



Åtgärdsprogram - för vad och för vem?

En analys av lärares utsagor om barn och ungdomar,
skrivna inom ramen för kurser i specialpedagogik

Bengt Wahlund

Handledare: Rolf Helldin

Åtgärdsprogram - för vad och för vem?

En analys av lärares utsagor om barn och ungdomar,
skrivna inom ramen för kurser i specialpedagogik

Bengt Wahlund

Publikationen kan
utan kostnad laddas ner
i pdf-format från
<http://www.lhs.se/iol/publikationer>

Handledare: Rolf Helldin

SAMMANFATTNING

Syftet med denna undersökning har varit att ta reda på hur lärares olika sätt att se på sina elevers svårigheter återspeglas i de åtgärdsprogram de skriver.

Resultatet bygger på analyser av 52 åtgärdsprogram som skrivits inom ramen för två kurser i specialpedagogik för lärare av skilda kategorier som jag själv lett. Jag har granskat sammanlagt 527 lärarutsagor i dessa program. De analyserade utsagorna är av tre slag, nämligen lägesbeskrivningar, åtgärdsförslag och målformuleringar. Lägesbeskrivningarna och åtgärdsförslagen har jag kategoriserat utifrån ett kategoriseringsschema som Lahdenperä utarbetat. Målformuleringarna har jag själv kategoriserat.

Resultatet visar att

63% av lägesbeskrivningarna och åtgärdsförslagen gäller barns och ungdomars (och i några fall föräldrarnas) egenskaper och beteenden, 6% av dem inriktar sig på elevernas utveckling och behov medan 31% rör verksamheternas betydelse för svårigheterna.

Cirka 40% av målen är vad jag kallar anpassningsmål, dvs gäller barnens respektive ungdomarnas anpassning till verksamheterna, cirka 20% gäller deras psykosociala utveckling, ungefär 25% rör deras språkligt-begreppsliga utveckling och runt 5% gäller den fysiska utvecklingen. Läroplaner och kursplaner är i låg grad styrande för utformningen av delmålen i åtgärdsprogrammen.

Möjliga förklaringar till att så pass relativt få utsagor behandlar verksamheternas betydelse för skolsvårigheterna kan vara

- * att åtgärdsprogrammen skall skrivas för enstaka elever varför verksamheternas roll lätt förbises,
- * läraryrkets speciella omständigheter,
- * lärares pessimism om sina möjligheter att påverka viktiga organisatoriska beslut
- * och/eller att åtgärdsprogram är ett försummat område inom utbildning och kompetensutveckling för lärare av skilda kategorier.

SUMMARY

The aim of this study has been to investigate how teachers' perceptions of their pupils' school difficulties are reflected in the pupils' individual educational plans (IEP).

The result of the study is derived from the analyses of 52 IEP:s written within the framework of two courses for teachers that I have led. I examined 527 statements from these 52 IEP:s which fell into three categories: *present situations*, *goals* and *actions to be taken*. Statements regarding *present situations and actions to be taken* were combined and classified using methods described by Lahdenperä (1997). Statements regarding *goals* were classified using inductive analysis methods.

The results indicate that

- Of the statements that deal with *present situations and actions to be taken*, 63 percent regarded pupils' (and in some cases parents') characteristics and behaviour. 31 percent focused on the significance of pedagogical and organizational environments while six percent concentrated on the needs and development of the pupils.
- 40 percent of the statements under the *goal category* were focused on the adaption of the pupils to the environment while 25 percent were related to their conceptual development. 20 percent addressed the pupils' psycho-social development while five percent of the goals considered their physical development. Curriculae and syllabus goals seem to be of low importance for the teachers as they write very few such goals.

Possible explanations for the relatively low percentage of statements that dealt with the significance of the pedagogical and organizational environments were discussed in regard to the following factors:

- IEP:s are written for individual pupils which may lead to neglecting of environmental factors
- Teachers lack experience of evaluating the relations between the schools' educational and organizational input and the pupils' social and cognitive output
- Teachers may be pessimistic about their possibilities to influence their pedagogical and organizational environments
- IEP are a neglected area in the teacher education program and in in-the-service training of teachers

