2007:048

EXAMENSARBETE

Elever i eller med svårigheter

En studie av hur elever med upprättat åtgärdsprogram kan uppleva sin skolsituation

Kristina Nilsson
Eero Pirilä

Luleå tekniska universitet

Lärarutbildning
Allmänt utbildningsområde C-nivå
Institutionen för Utbildningsvetenskap

2007:048 - ISSN: 1652-5299 - ISRN: LTU-LÄR-EX--07/048--SE

Luleå Tekniska Universitet
Institutionen för pedagogik och lärande
Professionsinriktat lärande 60p
LUA304, Höstterminen 2006
Examensarbete
Eero Pirilä
Kristina Nilsson

I eller *Med* svårigheter

- en studie av hur elever med upprättat åtgärdsprogram kan uppleva sin skolsituation.

Handledare: Solange Perdahl, Universitetsadjunkt
Åsa Gardelli, Universitetslektor
Examinator: Ing-Mari Munkhammar, Universitetslektor

Abstrakt

I styrdokumenten som gäller för de frivilliga skolformerna är det fastslaget att särskild uppmärksamhet måste ägnas åt elever som av olika anledningar har svårigheter att uppnå målen för utbildningen, och ett åtgärdsprogram ska utarbetas om det genom utredning visar sig att en elev behöver särskilt stöd. Skol- och elevproblem kan ses ur olika perspektiv, vilket synsätt man väljer ger olika konsekvenser för eleven, läraren, skolan, organisationen, undervisningen och lärandet. Skolan har en viktig uppgift vad gäller elevernas självuppfattning och uppfattning om skolan; inom skolan ska varje elev möta respekt för sin person och få möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar, skolan ska också stärka elevernas tro på sig själva och ge dem framtidstro. Arbetets syfte har varit att undersöka och utveckla en förståelse för hur gymnasieelever, med upprättat åtgärdsprogram, upplever sin skolsituation och hur dessa elever upplever skolans syn på problematik, detta för att initiera en insikt i hur elevens självuppfattning och uppfattning om skolan kan påverkas. Vi har genomfört en kvalitativ undersökning genom att göra djupintervjuer med fyra gymnasieelever med upprättade åtgärdsprogram för att få ta del av deras subjektiva upplevelse av skolan och dess syn på problematik, hur de upplever sitt åtgärdsprogram samt hur eleven ser på och tänker om sig själv som elev. Genom beskrivning, tolkning och analys av dessa elevers utsagor försöker vi ge läsaren en bild av hur skolans stödinsatser kan påverka elevernas självuppfattning och uppfattning om skolan. Vid analys av elevernas utsagor visade det sig att två av de elever vi intervjuat i stort kunde ses som idealtyper vad gäller konsekvenser av det kategoriska respektive det relationella perspektivet. Vi kom även fram till att hela omgivningen i skolvärlden såsom klasskamrater, lärare, rektor och annan skolpersonal, samt skolmiljön och dess rådande människosyn, elevsyn och kunskapssyn har stor betydelse för elevens sjävuppfattning, självförtroende och välmående.

Sökord: Specialpedagogik, Åtgärdsprogram, Kategoriska, Relationella, Självuppfattning.

Förord

Detta examensarbete som omfattar 10 högskolepoäng har skrivits under höstterminen 2006 vid Luleå Tekniska Universitet.

Vi vill först och främst tacka de elever som delat med sig av sina erfarenheter och funderingar. Utan dem hade arbetet inte gått att genomföra.

Vi vill även tacka vår handledare Solange Perdahl för värdefulla synpunkter samt för det stöd hon gett vid arbetet med denna undersökning.

Till personal vid de skolor där vi genomförde undersökningen – ett stort tack!

Slutligen vill vi tacka varandra för ett gott samarbete.

Haparanda i februari 2007

Eero Pirilä och Kristina Nilsson

Innehållsförteckning

Abstrakt
Förord
Innehållsförteckning

Kapitel 1 – Bakgrund

Inledning 1
Syfte och frågeställningar 2
Syftesprecisering 2
Avgränsningar 2
Skolans styrdokument 3
Åtgärdsprogram 4
Elevens behov av stöd 4
Vad är ett åtgärdsprogram? 5
När ska åtgärdsprogram utarbetas? 6
Uppföljning och utvärdering 6
Användning av åtgärdsprogram 7
Sekretess 7
Tidigare forskning 8
Teoretisk ram 11
Självuppfattning 11
Specialpedagogiska perspektiv 14
Disposition 16

Kapitel 2 - Metod

En fenomenologisk-hermeneutisk undersökning 17
Informationshämtande metoder 18
Undersökningspersoner och bortfall 19
Etiska överväganden 19
Genomförande 20
Arbetssätt vid bearbetning och analys 20

Kapitel 3 – Resultat

Hur upplever eleven skolan? 22
Sammanfattning och tolkning 23
Hur upplever eleven att skolan ser på och bemöter problematik? 24
Sammanfattning och tolkning 24
Hur upplever eleven sitt åtgärdsprogram? 25
Sammanfattning och tolkning 26
Hur ser eleven på/tänker eleven om sig själv som elev? 27
Sammanfattning och tolkning 28
Analys 29

Kapitel 4 - Diskussion
Resultatdiskussion 32
Förslag på fortsatt forskning 36
Avslutande reflektioner 37

Käll- och litteraturförteckning 38

Bilagor
Intervjuformulär
Sortering intervjufrågor
Tillståndsansökan

Kapitel 1 – Bakgrund

I kapitel 1 vill vi i inledningsvis berätta hur det kommer sig att vi fastnade för ämnet. Därefter tar vi upp och beskriver *syfte och frågeställningar* med undersökningen samt berättar om de *avgränsningar* vi valt att göra. I kapitlet vill vi också under rubriken *skolans styrdokument* visa på undersökningens förankring i just styrdokumenten. I avsnittet *åtgärdsprogram* beskrivs åtgärdsprogram utifrån vad det är, när det ska utarbetas, m.m. Vi gör även en liten vandring i vad som tidigare forskats i ämnet under rubriken *tidigare forskning*. I slutet av kapitlet tar vi upp uppsatsens teorietiska utgångspunkt under rubriken *teoretisk ram* samt beskriver uppsatsens *disposition*.

Inledning

I utbildningen Professionsinriktat lärande ingår kursen ”Alla elevers lärande” vilken utgör 10 av utbildningens 60 poäng. Kursen syftar till att vidga och fördjupa studentens insikter och kunskaper för att kunna verka i en skola för alla; vi som studerar ska efter avslutad kurs ha tillägnat oss grundläggande specialpedagogiska kunskaper, färdigheter i praktiskt ledarskap/lärarprofessionen samt genom verksamhetsförlagd utbildning fått kunskaper om hur teori kan omsättas i praktiken och hur praktiken kan problematiseras i teorier. Genom kursens innehåll kom vi bl.a. i kontakt med olika specialpedagogiska perspektiv, teorier och begrepp samt åtgärdsprogram, handlingsplaner och individuella planer.

I bilen på väg hem från Luleå efter en av de obligatoriska träffarna på universitetet började vi diskutera huruvida elever i behov av särskilt stöd verkligen får den hjälp de behöver och huruvida åtgärdsprogram verkligen upprättas på gymnasieskolorna runt om i östra Norrbotten, och hur programmen påverkade eleven. En tanke vaknade om att detta kunde vara ett ämne för examensarbetet, men inget tydligt syfte formulerades. Under den verksamhetsförlagda utbildningen växte intresset för området. Eero var under denna tid mycket i kontakt med en grupp som hade rykte om sig att vara en jobbig klass. Eero uppmärksammade att det i gruppen fanns olika sorters problematik; det fanns elever med olika sociala problem och en hel del av eleverna behärskade inte det svenska språket till fullo. Eero ansåg att det i denna grupp fanns många elever i behov av åtgärder för att de skulle kunna klara kursmål och utbildning, men ingen av dem hade något åtgärdsprogram upprättat. Kristina kom under sin verksamhetsförlagda utbildning på Komvux i Kalix i kontakt med Skolverkets utbildningsinspektion av skolväsendet i Kalix kommun. I denna pekade inspektörerna bl.a. ut brister som akut måste åtgärdas; intressant var här inspektörernas anmärkning att det på gymnasieskolan och gymnasiesärskolan Furuhedsskolan inte utarbetades åtgärdsprogram för elever i behov av särskilda stödåtgärder, och att större möjligheter till specialpedagogiskt stöd bör ges eleverna vid behov.

Intresset för elever i behov av särskilt stöd samt åtgärdsprogram och stödinsatser hade vaknat och i diskussioner samt genom den verksamhetsförlagda utbildningen växte sig intresset än större. Men vilken infallsvinkel skulle ett examensarbete kunna ha och på vilket sätt skulle vi kunna bidra med något nytt till forskningen?

Vi har valt att undersöka åtgärdsprogram ur ett elevperspektiv. I vår framtida yrkesutövning kommer vi att komma i kontakt med elever i behov av särskilt stöd och i behov av åtgärdsprogram. Är man lärare kommer man med stor sannolikhet upprätta eller vara delaktig i upprättande av åtgärdsprogram för elever, och det är här av stor vikt att vi som lärare har

någon form av kunskap om och förståelse för hur elever med åtgärdsprogram kan uppleva sin situation och hur ett åtgärdsprogram kan påverka elevens självkänsla och självuppfattning.

Syfte och frågeställningar

Vårt övergripande syfte med arbetet är att undersöka och utveckla en förståelse för hur elever, med upprättat åtgärdsprogram, upplever sin skolsituation och hur dessa elever upplever skolans syn på problematik. Detta för att initiera en insikt i hur elevens självuppfattning och uppfattning om skolan kan påverkas.

Hur upplever eleven skolan?

Hur upplever eleven att skolan ser på och bemöter problematik?

Hur upplever eleven sitt åtgärdsprogram?

Hur ser eleven på/tänker eleven om sig själv som elev?

Syftesprecisering

Med problematik avser vi elevernas svårigheter att uppnå skolans mål. Frågan *Hur upplever eleven att skolan ser på och bemöter problematik?* avser alltså undersöka hur eleverna upplever att skolan ser på och bemöter elever som har svårigheter att uppnå målen. Vi ville undersöka vilket synsätt skolan har angående specialpedagogiska stödinsatser. Är ett kategoriskt eller ett relationellt perspektiv rådande? Vad dessa perspektiv innebär återfinns i vår teoretiska ram under rubriken *Specialpedagogiska perspektiv*. Definition av begreppet självuppfattning återfinns i vår teoretiska ram under rubriken *Självuppfattning* och en beskrivning av åtgärdsprogram finner man i avsnittet *Åtgärdsprogram*.

Avgränsningar

I enlighet med vårt syfte avgränsar vi oss till att djupintervjua elever med upprättade åtgärdsprogram för att undersöka deras subjektiva upplevelse av skolsituation och skolans syn på problematik. Vi valde att intervjua elever i gymnasieålder eftersom det är i denna målgrupp vi kommer arbeta efter avslutad utbildning. Det är dessa gymnasieelevers upplevelse av den skola de idag går på som vi vill koncentrera oss på och vi kommer därför bortse från deras erfarenheter under grundskoletid och hur dessa erfarenheter påverkat dem. Med detta menar vi att vi fokuserar den skola de går på idag och hur de upplever den. Vi gjorde även ett medvetet val, att vid urval av undersökningspersoner, skulle den typ av problematik som ligger till grund för upprättandet av åtgärdsprogrammet tillskrivas mindre betydelse i denna undersökning; d.v.s. den problematik som ligger bakom att eleven haft svårigheter att uppfylla målen och vilken betydelse just den typen av problematik haft för uppfattningen kommer inte behandlas i denna undersökning.

Vi har även gjort en geografisk avgränsning och har valt att genomföra vår undersökning på skolor i östra Norrbotten.

Skolans styrdokument

Gymnasieskolorna i Sverige styrs i huvudsak av fyra dokument: skollagen, läroplanen (Lpf94), den kommunala skolplanen och den enskilda skolans lokala arbetsplan. Utöver dessa finns också förordningar och föreskrifter utfärdade, programmål, kursplaner och allmänna råd formulerade. Bestämmelser om den kommunala skolplanen och att det ska finnas lokala arbetsplaner är reglerat i skollagen och i förordningar för de olika skolformerna. För gymnasieskolan är det gymnasieförordningen (SFS 1992:394) som gäller och i denna finns bestämmelser om gymnasieskolan utöver vad som skrivs i skollagen.

Skolans värdegrund, så som den är fastslagen i skollagen säger oss att demokrati ska genomsyra hela skolvärlden;

> Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografiskt hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet. Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd. Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö (SFS 1985:1100, 1kap §2).

I Lpf94 kan vi se att direktiven för läraren är tydliga. Läraren ska ha ett demokratiskt förhållningssätt och demokratiska värden ska genomsyra hela verksamheten; läraren ska också visa respekt för den enskilda eleven. De demokratiska principerna att kunna påverka, vara delaktig och ta ansvar ska gälla för varje elev; denne ska därför ha möjlighet till och uppmuntras att ha ett aktivt inflytande över sin utbildning. Skolan ska också sträva mot att ”eleverna tar personligt ansvar för sina studier och för arbetsmiljön och att de aktivt utövar inflytande över sin utbildning”. Skolan ska sträva mot att eleverna ”stärker sin tilltro till den egna förmågan att själv och tillsammans med andra ta initiativ, ta ansvar och påverka sina villkor” (Lpf94:13).

Vad gäller elever i behov av särskilt stöd är det i skollagen fastslaget att

> Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd (1 kap. 2§).

I Lpf94 är det fastslaget mer i detalj. I kapitel 1.1 *Grundläggande värden*, kan vi läsa att alla elever ska få en likvärdig utbildning och att undervisningen ska anpassas till individens förutsättningar, behov och kunskapsnivå. Till elever som har svårigheter att uppnå målen för utbildningen måste särskild uppmärksamhet ägnas. Vidare kan vi läsa att ”alla som arbetar i skolan ska hjälpa elever som har behov av särskilt stöd”, att läraren ska ”stimulera, handleda och stödja eleven och ge särskilt stöd till elever med svårigheter” (Lpf94:11).

I gymnasieförordningen finns bestämmelser angående stödundervisning och specialundervisning samt åtgärdsprogram angivet.

> 1§ En elev skall ges stödundervisning om det kan befaras att eleven inte kommer att nå de kunskapsmål som anges i kursplanerna eller om eleven av andra skäl behöver särskilt stöd (...) För elever som har behov av särskilt stöd får specialundervisning anordnas inom klassen.
> 1 § a Om det genom uppgifter från skolans personal, en elev, elevens vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att en elev kan ha behov av särskilda stödåtgärder, skall rektorn se till att behovet utreds. Om utredningen visar att eleven behöver särskilt stöd, skall rektorn se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Av programmet skall det framgå vilka behoven är, hur de skall tillgodoses samt hur åtgärderna skall följas upp och utvärderas (SFS 1992:394, 8 kap. 1§).

Eftersom det är i lag fastslaget att åtgärdsprogram ska upprättas för elever som av olika anledningar inte lyckas uppnå kursmål är det mycket viktigt att dessa åtgärder fungerar bra och har en god inverkan på eleven och dennes skolsituation. I Lpf94 är det fastslaget att

> Varje elev skall möta respekt för sin person och sitt arbete (...) (Skolan skall) grundlägga en positiv inställning till lärande och att återskapa en sådan inställning hos elever med negativa skolerfarenheter. Skolan skall stärka elevernas tro på sig själva och ge dem framtidstro (Lpf94:6).

Åtgärdsprogram

Elevens behov av stöd

Det finns två kriterier som lärare ofta pekar ut som avgör om en elev ska få stöd eller inte, nämligen allmänna inlärningsproblem och neuropsykiatriska problem. Haug (1998) skriver att inlärningsproblem ofta är relaterat till låg begåvning vilket medför att eleven i vissa fall inte kan uppfylla de krav skolan ställer och därför har svårt att nå målen. Neuropsykiatriska problem är en sammanfattning av ett brett spektrum av störningar (såsom DAMP, MDB, ADHD, MPD/DCD, dyslexi, Aspbergers syndrom) som främst tar sig uttryck som stökighet i klassrummet, vilket kan medföra svårigheter att motsvara skolans krav (Haug, 1998).

I genomsnitt var sjätte elev i varje årskull i grundskolan får något slag av specialpedagogiskt stöd. Omfattningen är störst när det gäller barn i 11-12-årsåldern för att sedan minska under de senare skolåren. Inte oväntat visar sig begåvningsnivån ha starkast sammanhang med förekomst av specialpedagogiskt stöd av de bakgrundsvariabler som analyserats i SPEKO-studien. (SPEKO-studien är ett projekt gjort på uppdrag av skolverket, ens studie av specialpedagogiken och dess konsekvenser). De statistiska undersökningarna visade emellertid att mindre än 20 procent av det specialpedagogiska stödet kunde förklaras av bakgrundsfaktorer som begåvning, kön och socialgrupp. Det innebär att de tyngsta skälen till att vissa elever får specialpedagogiskt stöd får sökas i avvikelsen mellan vad skolan kräver och hur dessa elever svarar mot skolans krav (Persson, 2001).

