under skoldagen. Eleven hade också ett stort ansvar för sina studier under skoltid. Till skillnad till både det Skolverket (2011) och Dovemark skriver måste det sägas att lärarna tar ett stort ansvar, i alla fall för det som skrivs på åtgärdsprogrammen. På mer än hälften av alla åtgärder på åtgärdsprogrammen är lärarna ansvariga. Utöver lärarna tar rektorn också ett

relativt stort ansvar för flera åtgärder. M.a.o. tar skolan det allra största ansvaret för de åtgärder som fanns med på de insamlade åtgärdsprogrammen. I och för sig är Dovemarks studie skriven några år före de undersökta åtgärdsprogrammen och skolans pedagogik kan ha ändrats. Det är inte ens säkert att de här skolornas pedagogik har stämt överens med den skola som Dovemark undersökte. Men på mindre än tio år verkar ansvarstagandet ha ändrats, i alla fall skiljer sig min undersökning mot Skolverkets och Dovemarks undersökningar/studier. Att skolan, och då främst de som närmast arbetar med eleverna, tar ett stort ansvar för åtgärderna borde i högsta grad gynna elever i behov av särskilt stöd. Många elever och/eller dess vårdnadshavare, dock långt ifrån alla, har inte möjlighet att ta ansvar för ett flertal åtgärder på åtgärdsprogrammen. Om skolan tar ett större ansvar tror jag att det i förlängningen gynnar elever som är i behov av särskilt stöd.

5.5 Diskussion kring hur den dokumenterade uppföljningen och utvärderingen av åtgärdsprogrammen ser ut

I likhet med Wingårds (2007) studie fann även jag i min undersökning att nästan samtliga åtgärdsprogram hade en tidpunkt för uppföljning. Det som är lite märkligt i min undersökning är att när i stort sett alla åtgärdsprogram hade en tidpunkt för uppföljning är det lite konstigt att mindre än hälften av de undersökta åtgärdsprogrammen hade någon dokumenterad uppföljning. Jag tror att det delvis beror på, som jag ovan tidigare delvis beskrivit, hur uppföljning/utvärderingsblanketten i kommunen var utformad och/eller hur den användes. Utvärdering/uppföljningsblanketten användes oftast som ett nytt åtgärdsprogram och ibland med någon utvärderingskommentar och ibland inte. Skolverket (2011) skriver att det många gånger råder brister i uppföljning/utvärdering av åtgärdsprogrammen. Jag tror att den mall kommunen ifråga används på olika sätt för olika personer och det i sin tur skapar osäkerhet hur en uppföljning/utvärdering ska dokumenteras vilket i sin tur får till följd att många uppföljningar/utvärderingar inte dokumenteras. I alla fall gick inte de dokumenten att finna i den utsträckning de borde med tanke på att nästan alla åtgärdsprogram hade en angiven tidpunkt för uppföljning/utvärdering.

Det var stora skillnader i tidpunkten för uppföljning och utvärdering. Några hade en tidpunkt på nästan ett år fram i tiden. Otroligt lång tid. Skillnaderna var helt oberoende av vilken årskurs eleverna gick i. De flesta hade en tidpunkt på ungefär tre månader och det ligger i linje med Andreasson och Perssons studie som Skolverket (2003) publicerade. De skrev att de flesta åtgärdsprogram hade ett datum för uppföljning mellan två till fem månader.

I de åtgärdsprogram som hade en uppföljning/utvärdering gick det inte att se några direkta skillnader oavsett årskurs eleverna gick i. Min spekulation är att oavsett årskurs lärarna arbetade i så hade de ändock samma blankett och därav gjordes liknande uppföljning/utvärdering.