INNEHÅLL

| | |
|--|----|
| 1. INLEDNING | 1 |
| 2. BAKGRUND | 2 |
| 2.1. Vilka offentliga syften finns med åtgärdsprogram och hur regleras hur de ska skrivas? | 2 |
| 2.2. Den nationella kvalitetsgranskningen och andra granskningar | 4 |
| 2.3. Lagar och förordningar | 5 |
| 2.4. Kommentarer | 7 |
| 3. LITTERATURSTUDIER. | 8 |
| 3.1. Hur påverkar enligt litteraturen lärares uppfattningar av elevernas svårigheter innehållet i deras åtgärdsprogram? | 8 |
| 3.2. Hur kan man se på mål i åtgärdsprogram och vilken roll har de i det nuvarande systemet för resursfördelning i det svenska skolsystemet? | 9 |
| 3.3. Relationer mellan kort- och långsiktiga mål. | 10 |
| 4. SYFTE | 12 |
| 5. FRÅGESTÄLLNINGAR | 12 |
| 6. METOD | 13 |
| 7. RESULTAT | 15 |
| 7.1. Hur samspelar lärarnas uppfattningar av barnens och ungdomarnas svårigheter med innehållet i de studerade åtgärdsprogrammen? | 15 |
| 7.1.1. Diskursen "Egenskaper" i mitt material. | 15 |
| 7.1.2. Diskursen "Utveckling" i mitt material. | 18 |
| 7.1.3. Diskursen "Kontext/ Miljö" i mitt material. | 19 |
| 7.1.4. Fördelningen av utsagor om skolsvårigheter på de tre diskurserna. | 22 |
| 7.2. Vilka typer av kort- och långsiktiga mål förekommer i de studerade åtgärdsprogrammen och hur ser relationen ut mellan dessa typer av mål? | 23 |
| 7.2.1. Anpassningsmål | 24 |
| 7.2.2. Psykologiska mål | 26 |
| 7.2.3. Språkligt-begreppsliga mål | 26 |
| 7.2.4. Fysiska mål | 27 |
| 7.2.5. Läroplansmål | 27 |
| 7.2.6. Sammanställningar av målen fördelade på de olika kategorierna | 28 |
| 7.2.7. Relationen mellan långsiktiga och kortsiktiga mål | 29 |
| 7.2.8. Resultatsammanfattning | 29 |
| 8. SLUTDISKUSSION | 30 |
| 9. REFERENSER | 35 |
| 10. BILAGA | 37 |

I uppsatsen förekommer också femton tabeller.

| | |
|---|----|
| Tabell 1. Antal åtgärdsprogram där utsagor inom diskurs 1 förekommer | 18 |
| Tabell 2. Antal åtgärdsprogram där utsagor inom diskurs 2 förekommer. | 19 |
| Tabell 3. Antal åtgärdsprogram där utsagor inom diskurs 3 förekommer | 22 |
| Tabell 4. Fördelning av utsagor om skolsvårigheter på de tre diskurserna. | 23 |
| Tabell 5. Sammanställning av långsiktiga mål från Z-kursen från 1999. | 28 |
| Tabell 6. Sammanställning av kortsiktiga mål från Z-kursen från 1999. | 28 |
| Tabell 7. Utskrivna mål, Y-skolan. | 37 |
| Tabell 8. Långsiktiga mål. Z-kursen, förskolan | 38 |
| Tabell 9. Kortsiktiga mål. Z-kursen, förskolan. | 39 |
| Tabell 10. Långsiktiga mål. Z-kursen, förskoleklasser och fritidshem | 40 |
| Tabell 11. Kortsiktiga mål. Z-kursen, förskoleklasser och fritidshem | 41 |
| Tabell 12. Långsiktiga mål. Z-kursen, särskilda undervisningsgrupper | 42 |
| Tabell 13. Kortsiktiga mål. Z-kursen, särskilda undervisningsgrupper | 42 |
| Tabell 14. Långsiktiga mål. Z-kursen, grundskolan | 43 |
| Tabell 15. Kortsiktiga mål. Z-kursen, grundskolan | 44 |

1. INLEDNING

Under de senaste åren har jag lett ett femtontal kurser i specialpedagogik. I kurserna har personal av många olika kategorier deltagit, huvudsakligen förskollärare, fritidspedagoger, speciallärare/specialpedagoger och grundskollärare. I de fall då kurserna legat ute på enskilda skolor har också skolledare ofta deltagit. De allra flesta av dessa kurser har mynnat ut i att deltagarna fått utforma utkast till åtgärdsprogram för enskilda elever i svårigheter. Empirin i denna uppsats utgörs av samtliga sådana utkast som skrevs i två av dessa kurser. I det ena fallet skrevs åtgärdsprogrammen i början av kursen; i det andra fallet härrör programmen från slutet av kursen.

Själv begreppet ”åtgärdsprogram” är otydligt beskrivet i gällande lagar. Vad som gäller finns i grundskoleförordningens 5 kap.1 § som föreskriver att åtgärdsprogram skall utarbetas för alla barn som ges särskilt stöd. Under den tid jag gjorde min undersökning löd paragrafen:

I 4 kap. §1, andra stycket skollagen (1985:1100) föreskrivs att särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet. Beslut om särskilt stöd enligt detta kapitel fattas av rektorn, om inte något annat följer av §§5 och 19. Om en elev behöver särskilda stödåtgärder, skall rektor se till att ett åtgärdsprogram utarbetas.

Förordningen föreskrev inte då och föreskriver inte heller idag vare sig form eller innehåll i programmen. Skolans personal är ändå skyldig att utarbeta åtgärdsprogram för de elever som har behov av särskilt stöd. Att de centrala myndigheterna ger relativt liten vägledning för detta har lett till att det utvecklats ett stort antal modeller och mallar för åtgärdsprogram ute i olika kommuner. Mångfalden förvirrar många av kursdeltagarna. De önskar enhetlighet och tydlighet.