Få undersökningar i Sverige eller utlandet har utförts där man med stora slumpmässigt urval som underlag kunnat svara på frågan hur stor andel av elever i skolan som anses behöva särskilt stöd. I Skolverkets kvalitetsgranskning av skolan 1998 skriver man att

> … skolorna har ofta spontant uppgivit siffror som ligger mellan 10–40 procent. Några skolor i invandrartäta områden menar att så många som 75 procent eller att alla elever är i behov av särskilt stöd (Skolverket, 2001a:64).

Vad är ett åtgärdsprogram?

Ett åtgärdsprogram är en skriftlig dokumentation av de specialpedagogiska stödinsatser som görs för en elev. Ett åtgärdsprogram är ett:

> Dokument för elev som behöver särskilda stödåtgärder. Rektor har skyldighet att se till att åtgärdsprogram upprättas och att eleven och dennes vårdnadshavare ges möjlighet att delta vid utarbetandet av programmet (Persson, 2001:12).

Redan 1974 myntades begreppet åtgärdsprogram av Utredningen om skolans inre arbete (SIA). Begreppet åtgärdsprogram används för att beteckna den dokumentation och planering som görs för elever i behov av särskilt stöd. Den individuella utvecklingsplanen, som upprättas i anslutning till utvecklingssamtalet, ska ge alla elever stöd för utvecklingen mot målen. Denna individuella utvecklingsplan ska inte ersätta åtgärdsprogrammet. Om en elev har behov av särskilt stöd ska ett åtgärdsprogram utarbetas av berörd skolpersonal och ett åtgärdsprogram kan upprättas när som helst under skolåret, så snart det framkommit att eleven behöver särskilt stöd. Sedan årsskiftet 2000/2001 skall åtgärdsprogram upprättas för elever som riskerar att inte nå målen oavsett skolform (SOU 1974:53; SFS 1997:559).

> Om det genom uppgifter från skolans personal, en elev, dennes vårdnadshavare eller på annat sätt har framkommit att eleven behöver särskilda stödåtgärder, skall rektor se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Eleven och elevens vårdnadshavare skall ges möjlighet att delta vid utarbetandet av programmet (SFS 2000:1108).

Ovanstående citat innebär att det ska finnas ett stödprogram för varje elev som anses behöva stödåtgärder. När åtgärdsprogrammet ska utformas bör skolpersonalen diskutera tillsammans med eleven och med elevens vårdnadshavare. Initiativet till ett åtgärdsprogram kan antingen läraren, vårdnadshavare eller eleven själv ta. När man gör ett åtgärdsprogram ska man utgå från elevens behov och det skall framgå vad det är vad man vill åstadkomma vad gäller problemen, det ska också framgå vilka medel och metoder man vill arbeta med. Det är viktigt att lyfta fram elevens starka sidor för att stärka elevens självuppfattning och självtillit. I dessa samtal ska vårdnadshavare, elev och lärare delta som likvärdiga parter (Persson, 2001).

För att ett åtgärdsprogram ska bli användbart verktyg och inte bara ett dokument, måste den vara tydlig; den ska vara enkelt utformad och vara väl strukturerad. Den undervisade läraren bör vara ansvarig för åtgärderna, så att en vardagskontakt är möjlig. Läraren måste ha kompetens och viljan att ta på sig uppgiften. Den åtgärdsansvarige har ett övergripande ansvar för hela åtgärdsprogrammet, men andra personer kan ha ansvar för delar av programmet. Det är även viktigt att eleven får ett ansvar, men det ansvaret måste anpassas efter ålder och mognad (Skolverket, 2001a). Bengt Persson skriver i boken *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap* (2001) att det är viktigt att elevens problematik ses i ett helhetsperspektiv om åtgärdsprogrammet ska fungera fullt ut. Med detta menas att åtgärderna ska beskriva vad som krävs på individnivå såväl som på grupp- och organisationsnivå, för att skolarbetet ska fungera för eleven; alltså, eleven själv, relationerna i gruppen, skolans undervisning, arbetsformer, arbetssätt och arbetsorganisation, skolans pedagogiska grundsyn, kunskapssyn och värderingar samt lärarnas kompetens måste undersökas och analyseras; åtgärder på alla dessa nivåer kan krävas för att situationen ska lösas (Persson, 2001).

I åtgärdsprogrammets stomme ska man utgå från elevens styrkor och insatserna bör utgå från en analys av den omgivande miljön och undervisningen. Vanligt är att förklara elevens svårigheter som brister och egenskaper hos individen, därför är det viktigt att kartlägga och

analysera elevens hela skolsituation så att stödinsatserna hamnar rätt. Åtgärderna ska vara relaterade till målen och det ska framgå exakt vad som ska göras. Både lång- och kortsiktiga målformuleringar måste ställas upp och dessa mål måste vara rimliga att uppnå. Kontinuerlig uppföljning måste genomföras och den åtgärdsansvarige följer upp och kontaktar de medarbetare som är delaktiga i programmet (Skolverket, 2001a).

De grundläggande delarna i ett åtgärdsprogram är uppföljning, utvärdering och dokumentation. Även om allting flyter bra bör utvärdering och omarbetning av programmet göras. Varje resultat av åtgärderna samt den skriftliga utvärderingen ska fungera som en kvalitetsredovisning angående åtgärdsprogrammet. Vad gäller åtgärdsprogrammets skriftliga utformning ska en underskrift av eleven bekräfta att denne förstår varför en viss insats är bra och innebär att eleven går med på att vara med och delta fult ut i det arbetssätt som beskrivs i åtgärdsprogrammet. Vårdnadshavares underskrift bekräftar att denne är delaktig och har insikt i vad åtgärderna innebär. Den åtgärdsansvarige läraren bekräftar sitt ansvar med sin underskrift och rektorn som har det yttersta ansvaret måste också underteckna programmet (ibid.).

När ska åtgärdsprogram utarbetas?

Arbetet med åtgärdsprogram börjar oftast med att läraren, föräldrar eller att eleven själv är bekymrade över elevens situation eller utveckling. Studier har visat att tidig upptäckt framhålls som en förutsättning för framgång i skolans stöd; ju tidigare stöd sätt in, desto snabbare kan en negativ utveckling hejdas och mindre insatser krävs. Det är på Rektorns ansvar att åtgärdsprogram upprättas. Utarbetande av åtgärdsprogram ska ske med samverkan med elev, föräldrar och skola. Eleven ska ha en aktiv roll i förarbetarna, i såväl utredningen, kartläggningen och analysen av åtgärdsprogrammet. Hur elevens medverkan ser ut varierar, beroende på situationen och elevens förutsättningar. Åtgärdsprogrammet kan innehålla en beskrivning hur hemmet och skolan samarbetar (ibid.).

Uppföljning och utvärdering

En stor del av arbetet med åtgärdsprogram är utvärdering och uppföljning av vad som är gjort. Hur programmet är dokumenterat har stor betydelse hur bra uppföljning och utvärdering blir. Hur tätt uppföljningarna ska göras beror på barnets ålder och förutsättningar. För att man ska få en återkoppling av insatserna är det intressant vilka iakttagelser lärare, elev, föräldrar och övriga som arbetat med programmet gör:

- Hur har vi lyckats med måluppfyllelsen?
- Vilka ändringar är motiverade för att få till stånd en fortsatt utveckling?
- Vilka är orsakerna till resultaten?
- Då målen är uppnådda, vilket är nästa steg?

Arbetet med uppföljningen ska leda fram till nya mål, ny planering, genomförande och uppföljning i en ständigt pågående utvecklingsfas. (ibid.).

Användning av åtgärdsprogram

Den uppföljning skolverket gjort av åtgärdsprogram visar att sådana inte har upprättas i den omfattning som detta kan behövas. Det har visat sig att många skolor inte alls har, eller inte i tillräckligt utsträckning skriver, åtgärdsprogram för elever som behöver extra stöd, och ofta är de undermåliga i sin utformning. Åtgärdsprogrammens innehåll är inte tillfredställande därför är en kvalitetshöjning av dessa högst aktuell. Saker som skolpersonal anger som skäl till att åtgärdsprogram inte finns skrivet även om så skulle kunna behövas är att de har en planering i huvudet och att stödet ges allteftersom samt att det känns fel att tala om åtgärder när det gäller stöd och hjälp; andra skäl är att tiden inte räcker till eller svårighet att handskas med sekretessen. Det finns en stor variationen mellan skolornas arbete med åtgärdsprogram, d.v.s. det finns de skolor där åtgärdsprogram alltid upprättas, skolor där det upprättas i vissa fall samt skolor där det aldrig upprättas (ibid.).

Specialpedagogerna är de som framförallt arbetar med åtgärdsprogram ute i skolorna. Det har även framkommit att skolorna som inte arbetar med åtgärdsprogram inte sätter mål och formulerar syften med sina insatser. Oftast var det muntlig överenskommelse med elev, vårdnadshavare och lärare, angående hur man skulle arbeta med elevens problematik. Vidare framkom det att brist på tid var en av orsakerna att elever i behöv av stöd inte fick den hjälp som de behöver (ibid.).

Sekretess

Ett vanligt påpekande i samband med uppföljning av arbetet med åtgärdsprogram i skolorna är att personalen inom skolan tycker det är svårt då åtgärdsprogrammet är en offentlig handling och att detta ofta leder till hinder i det praktiska arbetet. Åtgärdsprogrammen används därför inte som de pedagogiska arbetsredskap som de är avsedda att vara. Den pedagogiska kartläggningen och analysen som är förutsättningen för att kunna formulera mål, tydliggöra behov och genomföra insatser som rör individens totala skolsituation samt uppföljning bör dokumenteras. Det är samtidigt väsentligt att beskrivning av elevens svårigheter eller symtom på svårigheter i skolarbetet inte sprids på ett sätt som bryter mot rådande sekretessbestämmelser. Handlingar som upprättas i en kommun och som förvaras där är allmänna, juridiskt sett är åtgärdsprogram därför en allmän handling. Alla uppgifter som rör en enskild elevs personliga förhållanden i detta dokument kan sekretessbeläggas med stöd av bestämmelserna i sekretesslagen och ju mer integritetskänslig en uppgift är desto strängare är sekretessen. Uppgifter som ryms inom hälso- och sjukvårdslagens område omfattas av s.k. sträng sekretess och skolsköterskor, kuratorer och psykologer arbetar ofta med uppgifter som omfattas av sådan sekretess. All sekretess kan dock upplösas genom samtycke med den elev det gäller (Skolverkets allmänna råd, 2005:16).

Tidigare forskning

Mycket av den forskning som gjorts inom detta område har skett på uppdrag av skolverket och år 2000 fick myndigheten ett uppdrag av regeringen. Undersökningen skulle utreda vilka orsaker som kan ligga bakom att elever lämnar både grundskola och gymnasieskola utan fullständiga betyg. Undersökningen skulle också studera varför en del av eleverna på det individuella programmet inte går vidare till nationella eller specialutformade program. Vilka insatser skolornas huvudmän gjort för att andelen elever med fullständiga betyg skall öka skulle också studeras. I rapporten *Utan fullständiga betyg - varför når inte alla elever målen?* (2001) redovisas resultatet av studien, samt Skolverkets planerade utvecklingsinsatser utifrån det resultaten visade.

Skolverket kom fram till att det finns flera sammanhängande orsaker till att elever lämnar grund- och gymnasieskolan utan fullständiga betyg. I rapporten pekas en del faktorer ut:

- Processrelaterade faktorer, detta är sådana som skolans personal själv kan påverka, och handlar bl.a. om brister i relationer mellan skolans personal, elever och föräldrar, hur arbetssätt anpassas till elevers förutsättningar och behov, ambitioner och resultatförväntan samt kompetensutveckling av lärare.
- Individrelaterade faktorer, vilka är svårare för skolans personal att påverka, innebär att elevers sociala situation har betydelse för studieresultaten.
- Systemrelaterade faktorer, vilka t.ex. innefattar betygssystemet och de nationella styrdokumentens krav. Detta har dock inte i någon högre utsträckning angetts som orsak till att elever lämnar skolan utan fullständiga betyg (ibid.).

Varför går inte en del av eleverna på det individuella programmet vidare till nationella program? Skolverket definierar i rapporten tre olika grupper av sådana elever: elever som vill gå över till ett nationellt program, men som har svårt att göra detta bl.a. på grund av svårigheter att lära och/eller bristande kunskaper från tidigare skolgång; elever som inte vill gå över till ett nationellt program, eftersom de har andra mål, vilka t.ex. kan handla om att gå direkt till förvärvsarbete eller gå på folkhögskola; samt elever som inte vet vad de vill med sina studier, dessa har ofta bristande motivation och svårt att välja inriktning på sina studier (Skolverket, 2001b).

Skolverket (2003) har i *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan* gjort en kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan. Det övergripande syftet var att studera och analysera förekomsten, användningen och innehållet i skolornas åtgärdsprogram. Rapporten vänder sig främst till kommuner och skolor som arbetar med att utveckla sin verksamhet för elever i behov av särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram. Frågor som undersökningen besvarar är: Hur ser stödet ut för de elever som är i behov av att få det? Får alla som behöver stöd verkligen det? Hur har skolor arbetat med specialpedagogisk verksamhet? Undersökningens resultat visar att stödet ser skiftande ut i skolorna, men trots åtgärdsprogrammens skiftande karaktär så visar resultaten på att åtgärdsprogrammen, om de behovsanpassas, är betydelsefulla verktyg i det pedagogiska arbetet. Slutsatser som utredarna gör är att åtgärdsprogram i grundskolan är relativt vanligt förekommande, och särskilda stödåtgärder är mer vanligt förekommande i de lägre skolåren än i de högre; men ändå har åtgärdsprogram som verktyg för planering, uppföljning och utvärdering av de särskilda stödinsatserna ännu inte fått fullt genomslag i skolorna, detta visar sig genom att var fjärde elev som får särskilt stöd saknar dokumenterad planering. En annan slutsats är att det finns elever som, trots att de bedöms vara i behov av särskilt stöd, ändå inte får det (Skolverket, 2003).

Undersökningen visar också att bland de områden som beskrivs i åtgärdsprogrammen dominerar elevens individuella problematik och åtgärderna som föreslås handlar främst om träning av färdigheter. Sällan förstås elevers svårigheter relationellt, d.v.s. analyseras på individnivå *samt* på grupp- och organisationsnivå. Åtgärdsprogrammen har alltså starkt fokus på individens problem och på individinriktade åtgärder för att komma tillrätta med problemen; mål och åtgärder på grupp- och organisationsnivå för att underlätta för eleven beskrivs sällan. Undersökningen kommer fram till att åtgärdsprogrammen är betydelsefulla verktyg för det pedagogiska arbetet i skolan trots en stark individinriktad förståelse av elevernas problematik. I rapporten kan vi läsa att de intervjuer som gjorts med elever visar upp en ganska dyster bild av deras medverkan. Många elever uttrycker en slags maktlöshet vilket kan förstås i ljuset av den situation eleven befinner sig i när både föräldrar och skolpersonal diskuterar hans eller hennes problem (ibid.).

Sedan 1993 gör skolverket regelbundna attitydundersökningar bland elever i grundskolan och gymnasiet, lärare i grund- och gymnasieskola, samt bland föräldrar och allmänhet. År 2003 kallades denna *Attityder till skolan 2003 Elevernas, lärarnas, skolbarnsföräldrarnas och allmänhetens attityder till skolan under ett decennium.* Den undersökning som gjordes år 2003 var den fjärde i raden och via postenkäter eller telefonintervjuer har ca 8000 personer deltagit i undersökningen. Det övergripande syftet med attitydundersökningen var att komplettera Skolverkets nationella uppföljning och utvärdering av svensk grund- och gymnasieskola och dess resultat med information om olika intressentgruppers syn på, bilder av och attityder till skolan. Det skolverket här undersökt är bl.a. förtroendet för skola och politiker, elev- och lärarattityder till skolans kunskapsuppdrag, upplevelsen av inflytande och sociala relationer i skolan, attityder till skolans uppdrag om särskilt stöd, uppfattningen om huruvida skolan lyckas med att stimulera elevernas individuella och allsidiga utveckling, synen på skolämnena, hur elever och lärare mår i skolan, bedömning och betyg m.m. De resultat man kom fram till, och som vi särskilt vill lyfta fram, gäller elevinflytande, särskilt stöd samt attityder till hur skolan lyckats med att bidra till elevernas utveckling. Vad gäller elevinflytande visar undersökningen att möjligheten till inflytande inte har förbättrats för eleverna sedan år 1997. Skolan har inte lyckats särskilt bra med att ge eleverna det inflytande de efterfrågar och det är stor skillnad mellan vad man som elev vill påverka och vad man kan påverka. Gymnasieelever är de elever som i störst utsträckning anger att de har möjlighet att påverka och ha inflytande i skolan. Undersökningen berättar också att både lärare och elever uppfattar att möjligheterna att få särskilt stöd har blivit bättre. Eleverna är de som är mest nöjda med möjligheterna till extra stöd på den egna skolan, och skolan har, enligt både lärare och elever blivit bättre på att ge särskilt stöd. Vad visar då undersökningen angående hur skolan lyckats med att bidra till elevernas utveckling? Denna talar om för oss att eleverna har en mer positiv syn på skolverksamheten än vad allmänheten och skolbarnsföräldrarna har. Eleverna anser överlag att skolan har lyckats med att bidra till deras individuella utveckling på olika plan, detta är en uppfattning som till viss del delas av lärargruppen. föräldrar och allmänhet är mer skeptiska i denna fråga (Skolverket, 2004).