Att dokumenteringen av uppföljning och utvärdering inte följs kan påverka barn i behov av särskilt stöd som åtgärdsprogrammen görs för. Om det inte dokumenteras är risken större att inte kunna se vilka åtgärder som lyckas respektive misslyckas. Bra åtgärder kanske i värsta fall glöms av i framtida åtgärdsprogram men även är risken större att åtgärder som inte lyckas upprepas gång på gång utan att ge någon effekt. Det eftersom det inte finns dokument på de åtgärder som är bra respektive mindre bra. Det här i sin tur påverkar hur åtgärdsprogrammen skrivs och då givetvis även de barn i behov av särskilt stöd som kanske hade kunnat få bättre stöd om det hade varit bättre dokumenterad uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogrammen. För att i framtiden förbättra uppföljningen och utvärderingen behöver de

som skriver åtgärdsprogram en blankett som tolkas lika av alla som skriver. Som det är nu används blanketten för utvärdering/uppföljning ofta som ett nytt åtgärdsprogram. Även vice versa förekommer. Som nämndes i början av resultatdelen pågår nu ett utvecklingsarbete centralt på kommunen för att bl.a. utveckla åtgärdsprogrammets mallar. Arbetet görs av några av kommunens specialpedagoger.

5.6 Sammanfattning av analys och diskussion för resultatdelen

Problemområdena är allt som oftast individriktade och i näst intill alla åtgärdsprogram förekommer något, eller flera av, skolämnen svenska, matematik eller engelska. Det diskuterades ovan att engelskan ökade kraftigt som problembild i årskurs sex. Utöver skolämnen är koncentrationssvårigheter vanligt förekommande.

Liksom problemområdena är även åtgärdena oftast individriktade även om gruppåtgärder var rätt så vanligt i årskurs tre och fem. Två av gruppåtgärdena är gemensamma övningar i gruppen/klassen och struktur i klassen. De borde med hjälp av en kvalificerad samtalspartner i form av en specialpedagog vara lätta att genomföra (om behovet finns) även i årskurs sex och då kanske först och främst med engelskalärarna. Det eftersom engelska är det vanligaste problemområdet för årskurs sex.

Ansvariga är allt som oftast skolans personal, i viss mån elever och dess vårdnadshavare. Eleverna är näst intill aldrig ansvariga för några åtgärder i trean, då är dock föräldrarna det i viss mån. I sexan har föräldrarna släppt en del ansvar till sina barn. Det är dock hela tiden skolpersonalen som är ansvariga för de allra flesta åtgärder oavsett ålder på barnen. Det borde gynna barn som har behov av särskilt stöd att skolan tar ett stort ansvar.

Bortsett från att det näst intill alltid fanns ett uppföljningsdatum på åtgärdsprogrammen var i regel uppföljning och utvärdering bristfällig. Det var inga direkta skillnader mellan de olika årskurserna i det här avseendet.

5.7 Förslag till vidare forskning

Det hade varit intressant att följa upp den här undersökningen med en kvalitativ undersökning och intervju ett flertal av de lärare som skriver åtgärdsprogrammen. Det skulle även vara intressant att intervju och ta del av hur eleverna och vårdnadshavarna upplever nyttan med åtgärdsprogrammen. Med en kvalitativ studie hade det även funnits en möjlighet att ta reda på om åtgärdena utfördes och om de hjälpte eller inte. I en sådan undersökning skulle det även vara intressant att fråga hur det kommer sig att det är mer sällsynt med hinder för lärande i sexan än i trean samt när det gäller skolämnen varför det i stort sett enbart är svenska, matematik och engelska som förekommer som problemområde.

6 Slutsats

Syftet var att söka svar hur åtgärdsprogrammen ser ut i årskurs tre och sex utifrån följande frågeställningar:

- Vilka ämnen/problemområden behandlas?
- Vilka åtgärder föreslås?
- Vem/vilka är ansvariga för att åtgärderna genomförs?
- Hur är den dokumenterade uppföljningen och utvärderingen av åtgärdsprogrammen?