Jag har märkt att det på några skolor finns en viss skepsis mot att arbeta med åtgärdsprogram. Dels mot ordet, som man menar låter mekaniskt, och dels mot själva idén. Resonemangen går så här: Vem läser egentligen dessa program? Blir de helt enkelt inte liggande på hyllan? Om vi skulle skriva åtgärdsprogram till alla barn som har svårigheter i skolarbetet skulle vår tid och ork inte räcka till. Åsikterna bekräftas av Bogdan (1997). Personal som han intervjuade hade mycket olika attityder till de åtgärdsprogram de var ålagda att skriva. Ofta finns det, säger han, en inofficiell plan vid sidan av den godkända planen. I den inofficiella planen tar lärarna framför allt hänsyn till vad de ser som möjligt att uppnå, detta med tanke på vilka personer som är inblandade i åtgärdsprogramsarbetet och deras kompetens.

Trots svårigheter ser många av de lärare jag arbetat med arbetet med åtgärdsprogram som en god hjälp i arbetet med barnen i behov av särskilt stöd, särskilt i förhållande till föräldrarna och till de mottagande skolorna. De rapporterar om det stora värdet av en målinriktad och välkontrollerad insats för och med dessa barn. Just arbetet med att utforma målen och att följa upp dem tycks öka en pedagogisk medvetenhet hos alla inblandade som kommer barnen till godo.

Själv uppfattar jag arbetet med att utforma och använda åtgärdsprogrammen också som en möjlighet att öka professionaliseringen av de pedagogiska yrkena. Goodson & Hargreaves (1996) menar att en viktig princip för professionellt lärararbete är att få möjligheter att arbeta med de moraliska och sociala mål och värden som ingår i lärares arbete. Jag menar att arbetet med åtgärdsprogrammen i hög grad ger sådana möjligheter.

Hur lärarna tänker runt elevernas svårigheter att anpassa sig till skolans krav och hur skolan å sin sida lyckas anpassa sig till variationen av elever spelar stor roll för eleverna. Hur skolans åtgärdsprogram växer fram och vad de innehåller är betydelsefulla faktorer för att göra skolgången och det kommande livet bättre för de barn och ungdomar som behöver särskilt stöd.

I föreliggande uppsats kommer jag att behandla innehållet i de studerade åtgärdsprogrammen utifrån litteratur och egen empiri. Jag är t.ex. intresserad av att få veta hur lärarna i min undersökning skrivit ner sina tankar om sina barns och ungdomars svårigheter. Hur mycket begränsar de sig i de studerade åtgärdsprogrammen till barnens respektive hemmens egenskaper? I hur hög grad granskar de också effekterna av hur den egna verksamheten är organiserad, vilka arbetssätt man använder sig av, hur ledarskapet inom verksamheten utövas osv? Hur skriver de mål för barnen? Vilka slags mål formulerar de? Vilka slags åtgärder föreslår de? Vilken syn på barnen lyser fram? Är barnen bärare av skolsvårigheter eller symptom på skolsvårigheter? För vad och för vem skrivs egentligen åtgärdsprogram?

2. BAKGRUND

2.1. Vilka offentliga syften finns med åtgärdsprogram och hur regleras hur de skall skrivas?

Enligt en analys som institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet genomfört (Pehrsson, 2001) härrör begreppet åtgärdsprogram från SIA-utredningen (SOU 1974:53). Analysen går ut på att begreppet myntades för att komma ifrån tidigare undervisnings- och träningsprogram, där fokus varit att kompensera individens brister genom ytterligare träning för individen till att omfatta skolan i stort. Utredarna var enligt analysen kritiska till hur fokus oftast riktades mot den enskilda individen som problembärare. De menade att detta var ett alltför snävt och sällan framgångsrikt perspektiv. I stället betonade utredningen enligt denna analys att det var nödvändigt att sätta uppkomna svårigheter i relation både till den enskildes kunskaper, erfarenheter, behov och förutsättningar och till undervisningens arbetsformer, arbetssätt och innehåll. Dessutom måste man överväga om svårigheterna kunde ha samband med den grupp som individen är en del av.

Den första svenska läroplan där ordet ”åtgärdsprogram” förekommer är Lgr 80. Uttrycket förekommer i kapitlet ”Elever med särskilda behov” samt i kommentarmaterialet ”Hjälp till elever i svårigheter”. Grundtanken är att om elever får svårigheter i skolarbetet så måste skolan i första hand granska sitt eget arbetssätt. Innan individuella åtgärder sätts in bör en behovsanalys göras för eleven och resurser styras så att behoven hos eleven kan tillgodoses. Det heter:

Arbetsenheten är den naturliga enhet inom vilken man skall försöka lösa olika problem. Diskussionerna inom ett arbetslag eller i elevvårdskonferensen kring en elevs problem skall utmynna i ett åtgärdsprogram. (kursivering i originaltexten) Av programmet, som bör utarbetas av skola, elev och föräldrar tillsammans och utgå från elevens behov, skall framgå vad det är man vill söka åstadkomma, exempelvis bättre läsfärdigheter, ökad närvaro, större motivation, bättre samarbetsförmåga. Av programmet bör dessutom framgå med vilka medel och metoder man vill arbeta. Det är viktigt att söka stärka elevens självuppfattning och självtillit genom att utgå från elevens starka sidor. Först som ett resultat av mål- och metoddiskussionen finns det anledning att ta upp frågan om eventuell placering av eleven i annan grupp. (s. 54)

Behovsgreppet är centralt i Lgr 80. Detta framgår t.ex. av följande citat.