Det övergripande syftet med Asp Onsjös doktorsavhandling *Åtgärdsprogram – Dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun* (2006) var att utveckla kunskap om hur åtgärdsprogram utarbetats utifrån olika intressen i olika lokala sammanhang. Undersökningen består av en enkätstudie samt sex olika fallstudier inom en kommun. Det resultat hon kommer fram till visar att det i vissa arbetslag utarbetas omfattande dokumentation som inte verkar underlätta elevens skolsituation, i andra fall utarbetas mycket enkla åtgärdsprogram vilka bidrar till att eleven uppnår skolans mål. Studien visar alltså att konkreta och enkelt utformade

åtgärdsprogram många gånger fungerar bäst. Ett annat resultat är att skolans personal ofta har tagit avgörande beslut redan innan föräldrar och elever ges möjlighet till inflytande. Föräldrar och elever säger i samtal att de upplever att det handlar om att personalen försöker övertyga dem och få dem att samtycka till de åtgärder som redan fastslagits. Elever med stort behov av stöd kan fungera väl i sin klass om personalen har en öppen kommunikation. När föräldrar och elever får delta i en öppen dialog, ökar också förutsättningarna för att ett arbete som alla känner sig mer nöjda med kan utformas. Arbete med åtgärdsprogram kan i dessa fall bidra till att en inkluderande skola skapas, där elever med olika förutsättningar och behov kan arbeta tillsammans (Asp Onsjö, 2006).

Övrig forskning vi vill nämna är Dennis Groths avhandling *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser - aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv* (2007). Syftet med denna undersökning var att studera elever och speciallärares uppfattningar om de riktade åtgärderna inom den specialpedagogiska verksamheten; att beskriva och förstå hur en grupp elever och deras speciallärare, inom den specialpedagogiska verksamheten, uppfattar betydelsen av de specialpedagogiska insatserna vad gäller elevernas självbild, självvärdering och lärande. Groth menar att resultatet kan tyda på att den specialpedagogiska åtgärdsstrukturen påverkar elevernas självbild och självvärdering. Detta genom att den integrerade formen av specialpedagogik (som studien belyser) förknippas av dessa elever och speciallärare med skolrelaterad problematik, vilket överförs till eleven via den sociala interaktionen. Studien kan tyda på att det kan ske en överföring från speciallärarnas individuella synsätt, en syn på läs- och skrivproblem som något som avviker från normen, till eleverna med den följden att de kan få uppfattningen att de generellt har problem med sitt lärande. Groth påpekar dock att den negativa påverkan av den specialpedagogiska verksamheten som denna elevgrupp uttrycker kan mildras genom att kopplingen till skolmisslyckanden tonas ner.

Vi har även kommit över några tidigare examensarbeten i ämnet. Vid lärarhögskolan i Stockholm har Bengt Wahlund år 2002 skrivit en Magisteruppsats med rubriken *Åtgärdsprogram - för vad och för vem. En analys av lärares utsagor om barn och ungdomar skrivna inom ramen för kurser i specialpedagogik.* Syftet med undersökningen var att ta reda på hur lärares olika sätt att se på sina elevers svårigheter återspeglas i de åtgärdsprogram de skriver. Genom att analysera åtgärdsprogram och då särskilt studera lärarutsagor, har B. Wahlund kommit fram till att 63% av lägesbeskrivningarna och åtgärdsförslagen gäller barns och ungdomars, samt i vissa fall även föräldrarnas, egenskaper och beteenden. Han har i sin undersökning också kommit fram till att läroplan och kursplaner är i låg grad styrande för utformningen av delmålen i åtgärdsprogrammen. Han försöker ge möjliga förklaringar till att så få utsagor behandlar verksamheternas betydelse för skolsvårigheterna. Några av hans förklaringar är:

- att åtgärdsprogrammen ska skrivas för enstaka elever varför verksamhetens roll lätt förbises
- lärares pessimism om sina möjligheter att påverka viktiga organisatorisa beslut,
- att åtgärdsprogram är ett försummat område inom utbildning och kompetensutveckling för lärare av skilda kategorier.(Wahlund, 2002).

Vid Luleå Tekniska Universitet har Karin Hjelte-Nordmark år 2002 skrivit en C-uppsats *”...jag är nog lite trögfattad...” En studie av elevers upplevelser av skolans stödjande åtgärder.* Syftet med hennes studie var att få en förståelse för hur elever upplever skolans stödjande insatser samt vilka konsekvenser åtgärderna kunde ha för eleven. Genom intervjuer, samtal och deltagande observationer fann hon ut att många elever hade negativa upplevelser

av stödåtgärder som upprättats för dem, att åtgärderna fick negativa effekter på lärandet, att eleverna inte upplevde delaktighet och att skolprestationerna fick konsekvenser för självbilden (Hjelte-Nordmark, 2002).

Vid Lunds Universitet har Teija Jeppsson skrivit C-uppsatsen *Kan jag få lite hjälp? : hur elever på individuella programmet i gymnasieskolan upplevt grundskoletiden och betydelsen av individuella åtgärdsprogrammet*. Syftet med hennes studie har varit att undersöka vilka mål de nationella styrdokumenten anger för stödet till barn i behov av särskilt stöd i allmänhet och åtgärdsprogrammen i synnerhet, samt vilka erfarenheter elever och vårdnadshavare har av det stöd och de åtgärdsprogram som erbjudits både i grundskolan och på gymnasieskolans individuella program. Hon kom fram till att elevernas bild av skoltiden ser dyster ut och att de överlag varit missnöjda med skolan framför allt på grund av att de inte har fått den hjälp de behövt. Vidare skriver Jeppsson att eleverna har dåliga kunskaper om åtgärdsprogrammen och att elevens eget inflytande har varit minimalt. Flera av de elever hon intervjuat har inte känt sig motiverade att göra något åt problemet på egen hand eftersom det är de vuxna som har bestämt hur det ska gå till. För dessa elever har individuella programmet blivit den oas där de fått leva upp och börjat våga tro på framtiden. (Jeppsson, 2002).

Teoretisk ram

Självuppfattning

Självuppfattningen är den bild man har av sig själv och denna har sin grund i t.ex. värderingar och beskrivningar som man själv gör eller som man får som respons från andra, d.v.s. självuppfattningen formas genom ett samspel mellan värdering från andra och självvärdering, detta sker både medvetet och omedvetet. Självuppfattning är i vår kultur nära sammankopplat med individens uppfattning om den egna kompetensen, både som en allmän kompetens och som kompetens inom olika avgränsade områden. Ett barn börjar någon gång under utvecklingen att värdera sig själv. Gunn Imsen, författare till boken *Elevens värld* (2000) skriver att det kan handla om att bedöma sitt utseende, sina prestationer m.m. Hur man upplever sig själv beror på signaler utifrån – om man är duktig eller dum, om man är snäll eller elak (Imsen, 2000).

Enligt behovsteoretikern Abraham Maslow har människan fem grundläggande behov vilka han ordnat in i en behovshierarki. Enligt Maslow är önskan om en positiv självuppfattning ett grundläggande behov och självuppfattningen är summan av flera värderingar av sig själv – människan har ett behov av att duga till något, ett behov av att klara saker och ting, en önskan om att vara någon i andras ögon, att bli värdesatta och respekterade av andra. Maslow antar att det finns ett medfött behov att utforska och behärska omgivningen. De känslor som kopplas till situationer av framgång, är en avgörande faktor för om behovet kommer leda till en positiv eller negativ självuppfattning (ibid.).

Robert White menar att självvärderingen har två olika ursprung, en inre och en yttre källa; den inre källan talar om hur effektiv man är så som individen själv ser det, den yttre källan är andras mening om individen. White säger också:

> Det kan inte vara något tvivel om att självuppfattningen påverkas av andras värderingar (...) Men det är fel att anta att den bara är ett resultat av värderings ”input” (...), individen kan ofta värdera sig själv eller vad han gjort (ibid.).

E.H. Erikson, som brukar ses som en av Freuds efterföljare var en psykolog med sin bakgrund i både psykoanalytisk och socialantropologisk teoritradition. Han menar att känslan av egenvärde knyts till de egna handlingarna först i skolåldern. Känslan av uppskattning kopplas i denna ålder till om man kan klara något eller inte. Barnet lär sig spelet mellan att lyckas eller misslyckas och kompetensaspekten i personligheten utvecklas. Faran här är att barnet utvecklar känslor av underlägsenhet. Imsen påpekar dock att självuppfattningen troligtvis börjar formas mycket tidigare än så genom föräldrarnas reaktioner på och tillgivenhet till barnet vilket påverkar dess bedömning om sig själv (ibid.).

Enligt Gunn Imsen finns det flera teoretiker (Shavelson m.fl, 1976; Rogers, 1982) som menar att en människa har olika självuppfattning på enskilda områden, vilka går upp i en helhetsvärdering av den egna personen. En persons generella självuppfattning, totala självuppfattning, består av flera olika självuppfattningar på olika områden, t.ex:

- akademisk självuppfattning (svenska, matte, engelska, o.s.v.),
- social själuppfattning (kamrater, skolan, o.s.v.),
- självuppfattning i idrott (friidrott, handboll, o.s.v.),
- självuppfattning i musik (spelning, kunskap, o.s.v. (ibid.).

Individen avgör till viss del själv hur mycket dennes bra eller dåliga sidor ska få påverka den generella självuppfattningen, då betydelsen av kunskap eller färdighet inom olika områden värderas olika högt av individen. Hur mycket den generella självuppfattningen påverkas har också att göra med huruvida man är en person som kan skjuta ifrån sig det man inte lyckas med, eller om man är en person med låg tillit till den egna självvärderingen som tar kritik på ett hårt sätt (Imsen, 2000). Dennis Groth skriver i sin avhandling *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser - aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv* (2007) att jaget hos en individ inte är något som är enhetligt i alla situationer, utan jaget förändras och påverkas utifrån den aktuella sociala situationen; människan ”delar upp” sig själv i olika jag beroende på situation. De olika deljagen smälter samman i ett totalt jag som är en spegelbild av den totala sociala process som individen är en del av (Groth, 2007).

Enligt teoretikern George Herbert Mead skapas självuppfattningen genom den medvetna självupplevelsen. Vi ser på oss själva som objekt, d.v.s. vi beskriver och värderar oss själva utifrån självständig grund men vi uppfattar också hur andra gör det. Människan kan se sig som både subjekt och objekt och har förmåga att reflektera över sig själv i förhållande till situationen och andra. Människan har förmåga att kunna se sig själv som andra uppfattar en, vilket innebär att individen kan anta samma attityd till sig själv som andra har. Denna företeelse kallar Mead för ”den generaliserade andre”. Människan handlar alltså inte alltid utifrån samspelet i en särskild situation, utan ifrån en generalisering av hur hon/han tror att andra ser på henne/honom. Det är i samspelet med andra människan blir medveten om andras attityder och utifrån de attityder man möter i omgivningen skapas ”den generaliserande andre”. Vi observerar alltså inte oss själva, men har förmåga att se oss själva utifrån andras synvinkel. Vi speglar oss i andras reaktioner på oss, d.v.s. genom andras reaktioner på oss lever vi oss in i hur andra ser på oss. Denna process kallas symbolisk interaktionism eller speglingsteori. Självuppfattningen är en social struktur då den formas och lever vidare som samverkan och aktivitet. Den är inte ett individuellt drag hos personen. Den uppstår mellan människor men upplevs och tolkas hos den enskilde. Människan ska först och främst ses som en social varelse. Den sociala speglingsprocessen förutsätter att individen kan tolka andras reaktioner och tänka sig in i den andres situation, hur vi tolkar den andres reaktion på våra handlingar påverkar vår självuppfattning. Språket är en viktig budbärare i speglingsprocessen

men även andra förmedlingskanaler finns. Dock har inte alla människor lika stor betydelse för oss i speglingsprocessen, den andre måste vara en ”signifikant andre”, d.v.s. betyda något för en på ett eller annat sätt (Moe, 1995).

I skolan blir självuppfattningen i hög grad knuten till prestationer i de olika ämnena. Bra prestationer skapar en positiv självuppfattning, vilket i sin tur senare kan bidra till att prestationen blir bättre. Imsen skriver att eftersom goda prestationer är ett centralt mål i skolan måste man också se positiv självuppfattning som motivationseffekt. Motivationen hör ihop med hur eleven trivs med ämnet, och hur bra en elev trivs med ett ämne har i hög grad att göra med dennes självuppfattning i ämnet. I skolan når många signaler fram till elever som presterar under genomsnittet i skolan, signaler som påverkar deras självuppfattning:

- de får dåliga betyg
- de upplever lärarnas likgiltighet
- de ser att lärarna ger upp när det gäller dem
- de blir utskällda
- där dessa elever är samlade i en egen grupp upplever de att lärarna slutar förbereda sina lektioner (Imsen, 2000).

Imsen skriver vidare att man inom skolan inte kan ställa samma krav på alla elever. Det är här principen om anpassad undervisning kommer in, Men det är viktigt att läraren inte i den differentierade undervisningen signalerar att hon/han har lägre eller andra förväntningar på elever som presterar under genomsnittet i skolan, då detta kan skada deras självuppfattning. Signalerna kan göra att eleverna upplever att de på ett negativt sätt avviker från det normala. Dessa signaler, eller negativa budskap som skolan ger eleverna kan man också kalla stämpling, skolan sätter negativa etiketter på eleverna (Imsen 2000). Ett avvikande beteende är enligt stämplingsteorin det beteende som en grupp människor pekar ut som avvikande. När en individ har blivit stämplad som avvikare så har denne en benägenhet att ta på sig rollen som avvikare, d.v.s. förr eller senare kommer individen att börja bete sig i enlighet med stämplingen. Processen runt stämpling fortgår tills den stämplade individen accepterar rollen som avvikare, det vill säga tills dess att personen identifierar sig med den grupp som är bärare av avvikelsen (Groth, 2007). Den negativa stämplingen kan få stora konsekvenser för individen och påverkar dennes beteende och självuppfattning; När en elev känner sig stämplad kan denne känna sig mindervärdig och underlägsen andra och undviker därmed de platser där stämpeln visas. Imsen skriver här att ett välkänt exempel på detta är att de som misslyckas i skolan skolkar. Hon menar vidare att de förväntningar som följer etiketten påverkar eleven och dennes omgivning på ett sådant sätt att den begränsar elevens möjligheter till förändring (Imsen 2000).

De sociala förväntningarna påverkar vårt beteende och medverkar till att forma självuppfattningen, men vi har också egna förväntningar som är grundade på erfarenhet och inlärning. Vi förväntar oss att om vi i en situation handlar på ett visst sätt kommer vissa bestämda saker att ske. Människan formar alltså sina handlingar utifrån förväntningar om vad som ska ske, följden av detta är att det som styr människans beteende inte endast handlar om individen och situationen, utan också om individens förväntningar. Förväntningarna formas av erfarenheter, som i sin tur formar beteendet/handlandet. I skolan styrs elevens beteende i skolsituationen utav förväntningar om framgång och/eller misslyckande som vuxit fram ur erfarenheter som eleven haft både inom och utanför skolan. Hur vi tolkar och förstår våra erfarenheter bestämmer hur våra förväntningar ser ut. De sociala och de egna förväntningarna påverkar självuppfattningen, som i sin tur sedan också påverkar våra förväntningar. En självuppfyllande profetia handlar om att man feltolkar situationer och erfarenheter vilket

skapar bestämda förväntningar. Dessa förväntningar framkallar därefter ett beteende som gör att denna felaktiga uppfattning blir sann (ibid.). Vi väljer här att med egna ord förtydliga med ett exempel: En lärare signalerar förväntningar till en elev och denne misstolkar dessa förväntningar på så vis att denne upplever att läraren tycker hon/han är obegåvad, om eleven misslyckas med skoluppgifter förstärks upplevelsen och elevens förväntningar på sig själv påverkas negativt. I förlängningen påverkar detta självuppfattningen och eleven anser sig ”dum” och obegåvad, vilket i sin tur påverkar hur denne kommer att förhålla sig till skolarbetet. Med andra ord: De förväntningar en individ upplever att omgivningen har på denne, internaliseras av individen och individen börjar bete sig på det sätt som denne upplever att det förväntas av henne/honom.

Specialpedagogiska perspektiv

Man kan se på skol- och elevproblem ur olika perspektiv; vilket synsätt man väljer ger olika konsekvenser för eleven, läraren, skolan, organisationen, undervisningen och lärandet. Det kategoriska och det relationella perspektivet är två helt olika sätt att förstå elevers skolsvårigheter. Dessa är dock idealtyper, vilket betyder att de är konstruerade modeller, ett slags verktyg för att kunna förstå verkligheten; verkligheten är dock inte så svart och vit som idealtyperna beskriver, utan dessa ska användas som modeller för att kunna påvisa skillnader mellan verkligheten och fenomen (Persson 2001).