Jag besvarade frågeställningarna på följande sätt:

- Problemområdena är oftast individriktade. Skolämnena förekom på näst intill samtliga åtgärdsprogram och olika hinder för lärande på drygt hälften av åtgärdsprogrammen. Skillnader finns mellan årskurs tre och sex. I trean är det mycket vanligare med svenska, matematik och koncentrationssvårigheter än i sexan. Den vanligaste problembilden i årskurs sex är engelska. Även om inte svenska är lika vanligt i årskurs sex som i årskurs tre är det rätt så många som har läs- och skrivsvårigheter i sexan jämför med i trean.
- Åtgärderna är oftast individriktade. Den vanligaste åtgärden sammantaget är anpassat material/övningar även om det är stora skillnader mellan treorna och sexorna. Det var mer än dubbelt så vanligt i trean än i sexan. I trean förekommer anpassat material/övningar i näst intill varje åtgärdsprogram. I trean är det som åtgärd även mycket vanligt med läxor och att eleven ”Hör till prioriterade i arbetslaget vid hjälpbehov” vilket inte är fallet i sexan. Å andra sidan är det mycket vanligt med läxhjälp/extra studietid/lovskola i sexan. Andra åtgärder som är mycket vanligt i årskurs sex är ” Göra skoluppgifter som tilldelas” och ” Placering i klassrummet/lämplig grupp”.
- Lärarna är de stora ansvarstagarna i åtgärdsprogrammen. De tar sammanlagt ansvar för mer än hälften av samtliga åtgärder. De är ansvariga för minst en åtgärd i näst intill samtliga åtgärdsprogram. Lärarna är något oftare ansvariga i trean än i sexan. Å andra sidan ökar rektorns ansvar i sexan jämfört med i trean så skolan som helhet är hela tiden de största ansvarstagarna. Eleven och vårdnadshavarna är ansvariga för en del åtgärder. Deras ansvar växlar dock med tiden. I trean är eleverna mycket sällan ansvarig för några åtgärder istället är vårdnadshavarna ansvariga för vissa åtgärder. Tre år senare i sexan är förhållandet det motsatta.
- På åtgärdsprogrammen finns det näst intill alltid en tidpunkt för en uppföljning/utvärdering. Tidpunkten varierar mellan 3 – 49 veckor. Det vanligaste var dock ca tre månader. Trots att nästan alla åtgärdsprogram hade en tid för uppföljning/utvärdering gick det bara att finna dokumenterad uppföljning/utvärdering av ca en tredjedel av åtgärdsprogrammen. På dem stod vissa mål var nådda/ej nådda

och vilka åtgärder det skulle arbetas vidare med. Ingen större skillnad mellan årskurs tre och sex fanns.

Jag hoppas med den här undersökningen kunna bidra med information hur åtgärdsprogram skrivs för elever i årskurs tre och sex. Många saker är likartade för både treor och sexor, t.ex. uppföljning/utvärdering och att både problemområden och åtgärder är individinriktade. Andra saker skiljer årskurserna åt. T.ex. är matematik som problemområde mycket vanligare i trean än i sexan och i engelska gäller det motsatta. Stor skillnad finns i att skriva åtgärdsprogram i skiftet mellan stadiegränsen ”mellanstadiet”/”högstadiet”, i det här fallet i slutet av årskurs fem och i sexan. Utifrån min undersökning är det viktigt att pedagoger som ska undervisa elever efter stadieövergången är med och utformar åtgärdsprogrammen. Vidare visar undersökningen brister när det gäller uppföljningen/utvärderingen av åtgärdsprogrammen. Förhoppningsvis kan min undersökning vara ett litet bidrag till de undersökta skolornas, och kanske till kommunens, förbättringsarbete i hur åtgärdsprogram i framtiden utformas.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning - en mångfasetterad utmaning* (s. 9-28). Lund: Studentlitteratur.
- Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation* (Göteborg Studies in Educational sciences 259). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Andreasson, I. & Asp-Onsjö, L. (2009). Talet om pojkar och flickor i behov av särskilt stöd. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning - en mångfasetterad utmaning* (s. 35-57). Lund: Studentlitteratur.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun* (Göteborg Studies in Educational sciences 248). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Backman, J. (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, G. & Boréus, K. (2012). Innehållsanalys. I G. Bergström & K. Boréus (Red.), *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (Andra upplagan) (s. 49-90). Lund: Studentlitteratur.
- Björck-Åkesson, E. (2007). Specialpedagogik - Ett kunskapsområde med många dimensioner. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). (s. 85-99). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Dovemark, M. (2004). *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie i en skola i förändring*. (Göteborg Studies in Educational sciences 223). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- DS 2013:50. *Tid för undervisning,, - lärares arbete med åtgärdsprogram*. Hämtad (2013-12-07). http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Utdredningar/Departementsserien/Tid-for-undervisning---lara_H1B450/
- Dyson, A. (2006). *Changes in special education theory from an English perspective*. University of Manchester. pdf-fil. Hämtad (2013-10-05). http://www.google.se/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&sqi=2&ved=0CD8QFjAB&url=http%3A%2F%2Fgul.gu.se%2Fpublic%2Fpp%2Fpublic_noticeboard_attachment%2Ffetch%3FmessageId%3D1020742%26fileId%3D24118821&ei=BBVQUpK8NaOw4QTRooHYCQ&usq=AFQjCNFBTbZtU-Kaw5IVrJXNPV3CQxigYA&sig2=-8fiFj1sFD8lppcMIW7a8Q&bvm=bv.53537100,d.bGE
- Isaksson, J., Lindkvist, R., & Bergström, E. (2007). School problems or individual shortcomings? A study of individual education plans in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*. Vol.22. No.1, February 2007, s. 75-91. Hämtad (2013-07-22). <http://dx.doi.org/10.1080/08856250601082323>

- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lgr 11 (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Skolverket. Stockholm: Fritzes.
- Lgr 80 (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Skolöverstyrelsen. Stockholm: Liber.
- Lpo 94 (2002). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Mason, R. O. (1989). MIS experiments: A Pragmatic Perspective. I I. Benbasat (Red.), *The information systems research challenge: Experimental research methods. Volume 2*. (s. 3-20). Boston, Massachusetts: Harvard Business School Research Colloquium, Harvard Business School.
- Persson, B. (2002). *Åtgärdsprogram i grundskolan – Förekomst, innehåll och användning*. Göteborgs universitet. Hämtad (2013-10-03). <http://www.skolverket.se/publikationer?id=941>
- Persson, B. (2007). Svensk specialpedagogik vid vägskäl eller vägs ände?. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). (s. 36-51). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- SBL – Svenskt biografiskt lexikon (art av J. Prawitz.). *Pär Aron Borg*. Hämtad (2013-10-28). <http://sok.riksarkivet.se/sbl/artikel/17981>
- SFS 1994:1194. *Grundskoleförordning*. Hämtad (2013-07-13). http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Grundskoleforordning-1994119_sfs-1994-1194/
- SFS 2010:800. *Skollag*. Hämtad (2013-07-09). <http://rkrattsdg.gov.se/SFSdoc/10/100800.PDF>
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande av utredningen om skolans inre arbete/SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1997:108. *Att lämna skolan med rak rygg. Om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Hämtad (2013-10-03). <http://www.regeringen.se/content/1/c6/02/21/16/442b2873.pdf>
- Skolverket (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2009). *Allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011). *Särskilt stöd i grundskolan: En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. (Reviderad 2011). Stockholm: Fritzes förlag.
- Skolverket (2013a). *Arbete med åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2013b). *Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Stockholm: Fritzes.

SPSM – Specialpedagogiska skolmyndigheten. *Om Manillaskolan, Skolans historia*. Hämtad (2013-10-28). <http://www.spsm.se/sv/Vi-erbjuder/Undervisning-i-specialskolor/Vara-skolor/Manillaskolan/Om-Manillaskolan/Skolans-historia/>

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet. *Minskad byråkrati – krav på åtgärdsprogram föreslås avskaffas*. Hämtad (2013-09-03). <http://www.regeringen.se/sb/d/16839/a/220069>

Wingård, B. (2007). *Åtgärdsprogram - för vems skull? Ett exempel på hur de studerandes egna erfarenheter tillvaratas i högre utbildning*. Individ, omvärld och lärande/Forskning nr 36. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande. Hämtad (2013-07-18).

http://www.buv.su.se/polopoly_fs/1.82441.1332839003!/menu/standard/file/IOL_Forskning_36.pdf

Bilaga 1

E-postmall till föräldrar om tillåtelse att medverka i undersökningen

För att säkerhetsställa anonymiteten för skolan har vissa ändringar i texten gjorts.