Förutom en beredskap att anpassa stoff och arbetssätt och en konsekvent färdighetsträning spelar en behovsstyrd resursfördelning en betydelsefull roll. (Lgr 80, s. 53)

Läroplansförfattarna ger exempel på vad en behovsstyrd resursfördelning skulle kunna innebära, t.ex. ”ökad lärartäthet, ökad andel utbildade speciallärare, ..., överhuvudtaget ett ökat antal vuxna per barn”. Möjligheten att förstärka på materialsidan nämns. Skoldagens utbyggnad och utformning skall också ägnas särskild uppmärksamhet. Vid tiden för Lgr 80:s genomförande var man i skolväsendet på väg att lämna regelstyrningen i riktning mot en friare resursanvändning ute på skolorna. Man skriver att om elever har svårigheter så skall man vid fördelningen av förstärkningsresursens medel ”främst tillgodose dessa elevers behov, innan resurserna används för andra ändamål”(ibid., s. 54).

I samband med genomförandet av Lpo 94 tas syftena med åtgärdsprogrammen åter upp. Denna gång kopplas programmen till ett par nya inslag i det svenska skolsystemet, nämligen till utvecklingssamtalen och till mål- och resultatstyrningen. I utbildningsutskottets betänkande 1994/95:UbU6, som sedermera omvandlades till lag i riksdagsbeslutet (”betygsbeslutet”) 1994-12-20, framhålls att utvecklingssamtalet är skolans viktigaste sätt att informera och informeras om elevens utveckling. Man skriver: *Alla elever har rätt att få det stöd de behöver för att uppnå kravnivån som finns angiven i kursplanerna. Detta kräver inte bara ett engagemang från skolans sida, det kräver också ett ökat föräldraengagemang. Erfarenheterna visar att ett utvecklat samarbete mellan skolans personal och elevernas vårdnadshavare är viktigt både vad gäller elevens studieresultat och sociala utveckling. Skolan kan förebygga att elever slås ut. Skolmiljön, arbetssätt och arbetsmetoder kan avpassas efter elevernas olika förutsättningar, särskilda resurser av elevvårdskaraktär och särskilda hjälpmedel kan sättas in. (s.2)*

Utskottet för sedan tankegången ett steg vidare genom att mycket tydligt koppla samman utvecklingssamtalen och åtgärdsprogrammen. Man skriver:

Utskottet anser att det kan vara naturligt att skriftligen ange vad åtgärdsprogrammet innehåller, såsom en bekräftelse på vad man är överens om i fråga om ömsesidiga åtaganden. Målet för åtgärderna är att varje elev som inte har nått godkäntnivån i ett ämne eller löper risken att inte nå dit skall ges det stöd han eller hon behöver. ... (Utvecklingssamtalen) skall ge klara besked om elevens studieresultat och sociala utveckling jämförd med de krav och mål som uppställs i läroplanen och i kursplanerna (s.3).

Vidare anför utskottet:

Ett åtgärdsprogram styrka ligger dels i dess individuellt anpassade innehåll, dels i karaktären av ett processinriktat arbetssätt. Det är viktigt att en elevs situation ständigt prövas och att ansvarsförhållandena på detta sätt är prövade. (s.3)

Läs- och skrivkommittén (LÄSK) lyfter i sitt slutbetänkande (SOU 1997:108) fram betydelsen av att skolan granskar sina egna arbetsformer när det gäller elevernas möjligheter att inkluderas i skolarbetet.

Det viktigaste syftet med åtgärdsprogrammet är att påverka förutsättningarna för det enskilda barnets aktiva deltagande i sin grupp eller klass' ordinarie arbete oavsett vilket särskilt stöd han eller hon därutöver behöver. (s. 53)

I propositionen 1998/99:105, "Elever med funktionshinder – ansvar för utbildning och stöd" resonerade regeringen åter om åtgärdsprogram inför en kommande lagändring. Följande är ett utdrag ur den propositionen:

Avsikten med en bestämmelse om åtgärdsprogram är att stödja en medveten planering och utvärdering av de särskilda stödåtgärderna som bör utgå från elevens behov och ges en både långsiktig och kortsiktig karaktär. Programmet skall omfatta elevens hela skolsituation och innebär därigenom att hela organisationen av skolverksamheten berörs. Av åtgärdsprogrammet bör framgå vad man vill söka åstadkomma samt med vilka medel och metoder man vill arbeta. Arbetet med åtgärdsprogrammet bör vara en process i vilken eleven själv ges en aktiv roll vid analysen av skolsvårigheterna samt vid utformningen och genomförandet av programmet. Elevens självuppfattning och självtillit kan stärkas genom att elevens starka sidor bildar utgångspunkt för det fortsatta arbetet. (s. 24)