Det relationella perspektivet säger att specialpedagogisk verksamhet bör ses relationellt. Det som här blir viktigt är vad som händer i samspelet, interaktionen, mellan olika aktörer. Man kan inte finna grunden till handlandet i en enskild individs uppträdande, utan man måste titta på vad som sker i mötet, i relationen. I det relationella perspektivet ser man händelser och situationer från två sidor, individen ses i relation till sammanhanget. Enligt detta perspektiv är eleven i svårigheter, d.v.s. att svårigheter uppstår för eleven i mötet med omgivningen. Här försöker man se på helheten, och försöker finna ut varför eleven befinner sig i svårigheter. Undervisning och innehåll eller stoff ska anpassas till individen för att underlätta för/hjälpa denne. Därför ställer ett relationellt perspektiv stora krav på såväl lärare som elever samt på skolans organisation. Det blir allas ansvar att se till att skolarbetet fungerar och anpassat till varje individ, därför blir kommunikationen och den ömsesidiga förståelsen viktig. Att anpassa stoff och undervisning till individen blir ett långsiktigt förebyggande arbete. Man satsar på åtgärder som ska förebygga att eleven/eleverna hamnar i svårigheter, istället för att tvingas göra akuta ingripanden när problemen är ett faktum. Man tänker sig alltså att olika förändringar i elevens miljö kan påverka förutsättningarna för denne. (Persson, 2001; Atterström & Persson, 2000).

Inom det kategoriska perspektivet är en elevs svårigheter individbundna, d.v.s. beror på t.ex. låg begåvning, på svåra hemförhållanden, på ett fysiskt eller psykiskt handikapp. Här diagnostiseras eleven. Det kategoriska perspektivet kan också ses som ett bristperspektiv, svårigheterna handlar om en brist hos eleven och denne kommer till korta i skolan p.g.a. denna brist, eleven är den som är bärare av problematiken, svårigheterna är medfödda eller på annat sätt bundna till individen. Den hjälp eleven får är kopplat till de svårigheter eleven uppvisar, det handlar alltså om att eleven får hjälp av speciallärare, eller annan elevvårdspersonal, i skolarbetet i de ämnen denne har det jobbigt. Dessa punktinsatser är kortsiktiga och det handlar om att individen ska ikapp det ”normala” (Persson, 2001; Atterström & Persson, 2000:21f).

Översikten nedan återfinns i Persson bok *Elevers olikheter och Specialpedagogisk kunskap* (2001) och denna visar på konsekvenser för skolans specialpedagogiska verksamhet som respektive perspektiv för med sig beroende av vilket synsätt man väljer.

	Relationellt perspektiv	**Kategoriskt perspektiv**
Uppfattning av pedagogisk kompetens	Förmågan att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna	Ämnesspecifik och undervisningscentrerad
Uppfattning av specialpedagogisk kompetens	Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff	Kvalificerad hjälp direktrelaterad till elevers uppvisade svårigheter
Orsaker till specialpedagogiska behov	Elever *i* svårigheter. Svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i uppväxt- och utbildningsmiljön	Elever *med* svårigheter. Svårigheter är antingen medfödda eller på annat sätt individbundna
Tidsperspektiv	Långsiktighet	Kortsiktighet
Fokus för specialpedagogiska åtgärder	Elev, lärare och lärandemiljö	Eleven
Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet	Arbetsenheter (-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor	Speciallärare, specialpedagoger och elevvårdspersonal

(Persson, 2001:143).

På vilket sätt har dessa perspektiv någon anknytning till vår undersökning? Vårt övergripande syfte med arbetet har varit att undersöka och utveckla en förståelse för hur elever, med upprättat åtgärdsprogram, upplever sin skolsituation och hur dessa elever upplever skolans syn på problematik, detta för att initiera en insikt i hur elevens självuppfattning och uppfattning om skolan kan påverkas. I vår analys av intervjuerna har vi studerat vilket perspektiv, enligt elevernas uppfattning, som genomsyrar deras skolas specialpedagogiska verksamhet.

I Skolöverstyrelsens författning om åtgärdsprogram kan man läsa:

> Att utgå från eleven innebär inte att det räcker med en diagnos av eleven. En sådan kan ge otillräcklig information för att förstå svårigheter som uppstår i skolan. Det är nödvändigt att också belysa elevens relationer till andra och diskutera arbetsförhållandena i skolan. Ett åtgärdsprogram handlar i första hand om att påverka de förutsättningar under vilka eleven arbetar i skolan. Hur kan dessa förändras för att väl svara mot elevens situation? Krav kan komma att resas både mot de lärare som undervisar eleven, övrig personal i skolan samt kamraterna och mot eleven själv” (Skolöverstyrelsen, 1987:1f).

Vid läsning av detta kan man uppfatta det som tydligt att strävanden görs mot att skolans specialpedagogiska verksamhet ska utformas i enlighet med det relationella perspektivet. Persson skriver att den specialpedagogiska verksamhetens tradition finns inom det kategoriska perspektivet och att man kan anta att detta perspektiv dominerar också i dagens skola. Han påpekar att förskjutningen mot ett relationellt perspektiv går långsamt trots stora ansträngningar, detta p.g.a. bland annat tidsaspekten. Specialpedagogiken riktar sig mot att lösa mer eller mindre akuta problem i skolan. Det kategoriska perspektivet tillåter kortsiktiga lösningar som nödvändigtvis inte löser problemen på lång sikt och inom det relationella perspektivet handlar det om långsiktiga lösningar som ofta involverar alla lärare och hela skolan som system, vilket gör att åtgärder mot akuta problem blir lidande när man hänvisar till att förändringsprocesser tar tid. Persson poängterar att en konsekvens av detta blir att skolan bör tillåta att de båda perspektiven att verka parallellt under en övergångsperiod. Man behöver inte alltid sträva efter att det ena eller det andra perspektivet ska råda ensamt och man behöver inte heller alltid vara helt eniga om att endast ett perspektiv är det bästa (Persson, 2001).

Vi vill här också nämna perspektiv som tas upp i nyare och internationell forskning, gjord av Claes Nilholm på uppdrag av vetenskapsrådet, men vi har inte för avsikt att behandla dessa i vår analys. Claes Nilholm har i rapporten *Möten? Forskning om specialpedagogik i ett internationellt perspektiv* (2006) gjort en kartläggning av forskning om specialpedagogik i ett internationellt perspektiv. Inom den internationella forskningen har det traditionella perspektivet, d.v.s. det kategoriska perspektivet, fått flera andra benämningar t.ex:

- Det kompensatoriska perspektivet
- Det funktionalistiska perspektivet
- Det medicinskt-psykologiska perspektivet

I denna rapport tar Nilholm upp att det vuxit fram olika perspektiv inom specialpedagogiken som på olika sätt förhåller sig kritiska till det traditionella perspektivet. Nilholm tar även upp att han i olika sammanhang argumenterat för behovet av att urskilja ännu ett perspektiv: ett s.k. dilemmaperspektiv. Utgångspunkten för dilemmaperspektivet är att skolproblem konstrueras i särskilda sociokulturella sammanhang där olika aktörer och grupper förhandlar om vad elevers olikhet betyder och hur den ska hanteras. Begreppet ”dilemma” kommer av att olikhet inte låter sig hanteras på något entydigt bra sätt. Ett grundläggande dilemma handlar om huruvida olikhet ska kategoriseras eller inte, d.v.s. om olikheten ska pekas ut just som olikhet, eller inte pekas ut men ändå märkas. Risken är att dessa båda förhållningssätt förstärker olikheten. Nilholm anser dock att värderingen av olikhet är det viktigaste. Dilemmat handlar om olikhet ska ses som en tillgång eller om den ska värderas. Hur värderingarna inom skola och specialpedagogik görs måste diskuteras eftersom alla samhällets sociala system värderar beteenden (Nilholm, 2006).

Disposition

Då vi i bakgrunden tagit upp och beskrivit vårt syfte med undersökningen, visat på undersökningens förankring i styrdokumenten, beskrivit åtgärdsprogram samt gjort en liten vandring i vad som tidigare forskats i ämnet, vill vi i kapitel 2 göra en presentation av metod och urval; vi presenterar vårt perspektiv, våra informationshämtande metoder, våra undersökningspersoner, våra etiska överväganden, beskiver undersökningens genomförande samt arbetssätt vid bearbetning och analys. I kapitel 3 vill vi redovisa, tolka och analysera resultatet och i kapitel 4 vill vi diskutera vårt resultat och ge förslag på fortsatt forskning.

Kapitel 2 – Metod

I detta kapitel avser vi göra en presentation av metod och urval. Vi presenterar vårt perspektiv under rubriken *en fenomenologisk-hermeneutisk undersökning*, vi beskriver våra *informationshämtande metoder*, berättar om våra *undersökningspersoner* och våra *etiska överväganden*. Vi beskriver också undersökningens *genomförande* samt *arbetssätt vid bearbetning och analys*.

En fenomenologisk-hermeneutisk undersökning

Vi har valt att göra en kvalitativ undersökning för att beskriva, förstå och tolka elevernas subjektiva upplevelser och erfarenheter. Av samma anledning har vi helt valt bort den kvantitativa metoden; det är den subjektiva upplevelsen vi vill nå fram till och avser inte göra några statistiska generaliseringar. Den forskningsansats vi valt som hjälpmedel vid analys av vårt insamlade material för att kunna beskriva, förstå och tolka är fenomenologisk-hermeneutisk. Vad menar vi då med detta?

Termen fenomenologi kommer från det grekiska ordet phainestai som betyder att visa sig, att uppenbara sig eller avslöja sig. Den svenska motsvarigheten till phainestai är fenomen, det som visar sig/en företeelse; man kan alltså säga att fenomenologi är läran om det som visar sig (infovoice.se). När man har en fenomenologisk ansats vill man fånga upplevelsen av ett fenomen och beskriva denna upplevelse så som det visar sig hos de individer man undersöker, samtidigt som man försöker undvika att göra tolkningar. Men är det möjligt att inte göra tolkningar? Hur mycket får man tolka och fortfarande kalla undersökningen fenomenologisk? Inom fenomenologin menar man att forskaren kan sätta den egna förförståelsen åt sidan vid studiet och beskrivningen av ett fenomen (Bryman, 1997).

Inom hermeneutiken är tolkningen central. Det grekiska ordet hermeneuein kan översättas med orden ”att tolka”. Inom hermeneutiken handlar det om att studera människors upplevelser och erfarenheter så som de förmedlas av individen samt utifrån detta göra tolkningar för att nå förståelse för den mänskliga existensen. Man kan säga att man svarar på frågorna: Vad är det som visar sig och vad är innebörden i det? (infovoice.se).

> Hermeneutik betyder ungefär tolkningslära och är numera en riktning där man studerar, tolkar och försöker förstå grundbetingelserna för den mänskliga existensen (...) det går att förstå andra människor och vår egen livssituation genom att tolka hur mänskligt liv, existens, kommer till uttryck i det talade språket samt i människors handlingar (...) människor har intentioner, avsikter, som yttrar sig i språk och i handling, och som går att tolka och förstå innebörden av (Patel & Davidson, 1998:25f).

Inom hermeneutiken menar man att forskarens förförståelse av ämnet inverkar på de tolkningar som görs, vilket man därför också måste redovisa i forskningen (Bryman, 1997).

Hur kommer fenomenologin och hermeneutiken till uttryck i vår undersökning? Både hermeneutiken och fenomenologin säger att vi inte kan fånga en beskrivning av den objektiva sanningen, den objektiva verkligheten, utan bara människans subjektiva upplevelse av verkligheten (Bryman, 1997). Vår avsikt var att utifrån vår insamlade data både göra en fenomenologisk analytisk beskrivning och hermeneutiska tolkningar för att försöka förstå

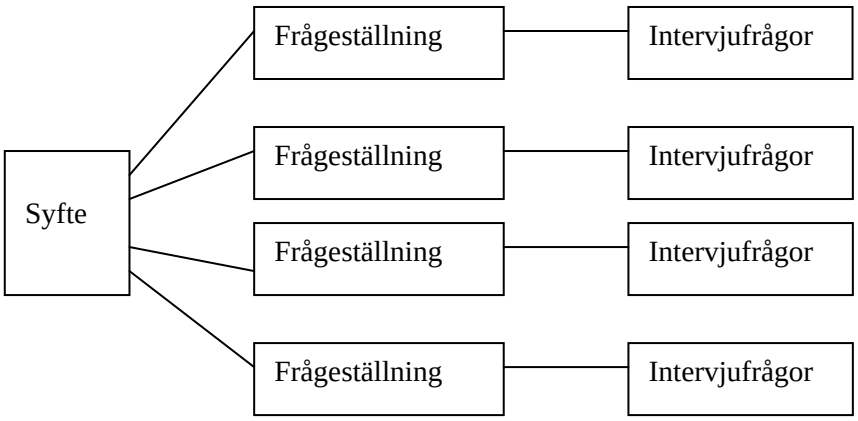
elevernas subjektiva upplevelser och erfarenheter av skola och åtgärdsprogram. Den fenomenologiska ansatsen innebär just att vi ville anta elevens perspektiv, d.v.s. undersöka elevens upplevelse och beskriva den utan tolkning. Samtidigt ville vi dra slutsatser och göra tolkningar utifrån det eleverna berättar för oss, därför kan man säga att vi också har en hermeneutisk ansats.

Informationshämtande metoder

Eftersom det var den subjektiva upplevelsen vi ville komma åt och analysera föll valet av informationshämtande metod sig ganska naturligt; vi kände att det enda sättet att få svar på våra frågor var att ställa dem till individer med upprättat åtgärdsprogram och låta dem berätta sin syn på det hela utifrån de frågeställningar vi ställt upp. Vi valde alltså att göra intervjuer för att få ta del av, tolka och analysera undersökningspersonernas egna utsagor.

Vi ville att intervjuerna skulle vara delvis standardiserade och ostrukturerade djupintervjuer. Vi valde en medelgrad av standardisering, vilket innebär att vi utgick från vårt intervjuformulär för att vi med lätthet skulle kunna sammanställa materialet, utan att intervjuarens möjligheter att formulera frågor under intervjuns gång begränsades. Vi ville också göra intervjuerna halvstrukturerade eftersom vi ville ge intervjupersonen stort utrymme att svara på frågorna, då det var den subjektiva upplevelsen vi ville ta del av (Patel & Davidson, 1998). Kvale skriver att den kvalitativa forskningsintervjun är en halvstrukturerad intervjuform då intervjufrågor finns formulerade, men utrymme finns för omformulering under intervjuns gång (Kvale, 1997).

Intervjufrågorna som återfinns som bilaga formulerade vi utifrån vårt syfte med underliggande frågeställningar enligt den intervjuguide Steinar Kvale (1997) beskriver i sin bok *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Detta innebär att vi utifrån syftet formulerat fyra frågeställningar, och utifrån dessa har vi sedan formulerat intervjufrågor. På detta vis kan man enkelt kontrollera att intervjufrågorna verkligen undersöker det man avser undersöka, d.v.s. besvarar frågorna syftet? Detta förfaringssätt finns utförligt beskrivet i Kvale, 1997 (s.121ff) och figuren nedan avser spegla detta.



(Se Bilaga *Sortering intervjufrågor* angående hur de formulerade intervjufrågorna kategoriserats under frågeställningarna).

Undersökningspersoner och bortfall

Undersökningen är genomförd med fyra elever i Östra Norrbotten som i dagsläget har åtgärdsprogram upprättat. Att vi valt att vända oss till gymnasieelever beror på att det är i denna målgrupp vi kommer arbeta efter avslutad utbildning. Vår förhoppning vid den första ansatsen var att ca 15 elever från länet skulle vara villiga att delta i vår undersökning; det första problemet vi stötte på, var att det på de skolor vi valt ut inte fanns underlag för detta. Vi fick då omarbeta vår idé lite och kom i samtal med vår handledare fram till att minska antalet undersökningspersoner och göra djupare intervjuer med de elever vi kom i kontakt med. Efter att undersökningspersoner blivit utvalda skedde inget bortfall. Vi har intervjuat tre flickor och en pojke i åldrarna 17 och 18. I resultatdelen kallar vi dessa för flicka 17, flicka 18a, flicka 18b samt pojke 18. Siffrorna avser deras ålder och bokstäverna a och b är till för att skilja de två 18-åriga flickorna åt.

Etiska överväganden

Att ta kontakt med skolor och be att få komma och genomföra en undersökning med elever med upprättade åtgärdsprogram angående deras upplevelse av skolan och dess syn på problematik kan medföra svårigheter. Det är ett känsligt ämne och kanske man inte alltid välkomnas med öppna armar av skolledning, då de upplever det som att man kommer dit för att leta efter fel. Därför såg vi det som viktigt att vara tydliga med att vi inte var ute efter att påpeka felaktigheter på skolorna, utan snarare att visa på utvecklingsmöjligheter. Trots detta hade vi en del problem med att få kontakt med personal som var villig att hjälpa oss.

I vår underökning har vi valt att avidentifiera kommun, skola och namn på elever eftersom detta område är ett känsligt område som till viss del omfattas av sekretesslagen.

Vid intervjutillfället förklarades för eleverna varför vi var intresserade av deras syn på det hela och hur vi skulle använda oss av deras svar; vi var dessutom tydliga med att eleven och skolan inte skulle kunna identifieras via vårt arbete eftersom vi avsåg avidentifiera kommun, skola och namn på elev, vilket vi också gjort.

Vi är medvetna om att inte alla elever med upprättade åtgärdsprogram ser på sin problematik som något negativt vilket vi såg som viktigt att tänka på vid formulerandet av frågor och följdfrågor samt i mötet med de elever vi intervjuade. Vi har även närmat oss undersökningspersonerna med försiktighet under intervjuerna för att inte påverka deras svar i positiv eller negativ riktning. Med försiktighet menar vi att vi ville skapa en relation till eleven så att denne kände sig trygg i situationen, samtidigt innebär det att vi undvek ställa ledande frågor eller leda eleven mot en viss typ av svar på våra frågor. Kvale skriver att intervjuaren på kort tid måste skapa en sådan atmosfär där den intervjuade känner sig trygg nog att denne vågar dela med sig av sina upplevelser och känslor (Kvale, 1997).