Hej!

Mitt namn är Magnus Persson och jag är sedan mars månad specialpedagog på X-skolan i Y kommun. Ett av mina uppdrag är att utveckla den skolans och kanske även kringliggande skolors åtgärdsprogram. Jag tänkte kombinera det uppdraget med mitt examensarbete i specialpedagogik.

Examensarbetets syfte är att se om det är några skillnader i åtgärder och/eller hur åtgärdsprogram skrivs för eleverna i trean respektive sexan. Jag kommer att gå igenom både nyare och äldre åtgärdsprogram.

I examensarbetet kommer alla namn göras anonyma. Inte heller skolan eller kommunens namn kommer att nämnas. Jag hoppas att det här arbetet med att granska ett flertal åtgärdsprogram kan leda till förbättringar i hur det skrivs åtgärdsprogram.

Min fråga till er som vårdnadshavare är om jag får använda ert barns oidentifierade åtgärdsprogram i mitt examensarbete, får jag det?

Kontakta mig gärna om du har några frågor.

Vänliga hälsningar

Bilaga 2

Tabell för de elever födda 1999 i aktuellt undersökningsområde som enligt uppgifter skulle ha ett åtgärdsprogram

Tabellen nedan visar alla elever födda 1999 och som jag fann någon form av dokument på att de hade ett åtgärdsprogram som gällde i trean eller sexan. I tur och ordning fick alla som var födda 1999 och som hade ett dokument som förklarade att de hade ett åtgärdsprogram ett nummer med bokstaven P eller F före där P står för pojke och F för flicka. Det var sammanlagt 26 stycken som hade/skulle ha ett åtgärdsprogram av 64 elever. De elever som i tabellen är inom parantes ingår inte i undersökningen vilket framgår av kommentarerna. Sammanlagt blev det 18 elever födda 1999 som deltog i undersökningen med totalt 30 åtgärdsprogram.

Elev P=Pojke F=Flicka	Antal åp i skolår 3*	Antal åp i slutet av skolår 5 (maj- juni)	Antal åp i skolår 6*	Kommentar
(P1)				Fanns inget åp**
P2	1			Utredning visade att fler åp skulle finnas men de fanns inte.
F3		1		Utredning visade att fler åp skulle finnas men de fanns inte.
(P4)			(1)	Ej fått tag på föräldrarna för godkännande
F5	1			
(F6)	(1)			Ej fått tag på föräldrarna för godkännande
F7	5	1	2	
(P8)			(1)	Ej fått tag på föräldrarna för godkännande
F9	1		1	
P10		1		
P11		1		
P12			1	
P13		1		
F14		1	1	
F15		1		
(P16)			(1)	Ej fått tag på föräldrarna för godkännande
P17			1	
F18			1	

F19	1			
(F20)			(1)	Ej fått tag på föräldrarna för godkännande
(F21)			(1)	Ej fått tag på föräldrarna för godkännande
F22			2	
F23			1	
(F24)				Fanns inget åp**
F25		1		
P26	2	1		
Totalt 18 elever som deltar i undersökningen	Totalt 11 åp som deltar i undersökningen	Totalt 9 åp som deltar i undersökningen	Totalt 10 åp som deltar i undersökningen	Totalt 18 elever med sammanlagt 30 åp som deltar i undersökningen

Not. De inom parantes ingår inte i undersökningen av orsaker som framgår av kolumnen "Kommentar".