2.2. Den nationella kvalitetsgranskningen och andra granskningar

En nödvändig förutsättning för att mål- och resultatstyrning skall kunna fungera är att det skall finnas sätt att kontrollera om målen är uppfyllda. Vedung (1991) skriver:

Målstyrning innebär att huvudmannen, t.ex. riksdagen, förvaltningsmyndigheten eller projektlaget formulerar övergripande mål, vilka företrädesvis avser utfall, i andra hand slutprestationer. Därefter deltar huvudmannen och verkställaren tillsammans i att bryta ner dessa mål på delmål som är mätbara varefter verkställaren enligt eget gottfinnande får välja medel att uppnå målen. Att den implementerande myndigheten självständigt får välja medel är ett viktigt inslag i målstyrning. En annan väsentlig tankegång är ägarskap till målen: både huvudman och exekutiv måste känna att det rör sig om deras mål. Ytterligare ett centralt inslag är att den styrande i förväg i förväg signalerar till de styrda att måluppfyllelse kommer att kontrolleras i efterhand, lyftas fram i ljuset och jämföras med andra enheters resultat. (s. 45)

Ett av de medel som staten använder sig av för kontroll av måluppfyllelsen är de nationella kvalitetsgranskningarna. Området "undervisningen av elever i behov av särskilt stöd" granskades under läsåret 1998/99 och avslutades med en slutrapport som publicerades i januari 1999. Delområdet åtgärdsprogram ägnas där ett särskilt avsnitt. Man konstaterar bl.a.:

Vi menar att åtgärdsprogram knappast i sig är värdefulla, om de inte fungerar som ett instrument för samarbete, utveckling av verksamheten och som en möjlighet att ge elever och föräldrar inflytande över elevens skolsituation. (Skolverket 1997 b, sid. 88)

De brister de noterar är bl.a. att innehållet i åtgärdsprogrammen många gånger är tunt och inriktat på isolerad färdighetsträning, att åtgärdsprogrammen i vissa fall låses in och inte är tillgängliga för personalen i arbetet med barnen samt att det förekommer att föräldrarna föreläggs program med vissa gemensamma ålägganden för underskrift. Inspektörerna skriver:

Åtgärdsprogram bör, för att vara verksamma, innehålla mål på en annan nivå än rena färdighetsmål och skrivs både på kort och lång sikt. Förutom mål bör de innehålla kartläggning av verksamheten, analys, åtgärder, uppföljning och utvärdering av verksamheten. Inte minst viktigt är att hitta igenkänningsbara kriterier för att målen uppfylls. Inte bara eleven utan även organisationen bör utvärderas, vilket möjliggör en utveckling av skolans verksamhet. Använda på detta sätt innebär åtgärdsprogram en möjlighet till ny kunskap om eleven och om skolans funktion och till ett delat ansvar på ett nytt sätt. Att bereda möjlighet för elever och föräldrar att delta i utredning, planering och utvärdering innebär också att ge dessa en ökad insyn i och inflytande över skolarbetet. (s.89)

Skolverket har, särskilt under perioden 1994-96, prickat ett antal kommuner vars lärare inte skrivit åtgärdsprogram för barn i behov av särskilt stöd. Antalet åtgärdsprogram har ökat markant under senaste åren. (Muntlig kommunikation med Lena Hammarberg och Eva Josefsson, Skolverket, september 1998 samt april 2001). Det man på Skolverket hittills framför allt tittat på är huruvida det skrivs åtgärdsprogram. Varken användningen eller innehållet i åtgärdsprogrammen har studerats mer systematiskt, men på uppdrag av Skolverket har Bengt Persson och Lisa Asp-Onsjö vid institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet först gjort en pilotstudie och därefter genomfört en riksomfattande enkätundersökning bland annat av vad åtgärdsprogrammen innehåller, av deras målsättning och hur de används ute på skolorna (muntlig kommunikation med Bengt Persson, april 2001). Undersökningen kommer att presenteras inom kort.

Hur skriver ”man” i verkligheten sina åtgärdsprogram? Det finns ingen heltäckande bild av detta. I själva verket är kunskaperna om hur lärare skriver åtgärdsprogram med och för sina barn och ungdomar mycket begränsad. Detta gäller också den statliga tillsynsmyndigheten, Skolverket (muntlig kommunikation med Lena Hammarberg, Skolverket, april 2001). Min undersökning sällar sig till de få undersökningar (Lahdenperä, 1997; Göransson, 1999) som analyserar och kategoriserar olika existerande åtgärdsprogram och individuella planer.

Hur ett åtgärdsprogram bör skrivas hänger ihop med vad det skall användas till. Det gör att det är svårt att utifrån endast själva texten avgöra värdet av åtgärdsprogrammet. Det är i sista hand utfallet av de olika åtgärderna som föreslagits i åtgärdsprogrammet som avgör. Någon sådan utfallsundersökning av svenska förhållanden finns inte att tillgå idag.