Genomförande

Uppsatsidén kom smygande till oss som beskrivet i inledningen. Efter att vi formulerat ett syfte började så studierna av styrdokumenten som gäller för gymnasieskolan samt litteratur i ämnet. Under vår Verksamhetsförlagda utbildning tidigare i höst tog vi kontakt med rektorer på de skolor där vi vistades, presenterade vår undersökning och bad om hjälp med att hitta personer villiga att delta i vår undersökning. Rektorerna påpekade då att antalet elever med upprättat åtgärdsprogram inte var tillräckligt många för att vi skulle kunna genomföra så många intervjuer; så med hänsyn till detta valde vi att minska undersökningsgruppen.

Samtidigt som vi forskade kring bakgrund och sammanställde intervjuformulär utarbetade vi ett dokument som riktade sig till elevernas förmyndare, där vi bad om deras tillstånd att intervjua deras dotter/son (se bilaga *Tillståndsansökan*). När detta var underskrivet bokade vi in tid med eleverna för genomförande av intervju. Fyra elever var villiga att ställa upp som undersökningspersoner.

Som vi tidigare nämnt ville vi att personerna vi intervjuade skulle uppfatta intervjun mer som ett avslappnat samtal än som en utfrågning, därför använde vi intervjuformulären som stöd men ställde frågorna i den ordning som upplevdes lämpliga tillsammans med den elev vi intervjuade (Patel & Davidson, 1998; Kvale, 1997). Dessutom formulerade vi också följdfrågor under intervjuns gång för att uppmuntra eleven att ge så fylliga svar som möjligt. Alla elever fick också utrymme att tillägga egna funderingar som vi inte frågat specifikt om men som de upplevde att de ville berätta om.

Vi genomförde två intervjuer var och samtliga intervjuer gjordes på elevernas skolor. Alla kunde göras ostört eftersom vi fick tillgång till grupprum under de tider vi vistades där. Samtliga intervjuer spelades in på band och renskrevs i efterhand. Vi skrev under intervjuns gång ner egna kommentarer angående kroppsspråk och minspel, med tanken att vi kanske av detta kunde få ytterligare underlag för tolkningar.

Arbetssätt vid bearbetning och analys

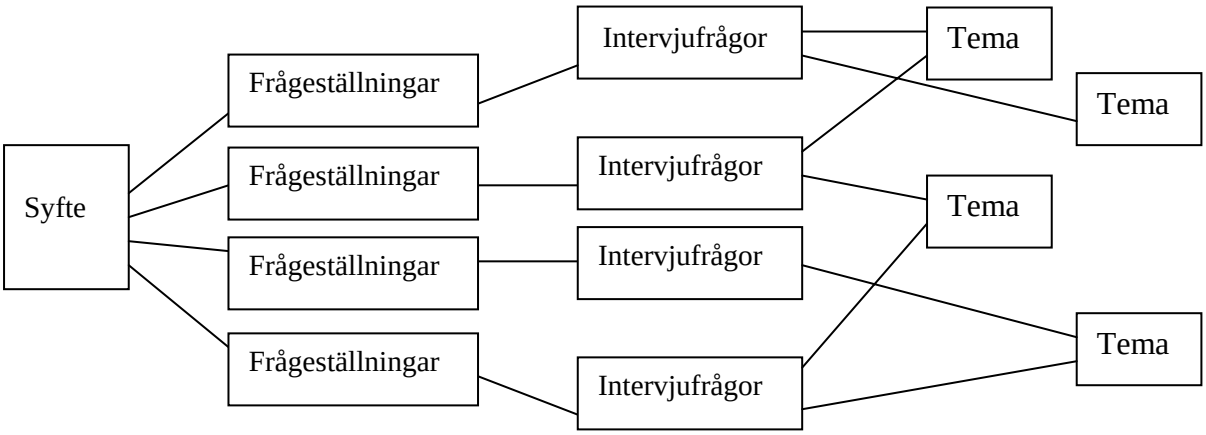
Eftersom vi utgått från Kvales (1997) intervjuguide vid formulerandet av intervjufrågor, sorterade vi in intervjufrågor och svar under de överliggande frågeställningarna innan vi gjorde vår analys av materialet.

Att vi har antagit en fenomenologisk ansats innebar att vi ville anta elevens perspektiv, d.v.s. undersöka elevens upplevelse och beskriva den utan tolkning. Därför beskriver vi i resultatdelen elevernas upplevelse genom att redovisa deras svar samt lyfta fram exempel utan att här tolka deras berättelser. Samtidigt har vi dragit slutsatser kring, tolkat och diskuterat elevernas berättelser. Vid analys och tolkning har vi därför läst igenom intervjuerna flera gånger för att få en helhetssyn, för att se mönster och avvikelser.

Även om vi vid vår tolkning utgått från syftets underliggande frågeställningar, har vi frångått den ordning intervjufrågorna sorterats i förhållande till frågeställningarna vid analys, och istället försökt sortera efter tema och mönster, detta p.g.a. att vi kanske kan hitta svar och utsagor som täcker de olika temana och mönstren på olika ställen i intervjuerna. Som komplettering till detta har vi samtidigt tittat närmare på våra anteckningar från intervjutillfällena där vi studerat kroppsspråk och minspel vilket ger ytterligare underlag för

tolkning. I vår analys har vi studerat huruvida vi kunde se om eleverna uppfattar det kategoriska eller det relationella perspektivet som rådande på just deras skola, vi har sedan diskuterat konsekvenserna av detta i resultatdiskussionen.

Figuren nedan avser illustrera hur syfte, frågeställningar och intervjufrågor har resulterat i att vi kunnat utläsa olika teman.



Kapitel 3 – Resultat

Till grund för resultatredovisningen ligger fyra intervjuer med gymnasieelever med upprättat åtgärdsprogram. Syftet med arbetet var *att undersöka och utveckla en förståelse för hur elever, med upprättat åtgärdsprogram, upplever sin skolsituation och hur dessa elever upplever skolans syn på problematik, detta för att initiera en insikt i hur elevens självuppfattning och uppfattning om skolan kan påverkas*. Resultatet redovisas utifrån syftets underliggande frågeställningar: *Hur upplever eleven skolan? Hur upplever eleven att skolan ser på och bemöter problematik? Hur upplever eleven sitt åtgärdsprogram? Hur ser eleven på/tänker eleven om sig själv som elev?* Resultatet redovisas under dessa frågeställningar utan tolkning och analys helt i enighet med den fenomenologiska ansats vi valt. Efter varje frågeställning ligger sedan en *sammanfattning och tolkning* av elevernas utsagor. Sist i kapitlet ligger en jämförande *analys* av två av eleverna i relation till två av de specialpedagogiska perspektiv vi beskrivit i bakgrunden: det relationella och kategoriska perspektivet.

Hur upplever eleven skolan?

Vi ville få en bild av hur eleverna upplever skolan och skolarbetet, och bad dem därför berätta vad de tycker om skolan, hur de tycker att det är att gå i skolan, vad de tycker är roligt och mindre roligt, hur deras klass är och hur de upplever att skolan ser på elever.

Alla fyra av de elever vi intervjuat uppger att de är eller har varit skoltrötta. Tre av eleverna säger dock att skoltröttheten dämpades när de fått hjälp, numera tycker de att skolan är helt okej och att de trivs.

> *”Jag är ganska less, men jag slutar ju snart, så jag står nog ut... Jag är j-ligt skoltrött bara. Jag är less på att plugga (...) Jag är less. Jag vill börja jobba istället och tjäna pengar” (Pojke 18).*
>
> *”Har varit ganska less ett tag men det har gått över nu. Skolan är ganska okej!” (Flicka 18a)*
>
> *”Jag var ju ganska skoltrött innan och ville inte gå någe mer skola, men nu när jag fått hjälp är det till och med kul ibland (skrattar)” (Flicka 17).*
>
> *”Det har blivit bättre nu när jag har fått stöd i skolarbetet. Jag trivs bra” (Flicka 18b).*

När eleverna fick frågan om vad de anser roligt samt mindre roligt i/med skolan tas olika saker upp – språk, karaktärsämnen håltimmar och att träffa kompisar är roligt, mindre roligt är matte religion och att stiga upp på morgonen.

När vi bad eleverna berätta om sin klass berättar två flickor (flicka 18a, flicka 17) att de upplever klassen som stökig, men att många klasskamrater har hög frånvaro vilket bara är positivt eftersom detta medför att det blir lugnare i klassrummet. De andra två säger inget särskilt om sin klass annat än att den är bra.

Elevernas upplevelse av hur skolan ser på elever är varierad:

”Det är j-ligt olika. Vissa lärare är riktiga satmaror, men andra är riktiga änglar. En del låtsas som att man inte finns, på andra märker man att de bryr sig, man får den hjälp man behöver och de pratar med en” (Flicka 17).

”Det har blivit bättre nu när vi har fått ny rektor. Det har blivit hårdare och nya regler. Tidigare har man gjort lite som man ville. Lärarna lägger märke till oss mer” (Flicka 18a).

”Många lärare bryr sig inte om nåt annat än sitt ämne. De skiter i om vi har tre prov på samma vecka (...) och sen är det stor skillnad på vilket program man går
- Hur menar du?
Man är som lite sämre om man går på IV” (Flicka 18b).

”Vi som går på yrkes är liksom inte lika ’fina’ som de som går där nere
- Vilka är det?
På samhälls och så... Jag tror att lärarna mycket hellre har en samhällsklass än en fordonsklass tillexempel.
- Varför tror du det?
Det blir nog lugnare och så. Vi är inte alltid så ambitiösa! Det är nog lättare med samhällselever, de gillar ju mer historia och svenska och sånt, vi vill ju bara meka (skrattar)” (Pojke 18).

Sammanfattning och tolkning

Hur upplever eleven skolan? Alla fyra elever talar om en skoltrötthet. Kan denna skoltrötthet hänga ihop med att skolarbetet inte gått så bra för dessa elever innan de fick hjälp. Samtliga påpekar att de har koncentrationssvårigheter och att de i de stora stökiga klasserna haft svårt att koncentrera sig. Samtidigt säger de att de tycker bättre om skolan och att skolarbetet fungerar bättre när de fått den hjälp de behöver. Detta kan stödja vårt antagande att skoltröttheten kan hänga ihop med de problem eleverna haft i skolan innan de fick ett åtgärdsprogram utarbetat. Mindre grupper och självständigt arbete verkar vara en del av deras åtgärdsprogram och skolarbetet fungerar bättre när detta blivit verklighet. Dock uppger en elev att han fortfarande är skoltrött och åtgärdsprogrammet verkar inte fungerat för att avlägsna denna, honom kommer vi att återkomma till i en jämförande analys senare i avsnittet.

När vi talar med eleverna tycker vi oss se att samtliga elever uppfattar att det inte råder någon samsyn mellan lärarnas elevsyn. Denna slutsats drar vi utifrån elevernas utsagor att olika lärare uppfattas bemöta elever på olika sätt, det är olika från lärare till lärare hur elever behandlas. Två av eleverna påpekar också att lärare bemöter och ser på elever på olika sätt beroende på vilket program eleven går. Ord som att elever som går IV är ”sämre” än andra elever eller att elever på yrkesprogram inte är lika ”fina” som elever på teoretiska program kan visa att det finns känslor av att elever på skolan inte värderas lika. Att denna uppfattning kan vara en anledning till irritation och frustration kan vi förstå, men påverkar detta elevens självuppfattning så att denne tror att den på något sätt skulle vara mindre värd eller underlägsen andra? Vi tycker oss se att eleverna anser att många lärare har denna uppfattning, men kanske säger det oss också något om hur eleven uppfattar sig själv. Till detta resonemang vill vi återkomma i vår resultatdiskussion.

Hur upplever eleven att skolan ser på och bemöter problematik?

För att få en bild av hur eleverna upplever att skolan ser på och bemöter problematik ställde vi frågorna hur eleven upplever att skolan ser på elever med problem av ett eller annat slag och hur de upplever att skolan ser på just deras problematik. De fick också berätta om sina lärare.

Tre av eleverna uppfattar det som att skolan ser på elever med problem som ett besvär, men poängterar att det är olika.

> *”Det är olika. Det beror på vad för problem det är. De tycker nog att det är jobbigt.*
> *- Jobbigt på vilket sätt?*
> *Lärarna vill nog inte ha elever med problem, men det har ju alla ju” (Pojke 18).*

> *”Länge fick jag ingen hjälp och ingen ville hjälpa mig. Men det är olika från person till person som allt annat. Ibland möter de det bra, ibland är det som att de inte bryr sig” (Flicka 17).*

> *”Ibland behandlas man som att man är dum i huvet av vissa lärare, som om man inte fattar nåt andra gör ingen skillnad” (Flicka 18b).*

Den fjärde eleven säger att elever med problem tas om hand bättre, att elever med diagnos möts med mer förståelse och har bättre chans att få hjälp.

För att få så uttömmande svar som möjligt angående detta ställde vi också frågan hur eleven tycker att skolans personal möter elever med åtgärdsprogram upprättade:

> *”Jag tror de ser på såna elever som problembarn (...) såna barn kostar mest pengar. Jag tror det på många sätt handlar om pengar” (Flicka 17).*

> *”(Tänker) Som daddor... eller som nåt som är störande och behöver sättas på plats. (...) En del är skitbra, andra fattar inte att jag ofta bara behöver sitta själv eller få lugn runt om för att kunna koncentrera mig” (Pojke 18).*

> *”De är som... de bryr sig och hjälper till så gott de kan. Om man tillexempel inte har betyg i en kurs så bryr de sig om att hjälpa för att få det betyget och vad som krävs för att få det” (Flicka 18a).*

Vid beskrivningen av sina lärare säger tre av eleverna att det finns dåliga och bra lärare, medan en fjärde elev (flicka 18a) säger att de lärare hon har idag är de bästa hon haft hittills. Samtliga elever menar att deras lärare är medvetna om deras problematik antingen genom att eleverna själva berättat för dem eller genom att deras klassföreståndare informerat om läget.

Sammanfattning och tolkning

Vad gäller skolans syn på problematik säger eleverna även här att det är olika, att det är olika syn från person till person, från lärare till lärare. De nämner att det finns bra lärare som möter problematik och elever med problem på ett bra sätt, men eleverna lyfter främst fram det negativa och beskriver detta utförligare. Trots att de i intervjuerna uttrycker att de känner sig som lika alla andra, överskuggas de positiva beskrivningarna av de negativa, och en bild målas upp att de trots allt ser på sig själva som avvikande från det normala. Vi tycker oss se att de upplever att elever med problem ses som ett störande moment i skolan. Det nämns i

intervjuerna att lärarna inte vill ha elever med problem, att det finns lärare som inte bryr sig om/tar hänsyn till problem som finns, eleverna upplever att vissa lärare endast bryr sig om sitt ämne eller är där bara för lönens skull. Från detta mönster avviker en elev. Hon uttrycker sig genomgående positivt vad gäller skolan och dess syn på problematik. Vi kommer återkomma till henne i den jämförande analysen i slutet av avsnittet

Hur upplever eleven sitt åtgärdsprogram?

För att ta reda på hur eleverna upplever sina åtgärdsprogram fick de utifrån olika frågeställningar berätta om sitt åtgärdsprogram, när det upprättats och på vems initiativ, hur de tycker att det fungerar och på vilka sätt de tror att åtgärdsprogrammet kan hjälpa dem m.m.

Anledningen till att de intervjuade eleverna har upprättade åtgärdsprogram beror på att de alla hade svårigheter att uppnå kursmålen, de bakomliggande orsakerna till detta har däremot olika ursprung; skoltrötthet och hög frånvaro, svårigheter med skolarbetet och diagnostiserade neuropsykiatriska problem. Tre av eleverna (flicka 17, flicka 18a och flicka 18b) uppger att de själva tagit initiativet till upprättande av åtgärdsprogrammet genom att prata med lärare och/eller föräldrar. Pojke 18 uppger att åtgärdsprogrammet upprättades efter att klassföreståndare tagit kontakt med dennes föräldrar. Samtliga elever upplevde att de fick vara med och bestämma hur åtgärdsprogrammets utformning skulle se ut och samtliga flickor anser att de var de själva som bestämde mest. Angående vem som bestämde mest uttalade sig pojke 18 som följer:

> *”Min lärare (namn) pratade mest, och så hon, den där speciallärarен eller vad hon nu var... och så morsan. Men jag sa ifrån när jag tyckte de var helt fel ute. En del saker vägrade jag bara ställa upp på.*
> *- Kan du ge exempel?*
> *Jag minns inte, kommer bara ihåg att jag tyckte de hade mycket konstiga idéer och jag ville fortsätta gå i min klass. (...) Jag bestämde väl inte så mycket vad som skulle göras, jag sa vad jag trodde var problemet och de pratade för att hitta nån lösning”.*

Vi bad eleverna berätta vad de tycker om sitt åtgärdsprogram och hur de tycker att det fungerar. Samtliga uttryckte sig positivt.