åp=åtgärdsprogram

* De åtgärdsprogram som gavs i maj-juni månad i årskurs 2 ingår i undersökningen eftersom de gäller i årskurs tre samt de åtgärdsprogram som gavs i maj-juni månad i årskurs fem ingår i undersökningen eftersom de gäller i årskurs sex. De i årskurs fem har dock en egen kolumn om de kom med i undersökningen.

** Det stod i de skriftliga omdömena att det skulle finnas ett åtgärdsprogram men det fanns inget.

Bilaga 3

Tabell för de elever födda 2000 i aktuellt undersökningsområde som enligt uppgifter skulle ha ett åtgärdsprogram

Tabellen nedan visar alla elever födda 2000 och som jag fann någon form av dokument på att de hade ett åtgärdsprogram som gällde i trean eller sexan. I tur och ordning fick alla som var födda 2000 och som hade ett dokument som förklarade att de hade ett åtgärdsprogram ett nummer med bokstaven P eller F före där P står för pojke och F för flicka. Jag lade dock till ett hundratal för att lättare hålla isär dokumenten mellan de som var födda 1999 och 2000 under analysen. Det var sammanlagt 17 stycken som hade/skulle ha ett åtgärdsprogram av 67 elever. De elever som i tabellen är inom parantes ingår inte i undersökningen vilket framgår av kommentarerna. Sammanlagt blev det 13 elever födda 2000 som deltog i undersökningen med totalt 39 åtgärdsprogram. M.a.o. färre elever med åtgärdsprogram men ändå fler åtgärdsprogram sammantaget än för de som var födda 1999.

Elev P=Pojke F=Flicka	Antal åp i skolår 3*	Antal åp i slutet av skolår 5 (maj-juni)	Antal åp i skolår 6*	Kommentar
P101			3	
P102	1	1	2	
F103	1			
P104	4	1		
F105		1	2	
(P106)			(1)	Ej fått tag på föräldrarna för godkännande
P107		1	1	
P108	3	1	1	
F109	3		1	
När åp numrerades råkade jag hoppa över 110-111. Istället för att numrera om efterföljande åp så lät jag "felet" vara kvar.				
P112		1		
P113	3	1		
P114	3			
(F115)				Fanns inget åp**
(P116)			(2)	Sade nej till att medverka i undersökningen
P117			1	
(F118)				Fanns inget åp**
P119		1	2	
Totalt 13 elever som deltar i undersökningen	Totalt 18 åp som deltar i undersökningen	Totalt 8 åp som deltar i undersökningen	Totalt 13 åp som deltar i undersökningen	Totalt 13 elever med sammanlagt 39 åp som deltar i undersökningen

Not. De inom parantes ingår inte i undersökningen av orsaker som framgår av kolumnen "Kommentar".
åp=åtgärdsprogram

* De åtgärdsprogram som gavs i maj-juni månad i årskurs två ingår i undersökningen eftersom de gäller i årskurs tre samt de åtgärdsprogram som gavs i maj-juni månad i årskurs fem ingår i undersökningen eftersom de gäller i årskurs sex. De i årskurs fem har dock en egen kolumn om de kom med i undersökningen.

** Det stod i de skriftliga omdömena att det skulle finnas ett åtgärdsprogram men det fanns inget.

Bilaga 4

Kodschema och kodinstruktion

Kodschema

Med följande koder fokuseras vilka problem/ämnen som tas upp på elevernas åtgärdsprogram och uppföljningar och utvärderingar. Vidare går det även att se vilka åtgärder som upprättas, vem/vilka som är ansvarig för åtgärderna och vad som går att läsa från uppföljningarna och utvärderingarna.