2.3. Lagar och förordningar.

Grundskoleförordningens 5 kap. 4 § fick år 2000 en ny lydelse. Det heter nu:

I 4 kap. §1, andra stycket skollagen (1985:1100) föreskrivs att särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet. Beslut om särskilt stöd enligt detta kapitel fattas av rektorn, om inte något annat följer av §§5 och 19. Om det genom uppgifter från skolans personal, en elev, dennes vårdnadshavare eller på annat sätt har framkommit att eleven behöver särskilda stödåtgärder, skall rektorn se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Eleven och elevens vårdnadshavare skall ges möjlighet att delta vid utarbetandet av programmet.

Skillnaden mot den tidigare versionen (citerad på s. 1 i denna uppsats) är att elevens och elevens vårdnadshavares roller nu framhävs. Därigenom ges dessa, som jag ser det, utökade möjligheter att ta initiativ till åtgärdsprogram.

Enligt förordningen om kvalitetsredovisning inom skolväsendet (SFS 1997:702) skall varje kommun och skola årligen göra en redovisning av i vilken mån målen för utbildningen nåtts och, om målen inte nåtts, vilka åtgärder som behövs om målen inte uppnåtts. Det är här uppenbarligen fråga om både individuella mål och verksamhetsmål. De åtgärder som enligt denna förordning skall genomföras kan vara åtgärder i åtgärdsprogram likaväl som i arbetsplaner och skolplaner. Någon praxis från t.ex. Skolverket på att utvärdera kvalitetsredovisningar finns inte ännu.

Varken förskolan, förskoleklassen, fritidshemmet eller familjedaghemmet omfattas av kraven på åtgärdsprogram. Skolverket (1998, 1999, 2000) har givit ut allmänna råd för dessa verksamheter. I de allmänna råden för familjedaghem och fritidshem rekommenderar man att stödsatser för barn dokumenteras i en individuell plan. För förskolan finns ingen sådan aktuell rekommendation men enligt Skolverket förekommer ofta liknande planer inom förskoleverksamheten. I Socialstyrelsens allmänna råd 1991:1 betonades hur viktigt det är att upprätta individuella planer för barn i behov av särskilt stöd. I broschyren från 1991 "Barnomsorgen är för alla barn" gav Socialstyrelsen riktlinjer för vad planen skulle innehålla, däribland mål för barnet, hur målen skall uppnås osv. I den nya läroplanen för förskolan, Lpfö 98, framhålls att *"barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra skall få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar."* (s. 8)

För grundskolans personal anges i grundskoleförordningen som nämnts att åtgärdsprogram skall skrivas för barn och ungdomar som har "svårigheter i skolarbetet". (Grundskoleförordningen 5 kap. 1 §).

För grundsärskolan finns ingen bestämmelse om åtgärdsprogram.. Där talas i stället om individuella undervisningsplaner (IUP, med själva särskolan i fokus) resp. individuella målprogram (IMP, där även hemmiljön beaktas).

Utifrån propositionen 1998/99:105, "Elever med funktionshinder – ansvar och stöd" fattade regeringen år 2000 beslut om att åtgärdsprogram skall skrivas inom gymnasieskolan och gymnasiesärskolan. Enda principiella skillnaden mot bestämmelserna i grundskoleförordningen är att vårdnadshavaren inte skall ges möjlighet att delta i utarbetandet av programmet om eleven fyllt 18 år eller ingått äktenskap. Formuleringen för gymnasieskolan är följande, citerad ur gymnasieförordningen (SFS 2000:219, 8 kap. §1a):

Rektorn skall se till att ett åtgärdsprogram utarbetas för sådana elever som på grund av hörsel- eller synskada, rörelsehinder eller andra uttalade studiesvårigheter inte kan följa den vanliga undervisningen och på grund av behov av särskilt stöd får specialundervisning inom klassen.

Sekretessreglerna framgår av tryckfrihetsförordningen samt sekretesslagen. Även arkivlagen är av betydelse för handhavande av åtgärdsprogrammen. Åtgärdsprogram är allmänna handlingar. Huvudregeln är i Sverige att offentlighetsprincipen gäller. Åtgärdsprogram är alltså i princip offentliga. Naturligtvis kan frågor om den personliga integriteten hos den som åtgärdsprogrammet gäller (barnet/ungdomen) leda till att delar av åtgärdsprogrammet behöver sekretesskyddas. Det är mycket viktigt att lärarna talar med föräldrarna om vad som skall stå i åtgärdsprogrammen och vilka som skall få läsa dem. Varje kommun bestämmer hur och hur länge åtgärdsprogrammen skall sparas (Olsson, 2001).