> *”Toppen. Nu gillar jag skolan” (Flicka 17).*
>
> *”Det fungerar bra. Helt okej” (Flicka 18a).*
>
> *”Nu hänger jag med. Det funkar bra” (Flicka 18b).*
>
> *”Jo... det går väl bra. Jag följer inte alltid det vi bestämt, men det beror på att jag är less på skolan nu” (Pojke 18).*

Vad gäller skolarbetet tycker samtliga att det fungerar bättre nu när de har ett åtgärdsprogram och att det är till hjälp för dem på många sätt. Att de får den hjälp de behöver, får arbeta i mindre grupper och arbeta självständigt gör att de kan koncentrera och planera sitt skolarbete bättre samt har lättare att hinna med och nå uppsatta mål.

> *”Hjälper mig så att skolarbetet funkar för mig (...) Jag hinner med där jag förut inte ens ides anstränga mig” (Pojke 18).*

”Jag slipper sitta i större grupper och får jobba mycket själv. Kan koncentrera mig bättre” (Flicka 18b).

”Jag kan jobba mycket för mig själv på egen hand. Jag kan sätta upp mina mål själv, och tid när målen ska vara uppnådda” (Flicka 18a).

”Jag har svårt att koncentrera mig när det är mycket surr och så, då surrar jag också jättemycket och stör andra. Det är där jag behöver att läraren ser att det går och lösa, att jag får jobba själv, jag ser det inte själv alltid. Jag får den hjälp jag behöver nu och kan nå målen” (Flicka 17).

Vad gäller uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogrammet säger samtliga elever att ingen uppföljning görs och att inget datum blivit satt för utvärdering. Samtidigt säger de att de pratar med lärarna om hur det går och att de ska träffas vid terminsslut och diskutera.

”Nej! Ingen uppföljning, men min klassföreståndare kollar hela tiden hur jag tycker det funkar och så ska vi väl ha ett möte före jul och sen vet jag inte...” (Pojke18).

”Mina lärare och jag själv vet hur det går, men det skrivs inte ner nåt speciellt om uppföljning. Inte vad jag vet!” (Flicka 18a).

”De ser ju hur jag jobbar på lektionerna och så kollar de hur jag tycker det går (...) (Angående utvärdering förf.anm.) Nej! Men när terminen är slut ska vi göra en koll på hur jag tycker att det har varit, och alla andra får väl tycka sitt också” (Flicka 17).

”Neeej! Det tror jag inte. Ingen har sagt nåt i alla fall. De brukar fråga hur jag mår och så... och hur det går, men inte nåt annat” (Flicka 18b).

Sammanfattning och tolkning

Vad gäller elevernas uppfattning om sina åtgärdsprogram kan vi utläsa skillnader mellan undersökningspersonerna. Tre av eleverna har själva tagit initiativet till stödet och dessa tre har också en positiv bild av åtgärdsprogrammet och tycker att det fungerar bra. Dessa anser också att de hade mycket att säga till om vad gäller utformningen av åtgärderna. För den fjärde personen kom initiativet till åtgärdsprogrammet från annat håll och denne upplevde sig inte heller som särskilt delaktig i utformandet av programmet. Denne elev var till större delen negativt inställd till skolan och åtgärdsprogrammet. Här är det inte svårt att se ett samband mellan delaktighet och uppfattning. De elever som själva tagit initiativet till åtgärdsprogrammet och upplever att de själva bestämt mest vid utformningen också är de som är mest nöjda och positiva. Där initiativet till programmet kom utifrån och eleven inte upplever sig som särskilt delaktig i besluten är uppfattningen om skola och åtgärder en annan. Läs mer om detta i den jämförande analysen och i resultatdiskussionen.

När det handlar om uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogrammen ser vi att eleverna inte uppfattar att något sådant görs. Men vi tror att de kanske inte förstår begreppens innebörd, eftersom de säger att - nej, ingen uppföljning görs, men att lärare hela tiden kollar hur skolarbetet går och hur eleven tycker det fungerar. I utsagorna kan vi utläsa att det sker kontinuerlig uppföljning och med stor sannolikhet är mötena vid terminsslut som eleverna nämner tillfällen för utvärdering.

Hur ser eleven på/tänker eleven om sig själv som elev?

För att få en så bra beskrivning som möjligt angående hur eleven ser på sig själv och tänker om sig själv som elev ställde vi ett antal frågor.

Angående frågan om deras klasskamrater vet om att de har åtgärdsprogram upprättade säger samtliga att deras klasskamrater vet om att de har detta och att de inte tror att de tycker något särskilt om detta. När de pratar om sin klass och om hur de tror sig uppfattas av klasskamraterna säger de:

> *”Jag tror inte de tycker illa om mig... Ja, mina vänner tycker då bra om mig” (Flicka 17).*
>
> *”Jag är inte så mycket med de andra i klassen. Kan inte vara i så stora grupper. Jag är som lite utanför. De andra i klassen kan vara lite stökiga ibland. De uppfattar mig nog som ganska tyst och lugn” (Flicka 18a).*
>
> *”Jag tror de tycker om mig som klasskamrat. Jag är ingen som stör. Men jag umgås med andra, inte med nån i min klass” (Flicka 18b).*
>
> *”De tycker nog att jag är reko. Några tycker nog att jag kan vara lite störig... det vet jag själv att jag är... när jag inte orkar koncentrera mig, eller när jag tycker nåt är trist eller meningslöst” (Pojke18).*

När eleverna ska beskriva hur de tror att deras lärare ser på dem säger de:

> *”Jag kanske inte har MVG i allt, men jag tror att de ser mig som en elev som jobbar bra” (Flicka 17).*
>
> *”Vet inte! Lika som alla andra!” (Flicka 18a).*
>
> *”Jag vet inte! Tyst...snäll...” (Flicka 18b).*
>
> *”De tycker nog jag är lat och svårt att få mig att vara koncentrerad, andra tycker nog jag är bra. Glad!” (Pojke 18).*

När det skulle berätta hur de uppfattar sig själva som elev i skolan:

> *”Jag tror nog att jag är en bra elev för jag skolkar ingenting och jag är tyst på lektionerna. Jag tycker jag är en bra elev” (Flicka 17).*
>
> *”Det är nog ganska lugnt att ha mig som elev. Annars som de flesta elever” (Flicka 18a).*
>
> *”Jag märks nog inte så mycket. Tyst! Jag försöker göra mitt” (Flicka 18b).*
>
> *”Jag är nog bra på det jag tycker är kul, annars jobbar jag väl inte så hårt om jag tycker nåt är trist eller meningslöst. Ibland försöker jag men...(axelryckning)” (Pojke 18).*

Bilden är likartad vad gäller uppfattningen om deras egen insats i skolarbetet. Flickorna uttrycker att det går bättre, det går framåt och de utvecklas, medan pojken säger att hans egen insats i skolarbetet varierar efter intresse.

Vad gäller hur eleverna ser på sina möjligheter att nå mål och få betyg är flickorna hoppfulla om att nå de mål som är uppsatta, för pojken är det annorlunda:

> *”Just nu känns det så” (Flicka 17).*
>
> *”Jag tror jag får godkänt i alla fall” (Flicka 18b).*
>
> *”Jag ska gå ett fjärde år och det går bättre och bättre, så jag når nog målen då!” (Flicka 18a).*
>
> *”I yrkesämnena tror jag att jag ligger bra till... och i vissa andra, men sen (skakar på huvudet)” (Pojke18).*

Efter gymnasiet har några funderat på att studera vidare:

> *”Jag ska gå på folkis” (Flicka 17).*
>
> *”Jag ska söka in på bygglinjen. Vill inte ha ett jobb där man måste sitta” (Flicka 18a).*

Andra är övertygande om att de inte ska läsa vidare:

> *”Nej! Jag ska försöka få jobb” (Flicka 18b).*
>
> *”(Skrattar) Aaaaaldrig! Så j-la trist. Jag ska börja jobba direkt och aldrig mer plugga” (Pojke 18).*

Sammanfattning och tolkning

Eftersom vi utgår från att vår självuppfattning formas i samverkan med andra bad vi eleverna berätta hur de tror att de uppfattas av sina klasskamrater och av sina lärare. Deras svar kanske säger mer om hur de uppfattar sig själva än hur klasskamrater och lärare uppfattar dem. Här är svaren både varierande och likartade, det beror på hur man tolkar utsagorna.

Vad gäller klasskamraterna uttrycker någon en känsla av utanförskap; om detta är ett valt utanförskap eller inte är svårt att säga. Eleven i fråga säger visserligen att hon inte kan arbeta i större grupper eftersom det då blir för stökigt och hon då inte kan koncentrera sig. Men detta avser ju bara arbetet i klassrummet, hur är det då med utanförskapet utanför skolsalens väggar? Även andra elever utrycker denna känsla, men säger det inte rakt ut. När svaren på frågorna är ”vet inte, kanske eller inget särskilt” är det svårt att avgöra om de tror att klasskamraterna inte bryr sig eller/och är avigt inställda till dem, eller om de själva inte bryr sig om vad klasskamraterna tycker. Om vi här väger in kroppsspråk och minspel kan det tolkas som att utanförskapet i de flesta fall är självvalt och att de inte bryr sig om vad klasskamraterna tycker. De har vänner utanför klassen vilkas uppfattning om dem har större betydelse.

En av undersökningspersonerna uttrycker det motsatta. Här menar vi att man utifrån dennes utsaga kan uppfatta att eleven ser sig som en i gruppen, men uttrycker också att han av vissa kan uppfattas som störig under lektionstid. Denne ser sig själv som en god kamrat trots att han ibland uppfattas som störig.

Bilden ser likadan ut vid elevernas beskrivning av hur de tror deras lärare uppfattar dem; uttrycket ser likadant ut, men inställningen är en annan. Med det menar vi att vi kan se samma nonchalans hos de tre flickorna, men här tycker vi oss också se en önskan om att bli sedd som alla andra, att smälta in i mängden. Den fjärde personen ger också en likartad bild som förut, och ger oss en både positiv och negativ bild. Kan detta vara ett tecken på att denne vill bli uppfattad på ett sätt, men är rädd att han uppfattas på ett annat? Eller kan det vara så att han har den bilden att han är en glad person och god kamrat samtidigt som han kan vara lat och störig. Hur som helst säger det en del om den bild han har om sig själv.

När vi gav eleverna möjligheten att berätta hur de uppfattar sig själva som elever i skolan, säger de egentligen samma saker som när de berättat hur de tror att de uppfattas av sina lärare, men med andra ord. Detta stärker påståendet att vår uppfattning om oss själva formas av hur vi tror att andra uppfattar oss.

Vad gäller hur eleverna ser på sina möjligheter att nå mål och få betyg är flickorna hoppfulla om att nå de mål som är uppsatta, två av dem har även för avsikt att studera vidare. För pojken ser det annorlunda ut; han säger själv att han inte tror att han kommer nå målen i alla kurser, han menar dock att han kommer nå målen i de yrkesämnen han läser. Han är dock övertygad om att han kommer få arbete inom den bransch han utbildar sig inom, även om betygen inte är fullständiga, och han har inte för avsikt att studera vidare. Inte heller flicka 18b har tänkt studera vidare, men hon är inte lika hoppfull om att få jobb. Detta visar att de elever som har den positivaste bilden av skolan också är de som vill studera vidare.

Analys

Som vi skriver i bakgrunden kan man se på skol- och elevproblem ur olika perspektiv och det synsätt man väljer ger olika konsekvenser för eleven, läraren, skolan, organisationen, undervisningen och lärandet. Två perspektiv som ger upphov till helt olika sätt att förstå elevers skolsvårigheter är det kategoriska och det relationella perspektivet. Dessa är dock idealtyper, vilket betyder att de är konstruerade modeller, ett slags verktyg för att kunna förstå verkligheten; verkligheten är dock inte så svart och vit som idealtyperna beskriver, utan dessa ska användas som modeller för att kunna påvisa skillnader mellan verkligheten och fenomen.

Vi uppfattar dock att två av de elever vi intervjuat i stort kan ses som idealtyper vad gäller konsekvenser av det kategoriska respektive det relationella perspektivet, dessa är flicka 18a och pojke 18. Båda dessa elever uppger koncentrationssvårigheter som det stora problemet; skillnaden ligger i deras ordval, i deras sätt att uttrycka sig om de specialpedagogiska åtgärdernas bakomliggande orsaker och behov. Vi avser därför här göra en jämförande analys mellan dessa två.

Vi menar att flicka 18 uppfattar skolans specialpedagogiska verksamhet ur det relationella perspektivet och pojke 18 uppfattar samma verksamhet ur ett kategoriskt perspektiv. Varför drar vi denna slutsats? Jo, i intervjuerna uttalar sig eleverna på olika sätt angående skolans syn på problem och skolans specialpedagogiska insatser. Flicka 18a uttalar sig genomgående positivt angående skolans syn på elever, problem och åtgärder. Hon anser att elever med problem tas om hand bättre och har bättre chans att få hjälp, att lärare bryr sig och hjälper till så gott de kan. Hon uttalar sig också positivt om sitt åtgärdsprogram som hon själv anser sig vara mycket delaktig i; hon säger även att detta fungerar bra och att hennes skolsituation

genom detta har förbättrats. Pojke 18 säger egentligen det motsatta. Elever med problem anser han ses som något störande som måste sättas på plats och att lärare inte vill ha elever med problem. Han anser sig inte delaktig i upprättandet av åtgärdsprogrammet och följer inte heller detta till fullo. Han säger visserligen att åtgärdsprogrammet har hjälpt honom med hans studier, men ur hans utsagor kan vi utläsa att detta bara sker i mindre utsträckning. I yrkesämnena verkar det fungera bra men i andra ämnen är läget ett annat. Översikten på sidan 15 som är hämtad ur Bengt Perssons bok *Elevers olikheter och Specialpedagogisk kunskap* (2001) visar på konsekvenser för skolans specialpedagogiska verksamhet som respektive perspektiv för med sig beroende av vilket synsätt man väljer, och det är mot denna tabell vi ”ställt” elevernas utsagor för att kunna utröna vilket perspektiv de upplever att deras skola valt.

Enligt det relationella perspektivet är eleven *i* svårigheter, d.v.s. att svårigheter uppstår för eleven i mötet med omgivningen. Om man antar detta perspektiv satsar man på åtgärder som ska förebygga att eleven ska hamna i svårigheter. Man tänker sig att förändringar i elevens miljö kan påverka förutsättningarna för denne och därför anpassas undervisning, innehåll och/eller stoff ska till individen för att underlätta för/hjälpa denne (Persson, 2001; Atterström & Persson, 2000).

För flicka 18a uppstår svårigheterna i mötet med omgivningen. Hon har själv tagit initiativet till stödet när hon kände att skolarbetet inte fungerade. Problemet, så som hon ser det, ligger i att hon inte klarar av att arbeta i större grupper då miljön tenderar bli för stökig och genom detta förlorar hon fokus och tappar koncentration. Fokus för de specialpedagogiska åtgärderna enligt det relationella perspektivet handlar om hur man ska hantera lärandemiljön så att det blir så bra som möjligt för eleven, och här hamnade fokus just på detta. Om skolan valt ett relationellt perspektiv visar sig den pedagogiska kompetensen i förmågan att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna. I flicka 18a:s fall förändrades förutsättningarna för undervisningen, d.v.s. undervisningen anpassades för att maximera hennes möjligheter, detta genom att undervisning började göras i mindre grupper, grupparbeten fick större utrymme och flicka 18a fick möjlighet att arbeta mer självständigt. Inom det relationella perspektivet är tidsperspektivet långsiktigt och för flicka 18a tar åtgärderna hand om det akuta problemet samtidigt som tidsperspektivet är långsiktigt då målet är att hon genom åtgärderna ska uppnå de uppsatta målen och klara skolan med godkända resultat. Ansvaret för de specialpedagogiska åtgärderna har arbetslag och lärare med stöd av rektor samt eleven själv enligt det relationella perspektivet. Det största ansvaret för hennes åtgärdsprogram anser hon själv att hon har, med stöd från hennes lärare, men det är tydligt att tanken genomsyrar hela skolans organisation. Detta genom att hon påtalar rektors och lärares medverkan till att skolans miljö förändras till det bättre. (Se översikt s.15 ang. relationellt perspektiv; Persson, 2001).

Inom det kategoriska perspektivet är en elevs svårigheter individbundna, man talar om elever *med* svårigheter. Svårigheterna beror på t.ex. låg begåvning, svåra hemförhållanden, på ett fysiskt eller psykiskt handikapp – eleven diagnostiseras. Eleven är den som är bärare av problematiken, svårigheterna är medfödda eller bundna till individen på ett eller annat sätt. Den hjälp eleven får är kopplat till de svårigheter eleven uppvisar i form av punktinsatser för att avhjälpa de akuta problemen. Tidsperspektivet är kortsiktigt och det handlar om att eleven ska ikapp det ”normala” (Persson, 2001; Atterström & Persson, 2000).

Pojke 18 har fått en neuropsykiatrisk diagnos och i hans utsagor kan vi se att han upplever att han äger problemet; med andra ord: han är en elev *med* svårigheter. Precis som för flicka 18a

uppstår problemen i större grupper då han tenderar förlora fokus och koncentration. Skillnaden här är att han beskriver sig själv som den störande faktorn. Hans problem med koncentrationssvårigheter gör att han förlorar fokus och istället stör andra. Hans koncentrationssvårigheter hänger ofta ihop med att han finner ämnet ointressant och meningslöst, dessa ämnen uppger han är många av skolans allmänna ämnen som han inte finner meningsfulla för hans framtida yrkeskarriär.