1. Problembild

- 1.1. Bild
- 1.2. Engelska
- 1.3. Hem- och konsumentkunskap
- 1.4. Idrott och hälsa
- 1.5. Matematik
- 1.6. Moderna språk
- 1.7. Modersmål
- 1.8. Musik
- 1.9. NO
 - 1.9.1. Biologi
 - 1.9.2. Fysik
 - 1.9.3. Kemi
- 1.10. SO
 - 1.10.1. Geografi
 - 1.10.2. Historia
 - 1.10.3. Religionskunskap
 - 1.10.4. Samhällskunskap
- 1.11. Slöjd
- 1.12. Svenska
- 1.13. Svenska som andraspråk
- 1.14. Teckenspråk för hörande
- 1.15. Teknik
- 1.16. ADHD eller ADD
- 1.17. Autism och Aspergers syndrom
- 1.18. Beteendemässiga svårigheter
- 1.19. Döv eller nedsatt hörsel
- 1.20. Inlärningssvårigheter
- 1.21. Koncentrationssvårigheter
- 1.22. Läs- och skrivsvårigheter
- 1.23. Medicinska funktionsnedsättningar, t.ex. allergi och diabetes
- 1.24. Rörelsehinder
- 1.25. Synnedsättning
- 1.26. Övrigt

2. Vilka åtgärder föreslås

- 2.1. Läxhjälp (orgnivå) slå ihop med 2.2
- 2.2. Extra studietid (orgnivå) slå ihop med 2.1
- 2.3. Lovskola (orgnivå)
- 2.4. Extra pedagog eller assistent (orgnivå)
- 2.5.Handledning för pedagoger (orgnivå)
- 2.6. EHT med hela klassen (gruppnivå)
- 2.7. Placering i klassrummet (gruppnivå)
- 2.8. Gemensamma övningar för hela klassen (gruppnivå)
- 2.9. Mindre grupp/klasstorlek (gruppnivå)
- 2.10. Anpassat material/anpassade övningar (indnivå)
- 2.11. Eget dagsschema (indnivå)
- 2.12. Komma ihåg att ta med sig rätt material till lektionerna (indnivå)
- 2.13. Använda datorn (indnivå)
- 2.14. Fråga pedagoger när eleven ifråga inte förstår (indnivå)
- 2.15. Sociala berättelser (indnivå)
- 2.16. Kompensatoriska hjälpmedel (indnivå)
- 2.17. Extra läxa/övningaruppgifter hemma
- 2.18.
- 2.19. Gå till en speciallärare eller liknande
- 2.20.
- 2.21.
- 2.22.
- 2.23.
- 2.24.
- 2.25. Övrigt

3. Ansvariga för åtgärderna i punkt 2

- 3.1. Eleven
- 3.2. Vårdnadshavaren/arna
- 3.3. Klassläraren/mentorn
- 3.4. Undervisande lärare/arbetslaget
- 3.5. Rektor
- 3.6. Specialpedagog
- 3.7. Någon annan/andra
- 3.8. Uppgift saknas

4. Finns dokumenterad uppföljning och/eller utvärdering från eventuellt föregående åtgärdsprogram

- 4.1. Ja
 - 4.1.1. Skriv vilka mål som har uppnåtts och om det går att skönja orsaker till varför de har uppnåtts. Ange då även de orsakerna om det framgår.

4.1.2. Skriv vilka mål som inte har uppnåtts och om det går att skönja orsaker till varför de inte har uppnåtts. Ange då även de orsakerna om det framgår.

4.1.3. Skriv om det ges förslag till ändringar av åtgärder. Skriv då även vilka ändringar.

4.1.4. Uppgift saknas om vilka mål som har uppnåtts.

4.2. Nej

5. Finns tidpunkt angivet för uppföljning och/eller utvärdering angivet på åtgärdsprogrammet eller på dess uppföljning och/eller utvärderingen?

5.1. Ja (ange då hur många veckor fram i tiden)

5.2. Nej

Kodinstruktion

Beskrivning av varje variabel i kodschemat:

1. Problembild

Vilken/vilka problembilder som tas upp i ett åtgärdsprogram där eleven inte riskerar att nå målen. Således tas t.ex. inte koden 1.5 (matematik) upp om det står "...eleven är bra i matematik...". Flera problembilder kan tas upp på samma åtgärdsprogram. Då skrivs samtliga koder upp. Koderna 1.1 – 1.15 är de skolämnena som finns i Lgr11. När en problembild ska kodas kan en del koder, t.ex. koden 1.22 (Läs- och skrivsvårigheter), komma upp i samband med ett eller flera andra koder, t.ex. ett skolämnen inom punkt 1.1 – 1.15. Då skrivs koden 1.22 (eller den kod det gäller) upp samt den/de övriga koder som stämmer överens med problembilden. Är det två eller flera av koden 1.26 (Övrigt) skrivs den koden upp lika många gånger som antalet problem. Utöver att skriva koden 1.26 (Övrigt) skrivs det även i klartext vad problembilden var.