Åtgärdsprogrammet upprättades inte på hans begäran utan initiativet kom utav att klassföreståndare tog kontakt med hans föräldrar p.g.a. hans höga frånvaro och hans tendens att vara störande i klassrummet. Inom det kategoriska perspektivet ligger fokus för de specialpedagogiska åtgärderna på eleven, och i detta fall var fokus för de specialpedagogiska åtgärderna var pojke 18 själv. Hur skulle man kunna lösa hans problem? De insatser som gjordes var att lyfta ut honom ur den större gruppen i de ämnen där detta krävdes, han fick arbeta på egen hand eller i mindre grupper; även detta i överensstämmelse med det kategoriska perspektivet där stöd sätts in direkt relaterat till de svårigheter eleven uppvisar, ämnesspecifikt och undervisningscentrerat. Inom det kategoriska perspektivet är tidsperspektivet kortsiktigt och målet är att lösa de akuta problemen. I pojke 18:s fall gjordes punktinsatser för att övriga i klassen skulle få arbetsro, men också för att ge honom möjlighet att arbeta ikapp målen i kursplanen. Genom detta kan vi se att tidsperspektivet är kortsiktigt och målet är att lösa det akuta problemet – att han ska arbeta ikapp, att hans närvaro ska förbättras och att klassen ska få arbetsro. Han uppger själv att han inte tror att han kommer klara alla kursmål och på honom låter det som att detta inte heller är det huvudsakliga målet för åtgärdsprogrammet. Han tar själv inget större ansvar vad gäller åtgärdsprogrammet och han upplever att han inte var skärskilt delaktig vid upprättandet, dessutom följer han inte heller alltid det som är bestämt. Inom det kategoriska perspektivet ligger ansvaret för den specialpedagogiska verksamheten hos speciallärare, specialpedagoger och elevvårdspersonal. (Se översikt s.15 ang. kategoriskt perspektiv; Persson2001).

Kapitel 4 – Diskussion

I det sista kapitlet diskuterar vi under rubriken *resultatdiskussion* vår metod och vårt resultat. Vi ger också förslag på *fortsatt forskning* samt gör några *avslutande reflektioner*.

Resultatdiskussion

Syftet med arbetet var att *undersöka och utveckla en förståelse för hur elever, med upprättat åtgärdsprogram, upplever sin skolsituation och hur dessa elever upplever skolans syn på problematik, detta för att initiera en insikt i hur elevens självuppfattning och uppfattning om skolan kan påverkas*. I denna resultatdiskussion vill vi, förutom att diskutera vårt metodval, främst fokusera den andra delen av syftet, d.v.s. vi vill här utifrån resultatet diskutera hur elevens självuppfattning och uppfattning om skolan kan påverkas, och vi har valt att lägga tyngdpunkten på självuppfattningen.

Vi anser metodvalet vara relevant för denna undersökning; som vi skrivit under rubriken *informationshämtande metoder* föll valet av informationshämtande metod sig ganska naturligt då det var den subjektiva upplevelsen vi var ute efter. Vi kände att det enda sättet att få svar på våra frågor var att ställa dem till individer med upprättat åtgärdsprogram och låta dem berätta sin syn på det hela utifrån de frågeställningar vi ställt upp. Vi valde alltså att göra intervjuer för att få ta del av, tolka och analysera undersökningspersonernas egna utsagor. Inom arbetsgruppen finns, sedan tidigare studier, en del interjuvana vilket underlättat arbetet med formulerande av intervjufrågor och sammanställning.

Vi anser att vårt arbete har en hög grad av giltighet, med detta menar vi att vi anser att vi har undersökt det vi avsåg undersöka. Vi tycker vi har ställt relevanta frågor vilka gett oss en bild som motsvarar vårt syfte. Vi har vid formulerandet av intervjufrågor utgått från Kvales intervjuguide såsom han beskriver det i *Den kvalitativa forskningsintervjun* (1997). Detta innebär att vi utifrån syftet formulerat fyra frågeställningar och utifrån dessa har vi sedan formulerat intervjufrågor. På detta vis kan man enkelt kontrollera om frågorna besvarar syftet.

Att säga att resultatet är tillförlitligt innebär i stort att man kan säga att två undersökningar med samma syfte och samma metoder ska ge liknande resultat. När det gäller kvalitativa studier kan man inte tala om generaliseringar och mena att det som framkommer i resultatet gäller för alla (infovoice.se). Detta har heller inte varit syftet med denna undersökning och vi vill inte på något sätt generalisera och påstå att det vi redovisar i vårt resultat är gällande för samtliga elever med upprättat åtgärdsprogram. Det var den subjektiva upplevelsen vi var ute efter och vi anser att vi har nått ett resultat vilket motsvarar vårt syfte. Vi ville med de kvalitativa intervjuerna ge en bild av den upplevelse av skolan och dess syn på problematik elever med upprättade åtgärdsprogram kan ha, och vi valde därför att studera den subjektiva upplevelsen hos fyra elever. Bilden hade kunnat vara en annan om vi intervjuat andra elever eller fler elever än de vi intervjuat. Det är också viktigt att ha i åtanke att vårt förhållningssätt säkert påverkat utfallet och att om andra personer genomfört samma undersökning hade deras förhållningssätt säkert påverkat utfallet på ett annat sätt.

Arbetet med denna undersökning har stärkt vår uppfattning att det är extremt viktigt att tänka på hur man bemöter elever. Det gäller att bemöta varje individ på ett sådant sätt att självbilden, självuppfattningen, inte påverkas på ett negativt sätt.

I Lpf94 är det fastslaget att:

> De demokratiska principerna att kunna påverka, vara delaktig och ta ansvar ska omfatta alla elever. Elevernas ansvar för att planera och genomföra sina studier samt deras inflytande på såväl innehåll som former skall vara viktiga principer i utbildningen. Enligt skollagen föreligger det alla som arbetar i skolan att verka för demokratiska arbetsformer (Lpf94:13).

Detta gäller för all verksamhet i skolan, alltså måste dessa demokratiska principer även gälla för arbetet med åtgärdsprogram. Genom denna undersökning kan vi se hur viktigt det är att eleven upplever delaktighet vid upprättandet av åtgärdsprogrammet för att detta ska upplevas som något positivt och givande. Detta är också viktigt för att eleven ska uppleva att åtgärdsprogrammet är till för att hjälpa denne och inte uppleva att det fungerar som ett straff. Att eleven upplever att hon/han har ett eget ansvar är också viktigt för åtgärdsprogrammets upprätthållande. I bakgrunden har vi skrivit om Asp Onsjös avhandling *Åtgärdsprogram – Dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun* (2006). En del av hennes resultat visade, som vi skrivit, att skolans personal ofta har tagit avgörande beslut redan innan föräldrar och elever ges möjlighet till inflytande. Föräldrar och elever säger i samtal att de upplever att det handlar om att personalen försöker övertyga dem och få dem att samtycka till de åtgärder som redan fastslagits. Asp Onsjö menar att när föräldrar och elever får delta i en öppen dialog, ökar också förutsättningarna för att ett arbete som alla känner sig mer nöjda med kan utformas (Asp Onsjö, 2006).

Om vi här tittar närmre på de två personerna i vår jämförande analys, flicka 18a och pojke 18, kan vi se att flicka 18a själv tog initiativet till åtgärdsprogrammet, hon upplevde sig som mycket delaktig vid upprättandet av det och hon anser att hon själv har det största ansvaret för att åtgärderna ska fungera. Vad gäller pojke 18 kom initiativet till åtgärdsprogrammet från annat håll, han upplevde även liten delaktighet vid upprättandet, då han säger att han egentligen inte hade så mycket att säga till om. Han upplever inte heller att ansvaret för att åtgärdsprogrammet ska fungera ligger hos honom.

Vad gäller uppfattning om skolan och självuppfattning kan vi se att flicka 18a har en positivare bild av skolan likväl som en positivare självuppfattning än pojke 18 som beskriver skolan och sig själv i både positiva och negativa ordalag, med tyngdpunkten på det negativa. Detta stärker vår uppfattning att delaktighet och eget ansvar är viktiga ingredienser för att eleven ska utveckla en positiv självuppfattning, eftersom delaktigheten och ansvaret säger eleven att hon/han är en person som har betydelse vars åsikter respekteras. Som vi nämner i bakgrunden menar Maslow att detta att värdesättas och respekteras är ett grundläggande behov vilket har betydelse för att en positiv självuppfattning ska utvecklas (Imsen, 2000).

Ger då upplevelsen av liten delaktighet och ringa eget ansvar upphov till en negativ självuppfattning hos pojke 18? Vi tycker oss ur hans utsagor kunna utläsa att hans självuppfattning är olika på olika områden. Hans självuppfattning inom yrkesämnena är högre än hans självuppfattning inom de allmänna ämnena, vilket påverkar hans generella självuppfattning på så sätt att han även när han talar om sig själv i positiva ordalag alltid påtalar sina negativa sidor. I vår bakgrund kan man läsa att Imsen skriver att det finns flera teoretiker (Shavelson m.fl, 1976; Rogers, 1982) som menar att en människa har olika självuppfattning på enskilda områden, vilka går upp i en helhetsvärdering av den egna personen. Individen avgör själv till viss del hur mycket dennes bra eller dåliga sidor ska få påverka den generella självuppfattningen, då betydelsen av kunskap eller färdighet inom olika områden värderas olika högt av individen. Hur mycket den generella självuppfattningen

påverkas har också att göra med huruvida man är en person som kan skjuta ifrån sig det man inte lyckas med, eller om man är en person med låg tillit till den egna självvärderingen som tar kritik på ett hårt sätt (Imsen, 2000).

Kan man se om det kategoriska och relationella perspektivet kan ge några konsekvenser för självuppfattning och uppfattning om skolan? Vilka signaler sänder skolan till eleven genom att ”välja” det ena eller det andra perspektivet att se på specialpedagogisk verksamhet? I vår undersökning går det att dra slutsatser kring detta, vilket vi också gjort, men innan vi går in på detta måste vi dock påpeka att dessa slutsatser är dragna utifrån två personers upplevelse och bilden hade kunnat se annorlunda ut om vi intervjuat fler personer. Det kategoriska perspektivet kan ses som ett bristperspektiv och bristen ligger hos eleven, det är eleven som äger problemet, det är bundet till eleven (Persson, 2001). Genom att ”tala om” för eleven att det är denne som är problemet kan detta ge negativa konsekvenser för dennes självuppfattning. Om vi istället ser på det relationella perspektivet uppstår elevens svårigheter i mötet med omgivningen, och orsaken till problemen ligger inte hos eleven utan i den omgivande miljön (ibid.). Detta kan påverka självuppfattningen positivt eftersom skulden till problematiken inte tillskrivs eleven, men det kan likväl ge negativa konsekvenser för självuppfattningen genom att eleven upplever att denne inte passar in i den ”normala” miljön. Denna slutsats drar vi utifrån att flicka 18a i sina utsagor uttrycker en positiv bild av skolan och åtgärderna, men upplever samtidigt ett utanförskap.

Vi har i resultatdelen tagit upp att två av eleverna påpekar att lärare bemöter och ser på elever på olika sätt beroende på vilket program eleven går; att de använder ord som att elever som går IV är ”sämre” än andra elever eller att elever på yrkesprogram inte är lika ”fina” som elever på teoretiska program. Denna uppfattning verkar återfinnas både hos lärare och elever. Påverkar detta elevens självuppfattning så att denne tror att den på något sätt skulle vara mindre värd eller underlägsen andra? Eleverna anser att många lärare har denna uppfattning, men det säger oss nog också något om hur eleven uppfattar sig själv. Om vi sätter detta i samband med uttalanden som undersökningspersonerna gjorde, att det finns lärare som inte alls bryr sig, som inte tar hänsyn till problem och lärare som behandlar elever som att de är dumma i huvudet, ser vi att det har påverkat dem. Dessa uttalanden kan säga oss att något kan vara väldigt fel på skolan, men att eleverna upplever att det görs skillnad mellan elever, kan betyda att de känner sig utsatta för detta. Vad får då detta för betydelse för deras självuppfattning och vad får det för konsekvenser för deras uppfattning om skolan? Uttalanden som *”Vi som går på yrkes är liksom inte lika ’fina’ som de som går där nere”* (Pojke 18) och *”Ibland behandlas man som att man är dum i huvet av vissa lärare, som om man inte fattar nåt (...) Man är som lite sämre om man går på IV”* (Flicka 18b), säger oss egentligen att de uppfattar att de värderas mindre än elever som går på andra eller på teoretiska program.

I diskussioner med våra klasskamrater på universitetet och genom kontakter under VFU-perioder har vi uppfattat att det finns en utbredd syn på att det är skillnad på kunskapsnivå mellan elever som går teoretiska program kontra elever som går yrkesförberedande program. Läroplanen föreskriver ett individbaserat lärande

> Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. (...) Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå. (...) Särskild uppmärksamhet måste ägnas åt de elever som har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig göras lika för alla (Lpf94:4).

Vi kan genom att studera våra undersökningspersoners utsagor se att det är viktigt att utgå från individen, men i utsagorna uttrycks också en önskan om att vara lika alla andra och bemötas precis som alla andra. Att utgå från ett individbaserat lärande innebär *inte* att man utan vidare får göra sådana generaliseringar som säger att hela grupper har lägre kunskapsnivå än andra grupper. I diskussioner med våra klasskamrater på universitetet angående VFU har det framkommit att det förekommer att nivån på en A-kurs (i samma ämne) kan se olika ut beroende på vilken programtillhörighet eleverna har; detta visar sig såväl i bemötande som undervisning, utformning av prov och betygsättning. Hur påverkar detta elevernas självuppfattning och uppfattning om skolan? Är det detta som gör att pojke 18 och flicka 18b uttrycker upplevelsen att de inte är ”lika fina” eller ”sämre” än elever på andra program? Ur utsagorna kan vi inte utläsa om de anser sig själva vara mindre värda, men det är på detta sätt de tror andra ser på dem. Men hur påverkar detta deras självuppfattning egentligen?

I bakgrunden har vi påtalat att teoretikern George Herbert Mead menar att självuppfattningen formas genom en process han kallar symbolisk interaktionism, vilken också brukar kallas speglingsprocess. Denna innebär att vi speglar oss i andras reaktioner på oss; d.v.s. genom andras reaktioner på oss lever vi oss in i hur andra ser på oss, och hur vi tolkar den andres reaktion på våra handlingar påverkar vår självuppfattning. Dock har inte alla människor lika stor betydelse för oss i speglingsprocessen, den andre måste vara en ”signifikant andre”, d.v.s. betyda något för en på ett eller annat sätt (Moe, 1995). Ur elevernas utsagor kan vi utläsa att det inte bara är läraren och klasskamrater som fungerar som ”signifikant andre” för eleven, utan också hela omgivningen i skolvärlden såsom rektor och annan skolpersonal; skolmiljön och dess rådande människosyn, elevsyn och kunskapssyn har stor betydelse för elevens självuppfattning, självförtroende och välmående.

En persons generella självuppfattning, totala självuppfattning, består av flera självuppfattningar på olika områden, d.v.s. den generella självuppfattningen består av flera olika självuppfattningar. Jaget hos en individ inte är något som är enhetligt i alla situationer, utan jaget förändras och påverkas utifrån den aktuella sociala situationen; människan ”delar upp” sig själv i olika jag beroende på situation (Imsen, 2000). De olika deljagen smälter samman i ett totalt jag som är en spegelbild av den totala sociala process som individen är en del av. Individen avgör till viss del själv hur mycket dennes bra eller dåliga sidor ska få påverka den generella självuppfattningen, då betydelsen av kunskap eller färdighet inom olika områden värderas olika högt av individen (Groth, 2007). Det är främst från de teoretiska ämnena pojke 18 skolkar och det är i dessa han uppger att problematiken är tydligast; han uppger även att han tror han kommer att nå godkänt i de karaktärsämnen han läser. Detta ger oss en bild av att hans självuppfattning inom yrkesområdet är positivare än den självuppfattning han har angående de teoretiska ämnena. Pojke 18 själv verkar värdera yrkesämnena högre än de teoretiska ämnena och han tror inte att ett underkänt eller icke godkänt betyg i teoretiska ämnen kommer hindra honom i hans framtida yrkeskarriär. Alltså har han högre eller positivare självuppfattning på de områden som har större betydelse för honom. Hur påverkar detta hans totala självuppfattning?

Vi har i vår bakgrund även tagit upp begreppen stämpling och självuppfyllande profetia. Vi vill utifrån detta titta på pojke 18s utsagor. Kan det vara så att pojke 18 upplever sig vara utsatt för negativ stämpling? I hans utsagor tycker vi oss se något som kan vara ett utryck för signaler som sänds till eleverna. Han säger, vilket vi även diskuterat ovan, att elever som går yrkesprogram inte är lika ”fina” som elever som går teoretiska program, att de inte är lika ambitiösa och bara vill meka. Som vi tidigare sagt verkar detta vara en uppfattning som

genomsyrar skolmiljön då den återfinns hos både lärare och elever. Är det så att denna stämpling, denna etikett, skapat en uppfattning hos pojke 18 att det finns särskilda negativa förväntningar på honom eftersom han är en elev på ett yrkesprogram och samtidigt är en elev med problematik? Är det därför han skolkar, för att undvika mindrevärdeskänslor och känslor av underlägsenhet? Enligt Imsen är skolk hos elever som misslyckas i skolan ett välkänt exempel på hur elever vill undvika den negativa stämpeln (Imsen, 2000). Pojke 18 uppger att han mest skolkar från den teoretiska undervisningen och då det är i teoretiska ämnen han till större del har svårigheter skulle detta stärka Imsens uppfattningen.

Varifrån kan den uppfattningen att elever på yrkesprogram är sämre i teoretiska ämnen än elever på teoretiska program komma? Hur kan det komma sig att denna stämpling sker och att uppfattningen återfinns hos både lärare och elever? Är detta en stämpling som följer eleven/eleverna från tidigare skolår? Tar lärarna över den uppfattning som ”meddelas” dem av elevens/elevernas gamla lärare? Eller är det ett arv, en mentalitet som lever vidare av sig själv i skolmiljön och som alla medverkar till att upprätthålla?

Om vi går över till att titta på pojke 18’s utsagor utifrån teorin om självuppfyllande profetia, kan det då vara så att hans skolk och upplevelser av skolan är ett resultat av feltolkningar? Självuppfyllande profetia innebär att individen feltolkar signaler och erfarenheter och bilden av vad som förväntas påverkas av denna feltolkning. I förlängningen börjar individen handla utifrån dessa förväntningar (Imsen, 2000). Har pojke 18 feltolkat de signaler som når honom och har han därmed en felaktig bild av vilka förväntningar som finns på honom? Har uppfattningen om dessa förväntningar påverkat hans beteende? Upplever han att det förväntas av honom att han ska vara stökig och sämre i de teoretiska ämnena, och har han internaliserat detta i sin självuppfattning så att han faktiskt tror att han är sämre i de teoretiska ämnena? Har detta påverkat hans beteende? Är det därför han är stökig och är det därför han skolkar?

Ja, har vi nu uppfyllt vårt syfte? Har vi undersökt hur elever med upprättade åtgärdsprogram upplever sin skolsituation och hur dessa elever upplever skolans syn på problematik? Har vi försökt nå någon förståelse för hur elevens självuppfattning och uppfattning kan påverkas av detta? Vi har i kapitlet *Resultat* redovisat fyra elevers utsagor angående hur de upplever sin skolsituation och skolans syn på problematik och vi har även analyserat deras utsagor utifrån bestämda perspektiv. Här i resultatdiskussionen har vi utifrån resultatet diskuterat hur självuppfattning och uppfattning om skolan kan tänkas påverkas. Vi anser att vi därmed uppfyllt vårt syfte.

Förslag på fortsatt forskning

Vi har inte i vår undersökning tagit hänsyn till elevernas kön eller programtillhörighet. Vi har heller inte fokuserat på någon särskild typ av problematik (som ligger till grund för upprättandet av åtgärdsprogram). Undersökningspersonerna kommer också från ett begränsat geografiskt område. Därför kan vidare forskning och analysera skillnader och likheter mellan pojkars och flickors uppfattningar och upplevelser. Man kan även göra en indelning av elever utifrån den bakomliggande problematiken och göra en jämförande analys. Med detta menar vi att man t.ex. kan titta på elever med dyslexi upplever sin skolsituation och sitt åtgärdsprogram och jämföra detta med hur elever, med neuropsykiatriska problem, upplever sin skolsituation och sitt åtgärdsprogram. Intressant vore också att studera om det föreligger några skillnader mellan hur elever på teoretiska program upplever sin skolsituation och sitt åtgärdsprogram,

med elever på yrkesprogram i samma situation. Ytterligare en aspekt att studera är om det föreligger några geografiska skillnader i uppfattning och upplevelse.

Avslutande reflektioner

Att undersöka hur elever med upprättade åtgärdsprogram upplever sin skolsituation och hur dessa elever upplever skolans syn på problematik, för att få en förståelse för hur elevers självuppfattning och uppfattning om skolan kan påverkas är ingen lätt uppgift. I vår iver att få komma igång med undersökningen möttes vi av ett visst motstånd både från skolledning och elever, detta antagligen p.g.a. att det upplevs som ett känsligt ämne av elever och skola. Av elever för att de inte vill skylta med sin problematik och av skola för att de upplever undersökningen som ett ”hot”, ett försök att peka ut felaktigheter.

Man kan se på skol- och elevproblem ur olika perspektiv. I vår analys tog vi vår utgångspunkt i det kategoriska och det relationella perspektiven som vi beskriver i vår *teoriram*. Våra förväntningar på resultatet var att det kategoriska perspektivet skulle vara det dominerande och att detta skulle vara till mer skada än nytta för elevens självuppfattning. Till viss grad besannades våra farhågor, men till vår glädje upptäckte vi att det relationella perspektivet har börjat utmana det traditionella synsättet och på vissa håll tagit över helt.

Att skolmiljön och lärares bemötande påverkar elevernas uppfattning om skolan och deras självuppfattning visste vi redan, men genom vår undersökning har vi fått en förståelse för hur uppfattningen kan påverkas. Denna studie har gett oss ökad insikt i elevers upplevelse av skolmiljön med dess människosyn, elevsyn och kunskapssyn. Vi har sett hur viktigt det är att eleven står i centrum, d.v.s. att eleven känner sig sedd, betydelsefull och respekterad, att eleven uppfattar sig vara lika mycket värd och lika behandlad som andra, att eleven känner att hon/han har inflytande och känner sig delaktig i utformningen av sin skolgång.

Som pedagoger måste vi vara medvetna om hur vi bemöter elever och vilka signaler vi sänder till dem. Därför är det viktigt att vi är väl förtrogna med vår egen människosyn, elevsyn, kunskapssyn och samhällssyn eftersom detta genomsyrar vår personlighet och påverkar vårt sätt att möta elever.

Alla människor är lika värda oavsett bakgrund, kultur, religion, etnicitet, problematik m.m. Ingen är mer värd än den andre. Alla måste få finnas och vara precis som de är och respekteras för detta. Vi pedagoger, ja egentligen alla människor, måste försöka leva upp till detta i tanke, ord och handling. Alla lever under samma villkor, har samma rättigheter och skyldigheter samt samma ansvar för att göra denna värld till en bättre plats att leva på, där alla kan känna sig trygga. I Lpf94 är det fastslaget att

> Varje elev skall få stimulans att växa med uppgifterna och möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar. Varje elev skall möta respekt för sin person och sitt arbete. Eleverna skall bli medvetna om att nya kunskaper och insikter är förutsättningar för personlig utveckling. Detta skall syfta till att grundlägga en positiv inställning till lärande och att återskapa en sådan inställning hos elever med negativa skolerfarenheter. Skolan skall stärka elevernas tro på sig själva och ge dem framtidstro (Lpf94:6).

Dessa ord måste omsättas i handling!

Käll- och litteraturförteckning

Asp Onsjö Lisa (2006) *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*, Göteborg, Göteborgs Universitet, Doktorsavhandling.

Atterström H & Persson R.S (2000) *Brister eller Olikheter*, Lund, Studentlitteratur.

Bryman Alan (1997) *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning*, Lund, Studentlitteratur.

Haug Peder (1998) *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*, Stockholm, Skolverket.

Imsen Gunn (2000) *Elevens värld*, Lund, Studentlitteratur, Tredje upplagan, Svensk utgåva.

Kvale Steinar (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund, Studentlitteratur.

Moe Sverre (1995) *Sociologisk teori*, Lund, Studentlitteratur, Svensk utgåva.

Patel Runa & Davidson Bo (1998) *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*, Lund, Studentlitteratur, Andra Upplagan.

Persson Bengt (2001) *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*, Stockholm, Liber AB.

Utbildningsdepartementet (1994) 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf94.

Internetkällor

Groth Dennis (2007) *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser - aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*, Luleå, Luleå Tekniska Universitet, Doktorsavhandling. (Kan hämtas i fulltext via Luleå Universitetsbiblioteks hemsida). (Senast besökt 2007-03-31).

Hjelte-Nordmark Karin (2002) *”...jag är nog lite trögfattad...” En studie av elevers upplevelser av skolans stödjande åtgärder*, Luleå, Luleå Tekniska Universitet, C-uppsats, Institutionen för Lärarutbildning. (Kan hämtas i fulltext via Luleå Universitetsbiblioteks hemsida). (Senast besökt 2007-03-31).

Infovoice.se, URL: http://www.infovoice.se/fou/bok/kvalmet/10000009.htm (Senast besökt 2006-11-13).

Jeppsson Teija (2002) *Kan jag få lite hjälp?: hur elever på individuella programmet i gymnasieskolan upplevt grundskoletiden och betydelsen av individuella åtgärdsprogrammet*, Lund, Socialhögskolan, Fil-Kand uppsats.
URL: http://theses.lub.lu.se/archive/sob//soch/soch02035/SOCH02035.pdf (Senast besökt 2007-03-31).

Nilholm Claes (2006) *Möten? Forskning om specialpedagogik i ett internationellt perspektiv*, Stockholm, Vetenskapsrådet, Vetenskapsrådets rapportserie 9:2006, (Kan hämtas i fulltext på www.vr.se, publikationstjänst). (Senast besökt 2007-03-31).

SFS 1985:1100, Skollagen. (Senast besökt 2007-01-20 via skolverket.se).

SFS 1992:394, Gymnasieförordningen. (Senast besökt 2007-01-20 via skolverket.se).

SFS 1997:559, Grundskoleförordningen. (Senast besökt 2007-03-31 via skolverket.se).

SFS 2000:1108, Förordning om ändring i grundskoleförordningen. (Senast besökt 2007-03-31 via skolverket.se).

Skolverket (2001a) *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram*, (Kan hämtas i fulltext på skolverket.se/publikationer). (Senast besökt 2006-11-31).

Skolverket (2001b) *Utan fullständiga betyg - varför når inte alla elever målen?* (Kan hämtas i fulltext på skolverket.se/publikationer). (Senast besökt 2006-11-31).

Skolverket (2003) *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. (Kan hämtas i fulltext på skolverket.se/publikationer). (Senast besökt 2006-11-31).

Skolverket (2004) Rapport 243, *Attityder till skolan 2003 Elevernas, lärarnas, skolbarnsföräldrarnas och allmänhetens attityder till skolan under ett decennium*.(Kan hämtas i fulltext på skolverket.se/publikationer). (Senast besökt 2006-11-31).

Skolverkets allmänna råd 2005 (allmänna råd och kommentarer Den individuella utvecklingsplanen). (Senast besökt 2006-11-31 via Skolverkets hemsida).

Skolöverstyrelsen (1987) *Skolöverstyrelsens allmänna råd för tillämpning av föreskrifterna i läroplanen för grundskolan om individuella åtgärdsprogram för elever med svårigheter*, SÖ-FS 1987:242. Stockholm. (Senast besökt 2006-12-11 via skolverket.se).

SOU 1974:53, Skolans arbetsmiljö. (Senast besökt 2006-11-31 via skolverket.se).

SOU 2000:19 *Från dubbla spår till elevhälsa – i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling*. (Senast besökt 2007-03-31 via skolverket.se).

Wahlund Bengt (2002) *Åtgärdsprogram - för vad och för vem. En analys av lärares utsagor om barn och ungdomar skrivna inom ramen för kurser i specialpedagogik*, Stockholm, Lärarhögskolan i Stockholm, Magisteruppsats, Institutionen för individ, omvärld och lärande. URL: http://www.lhs.se/upload/IOL/Publikationer/D-ppsatser/Wahlund_nr_21.pdf (Senast besökt 2007-03-31).

Bilaga 1

Intervjuformulär

1. Hur gammal är du?

2. Vilket program läser du på? Vilken årskurs?

3. Vad tycker du om skolan?

4. Berätta om hur du tycker det är att gå i skolan?

5. Vad i skolan tycker du är roligt? Mindre roligt?

6. Hur är din klass? Hur tror du att dina klasskamrater uppfattar dig?

7. Berätta om dina lärare, hur är de?

8. På vilket sätt skulle du beskriva din egen insats i skolarbetet?

9. Hur ser du på dina möjligheter att nå målen och få betyg?

10. Berätta hur du uppfattar dig själv som elev i skolan?/ Hur tror du att du är att ha som elev?

11. Hur tror du att dina lärare ser på dig?

12. Berätta hur du upplever att skolan ser på elever?

13. Hur upplever du att skolan ser på elever med problem av ett eller annat slag?

14. Varför upprättades åtgärdsprogram för dig?

15. Hur upplever du att skolan ser på din problematik?

16. Tror du att lärarna vet om din problematik?
    Om Ja – På vilka sätt märker du det?
    Om Nej – Varför tror du att de inget vet?

17. Hur tycker du att skolans personal (lärare, rektor, kurator) möter elever som har problem/har åtgärdsprogram upprättade?

18. Vet dina klasskamrater om att du har ett åtgärdsprogram upprättat?
    Om Ja – vad säger de om detta?
    Om Nej – Varför inte?

    Vad tror du de tycker om det?

19. Hur länge har du haft ett åtgärdsprogram upprättat?

20. Vem tog initiativet till att upprätta åtgärdsprogrammet?

21. Fick du vara med och bestämma hur detta skulle se ut?
Om Ja – på vilket sätt?
Om Nej – på vilket sätt upplever du att du inte fick vara med och bestämma?

22. Vem tycker du det var som bestämde/bestämde mest?
(Skolan, Föräldrarna, någon särskild person)

23. Berätta vad du tycker om ditt åtgärdsprogram? Hur tycker du att det fungerar?

24. På vilka sätt tror du att det kan hjälpa dig?

25. Tycker du att skolarbetet fungerar bättre nu när du har ett åtgärdsprogram?

26. Görs någon uppföljning, d.v.s. kollar någon hur det går för dig, hur åtgärdsprogrammet fungerar för dig?

27. Har något datum satts för utvärdering av ditt åtgärdsprogram?

28. Har du funderat på vad ska du göra när du slutar gymnasiet/tar studenten? Berätta!

29. Har du funderat på att studera vidare?
Om Ja – Vad har du då tänkt läsa?
Om Nej – Hur kommer det sig?

Tack för din medverkan!

Bilaga 2

Sortering intervjufrågor

Hur upplever eleven skolan?

Vad tycker du om skolan?
Berätta om hur du tycker det är att gå i skolan?
Vad i skolan tycker du är roligt? Mindre roligt?
Hur är din klass?
Berätta hur du upplever att skolan ser på elever?

Hur upplever eleven att skolan ser på och bemöter problematik?

Hur upplever du att skolan ser på elever med problem av ett eller annat slag?
Hur upplever du att skolan ser på din problematik?
Hur tycker du att skolans personal (lärare, rektor, kurator) möter elever som har problem/har åtgärdsprogram upprättade?
Berätta om dina lärare, hur är de?
Tror du att lärarna vet om din problematik?

Hur upplever eleven sitt åtgärdsprogram?

Varför upprättades åtgärdsprogram för dig?
Hur länge har du haft ett åtgärdsprogram upprättat?
Vem tog initiativet till att upprätta åtgärdsprogrammet?
Fick du vara med och bestämma hur detta skulle se ut?
Vem tycker du det var som bestämde/bestämde mest?
Berätta vad du tycker om ditt åtgärdsprogram?
Hur tycker du att det fungerar?
På vilka sätt tror du att det kan hjälpa dig?
Tycker du att skolarbetet fungerar bättre nu när du har ett åtgärdsprogram?
Görs någon uppföljning, d.v.s. kollar någon hur det går för dig, hur åtgärdsprogrammet fungerar för dig?
Har något datum satts för utvärdering av ditt åtgärdsprogram?

Hur ser eleven på/tänker eleven om sig själv som elev?

Hur tror du att dina klasskamrater uppfattar dig?
Vet dina klasskamrater om att du har ett åtgärdsprogram upprättat?
Hur tror du att dina lärare ser på dig?
På vilket sätt skulle du beskriva din egen insats i skolarbetet?
Berätta hur du uppfattar dig själv som elev i skolan?/Hur tror du att du är att ha som elev?
Hur ser du på dina möjligheter att nå målen och få betyg?
Har du funderat på vad ska du göra när du slutar gymnasiet/tar studenten? Berätta!
Har du funderat på att studera vidare?

Bilaga 3

Tillståndsansökan

Luleå Tekniska Universitet
Professionsinriktat lärande 60p
LUA304, Höstterminen 2006
Examensarbete
Förmyndares tillstånd till intervju

Hej!

Vi är två studenter som behöver er hjälp i arbetet med det examensarbete som ingår i vår gymnasielärarexamen. Examensarbetet skrivs vid Luleå Tekniska Universitet inom området specialpedagogik. (Vid frågor kan vår handledare Solange Perdahl, Universitetsadjunkt vid Luleå Tekniska Universitet, kontaktas. tfn:0920-491527)

Syftet med det arbete vi ska göra är att undersöka hur elever med upprättat åtgärdsprogram upplever sin skolsituation och hur dessa elever upplever skolans syn på problematik, detta för att få en förståelse för hur elevens självbild och uppfattning om skolan kan påverkas.

Den hjälp vi behöver av er är att ni ger ert tillstånd till att vi får intervjua er dotter/son och använda hennes/hans svar till grund för vår analys. Intervjuerna sker helt anonymt och vi försäkrar att er dotter/son inte kommer kunna identifieras via vårt arbete; d.v.s. vi kommer att avidentifiera kommun, skola och namn på elev.

Tack på förhand!
Med Vänliga Hälsningar Eero Pirilä och Kristina Nilsson

Härmed ger jag mitt tillstånd till att min dotter/son namn:_____
får intervjuas

Datum och Ort: _____

Underskrift: _____

Namnförtydligande: _____