2. Vilka åtgärder föreslås

Flera olika sorters åtgärder kan tas upp på samma åtgärdsprogram. Då skrivs samtliga koder upp. Är det två eller flera av koden 2.25 (Övrigt) skrivs den koden upp lika många gånger som antalet åtgärder. Konkret material i matematik räknas in som kod 2.16 (kompensatoriska hjälpmedel.) Med koden 2.4 (Extra pedagog eller assistent) kan det innefatta till enskild elev men även till en hel klass/grupp med elever.

3. Ansvariga för åtgärderna i punkt 2

Vem/vilka som är ansvariga för åtgärderna i åtgärdsprogrammet. Flera personer kan vara ansvariga. Då skrivs alla de koder upp. Med koden 3.7 (Någon annan/andra) kan det vara en person som är nämnd med namn men i texten går det inte att utvärdera vad den personen har för roll på skolan.

4. Finns dokumenterad uppföljning och/eller utvärdering från eventuellt föregående åtgärdsprogram

Om dokumenterad uppföljning och/eller utvärdering finns inför det åtgärdsprogram som kodas noteras kod 4.1 med följd-koder. I övriga fall, kod 4.2. Det kan då vara en muntlig uppföljning/utvärdering som har gjorts men inte blivit dokumenterad i efterhand som får koden 4.2.

Vid kod 4.1.1 – 4.1.4 är det viktigt att skriva så utförligt som möjligt efter vad som frågas i kodschemat.

5. Finns tidpunkt angivet för uppföljning och/eller utvärdering angivet på åtgärdsprogrammet eller på dess uppföljning och/eller utvärderingen?

Vid kod 5.1 görs en avrundning till närmast antal veckor. Om det t.ex. står mars 2010 så ta tidpunkten mitten av mars. Går det ej att avgöra tiden skriv "okänd".

Bilaga 5

Kommunens blankett/mall för åtgärdsprogram och för dess utvärdering/uppföljning av åtgärdsprogram. (Kommunens logotyp är borttagen.)

Åtgärdsprogram

Elev: _____ Född: _____ Klass: _____ Datum: _____

Ansvarig pedagog: _____ Skola: _____

Nulägesanalys/ styrkor och behov samt elevens egen syn på sitt lärande	
Långsiktiga mål:	
Kortsiktiga mål:	
Åtgärder på organisationsnivå	Ansvariga:
Åtgärder på gruppnivå	Ansvariga:
Åtgärder på individnivå	Ansvariga:
Delaktiga i upprättande av detta åtgärdsprogram har varit:	
Elev:	
Vårdnadshavare:	
Pedagog:	
Datum för utvärdering/ uppföljning: _____ Ansvarig för kallelse: _____	

Utvärdering/ uppföljning av åtgärdsprogram

Elev: _____ Född: _____ Klass: _____ Datum: _____

Ansvarig pedagog: _____ Skola: _____

Långsiktiga mål som har uppnåtts:

Kortsiktiga mål som har uppnåtts:

Kortsiktiga mål att fortsätta arbeta med:

**Utvärdering/Uppföljning av åtgärder:
Organisationsnivå**

Ansvariga:

Gruppenivå

Ansvariga:

Individnivå

Ansvariga:

Delaktiga vid utvärdering/uppföljning av åtgärdsprogrammet var:

Elev:

Vårdnadshavare:

Pedagog:

Datum för utvärdering/ uppföljning: _____ Ansvarig för kallelse: _____