2.4. Kommentarer.

Statsmakterna har med sina förarbeten, i sina lagtexter och i sin tillsyn visat upp sin intention att åtgärdsprogrammen i första hand skall vara ett stöd i skolornas arbete med att utveckla sina verksamheter. Denna intention är i sig motsägelsefull. De skrivs för enstaka elever men förväntas bidra till att utveckla arbetslag och hela verksamheter. Denna paradox kan vara svår att hantera i verkligheten. Om en verksamhets utveckling beror på vilka styrdokument som skrivs (vilket i sig kan ifrågasättas) så borde den lokala arbetsplanen vara det naturliga dokumentet för denna styrning och inte åtgärdsprogrammen.

Skolverket försöker genomföra sin styrning av verksamheterna mot nationella mål via olika stödjande dokument men också genom rapporter från granskningar av olika slag. Dessa sker dels rutinemässigt och dels bygger de på föräldraanmälningar. Föräldraanmälningarna gällde åtminstone fram till 1998 ofta avsaknaden av åtgärdsprogram (Emanuelsson, Persson & Wennbo, 1998). Frågan är vilken verkan dessa rapporter har ute i verksamheterna och om intentionerna går fram den vägen.

Påverkan från statsmakterna gentemot verksamheterna sker i flera led via staten över kommunen (centralt och lokalt) till verksamheterna. Varje led lägger sin tolkning och sina beslut till de ursprungliga besluten. Det är säkert inte lätt för lärarna att hitta sin väg bland förordningar, anvisningar och rekommendationer. Medan jag arbetade i en kommun med att stödja lärarna i arbetet med åtgärdsprogrammen beslöt kommunen plötsligt centralt att lärare skulle skriva utvecklingsplaner för alla barn vid sidan av de åtgärdsprogram som de skulle skriva för barnen i behov av särskilt stöd. Beslutet åtföljdes inte av någon definition av vad en utvecklingsplan kunde vara – det skulle de professionella lärarna kunna klara själva.

Läget karakteriseras av Lindensjö & Lundgren (2000) på följande sätt:

Ju mer abstrakt eller oprecist målet för en åtgärd uttrycks centralt, desto sannolikare att målet och åtgärden omvandlas på lokal nivå. (s.169)

Skolverket deltar som en av många aktörer på en arena fylld av motsättningar. Skolverkets texter uttrycker en omedvetenhet om de svårigheter som finns för lärarna att förverkliga dessa intentioner. Min uppsats visar på klyftan mellan intentioner och realitet. Lindensjö & Lundgren skriver:

Den enskilde läraren äger av tradition rätt att själv bedöma hur undervisningen skall bedrivas. Den pedagogiska ledningen som skolledare kan utöva kan aldrig påtvingas enskilda lärare. Detta innebär att om en reform skall kunna genomföras måste den uppfattas som väsentlig för lärarna, innebära en vinst för dem. (s.177)

3. LITTERATURSTUDIER.

3.1. Hur påverkar lärares uppfattningar av elevernas svårigheter innehållet i deras åtgärdsprogram?

I sin doktorsavhandling har Lahdenperä (1997) genomfört en studie av 79 åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund skrivna inom ramen för kurser hon haft. Den kategorisering hon där gör av lärares uppfattningar om elevernas skolsvårigheter använder jag i denna uppsats. Hon hänför dessa läraruppfattningar till endera av tre ”diskurser”, dvs ”system av yttranden; system som styrs av bestämda uppfattningar om vad som sägs, vem som får tala och vad som betraktas som sanning.” (Foucault i Lahdenperä, s. 40) Uttrycket ”diskurs” innehåller, till skillnad från mer neutrala begrepp som uppfattningar, föreställningar eller teorier en tydlig maktaspekt. Diskurser är ”shaped by anonymous, historically situated presuppositions that organize and give meaning to thought, language and activity” (Foucault, citat från Skrtic, i Helldin 1997, s. 73). I samhället förekommer olika diskurser sida vid sida. Representanter för olika diskurser, t.ex. medicinsk eller pedagogisk personal, påverkar sin omgivning via sina respektive sätt att tänka. Beroende på sina maktpositioner har de via språket möjlighet att ”konstituera” sociala verkligheter t.ex. för personer som avviker från vanliga mönster i samhället och som är beroende av stöd från dessa representanter. Foucault utvecklade vid sin installationsföreläsning vid Collège de France diskursbegreppet. Han talade då om två olika utestängningsprocesser som kan drabba den som försöker utveckla en motdiskurs till den rådande diskursen i ett samhälle. Den ena är ”Förbudet”, vilket förhindrar att man talar om vad som helst när som helst. Den andra är ”Uppdelningen”, dvs förkastandet av de människor av de människor som avviker från det som anses vara ”det normala” i samhället. (Helldin, 1997) Lahdenperä uppfattar lärares sätt att beskriva sina elevers svårigheter som just sådana maktpräglade diskurser. De skriftliga utsagor som Lahdenperä kategoriserar på detta sätt gäller dels orsakerna till skolsvårigheterna och dels vilka åtgärder som behöver vidtas för att övervinna svårigheterna. Diskurserna är:

1. Uppfattningen att svårigheterna beror på egenskaper (förmågor, brister, fel, avvikelser, skador osv) hos elever. Även hemmiljön förs till denna diskurs. Lahdenperä ger denna första diskurs beteckningen ”Egenskaper”. Hon ger ett ”Typfall 1” på denna diskurs, ur vilket jag citerar:

Hemma talar man spanska. F. har dåligt ordförråd och språk både i svenska och spanska. Innan skolstarten var F. flera år på svenskt dagis. Svantestet visar att han ligger på B-nivå, han pratar gärna men fel! F. har dessutom ett barnsligt tal. Han är liten och omogen, decemberbarn. Allting tar lång tid. F. Orkar nästan aldrig avsluta ett arbete. Pressar man honom så börjar han gråta, vilket han ofta gör. (s.83)

När det gäller de åtgärdsförslag som hör till denna diskurs skriver Lahdenperä att de saknar målformuleringar och behovsanalyser. ”Åtgärderna är ofta oprecist formulerade och syftar till att någon annan person än läraren ifråga skall utföra ’behandlingen’. Exempelvis specialundervisning, kontakt med kurator, PBU – kontakt, spansktalande psykolog” etc. (s.82)

2. Uppfattningen att svårigheterna beror på att tillräcklig hänsyn inte tagits till elevernas utvecklingsbehov. Denna diskurs ger Lahdenperä benämningen ”Utveckling”. Hon skriver: *Beskrivning av elevens problem och åtgärder utgår från en utvecklingssyn... (Beskrivningen)*

innehåller någon typ av behovsanalys där läraren ensam eller tillsammans med andra på skolan gör en analys av elevens behov och/eller en målbeskrivning för arbetet. Analysen kan innebära ett skifte till elevperspektiv, dvs hypoteser om elevens behov. (s. 84)

Ett exempel på utsagor som Lahdenperä för till denna diskurs är hennes ”Typfall 4”ur vilket jag citerar:

...C. har säkert behov av att känna sig accepterad och omtyckt, men har svårt att vara snäll. Vi vill att C ska känna att hon vågar släppa på sitt försvar, så att hon kan känna sig säkrare på sig själv. C. har behov av att i liten grupp få prata om sig själv, sina behov samt att få förståelse samt att veta vilka krav som ställs på henne. Och att lära sig mer svenska – helst få fler svensktalande kamrater i klassen. (s.86)

3. Uppfattningen att svårigheterna beror på komplicerade sammanhang runt eleven där också de verksamheter där eleven ingår är av betydelse. Diskursen har benämningen ”*Kontext*” i Lahdenperäs avhandling. Ett exempel som hon ger är följande typfall som illustrerar den sortens skolvårigheter som orsakas av arbets sättet (typfall 8):

Problemet är mattelektioner och en undervisning som enbart bygger på en mattebok. Matteboken som styr undervisningen är alldeles för svår för B. (en turkisk flicka i åk 2): Hon behöver helt annat material....Jag vill få till stånd en helt annan typ av matteundervisning, som skulle underlätta för B. att vara i klassen och för övrigt vara bättre för alla elever. (s. 89)

3.2. Hur kan man se på mål i åtgärdsprogram och vilken roll har de i det nuvarande systemet för resursfördelning i det svenska skolsystemet?

Ett mål- och resultatstyrt skolsystem innebär att resurser skall styras till de barn och ungdomar som inte uppnår skolans mål. Det framgår av följande citat från Skolverket att man från statens sida ser individmålen endast som utgångspunkter. Utifrån uppföljningar och utvärderingar av dessa mål kan krav ställas på skolan att utveckla sin verksamhet så att barnen utvecklas och lär sig så som angivits i läroplaner och kursplaner.

Målstyrningen har fått ett tydligt fokus på den enskilda eleven. I läroplaner och kursplaner har för första gången preciserats vilka mål varje elev skall uppnå. I läroplanerna har också statens krav på lärare och rektorer preciserats inom ramen för målstyrningen. Det är mot den bakgrunden som de ökade kraven på kommunens och den enskilda skolans ansvar för uppföljning, utvärdering och egentillsyn skall ses. Med denna ansvarsfördelning blir den viktigaste frågan såväl på kommun- som på skolnivå om skolans prestationer ger den enskilde eleven optimala förutsättningar att nå de nationella målen – eller uttryckt på annat sätt: Är skolan tillräckligt bra för eleven? Om svaret på den frågan blir nej innebär ansvarsfördelningen att det ankommer på kommunen och skolan att ändra förutsättningarna för verksamheten så att alla elever har optimala möjligheter att uppnå målen.” (Skolverket: Ansvar för skolan – en kommunal utmaning, Stockholm 1997, s. 21)

De ganska allmänt formulerade målen i läroplanerna skall enligt tankarna bakom det gällande nationella styrsystemet konkretiseras av lärare av alla slag ute på förskolor och fritidshem samt i skolor och därefter lokalt förverkligas för alla barn och ungdomar där. Lagen om kvalitetsredovisning kräver sedan av varje skola och kommun att de skall visa i vilken utsträckning målen för resp. verksamhet nås och vad man tänker göra om målen inte nås.

3.3. Relationer mellan kort- och långsiktiga mål.

Målen i åtgärdsprogrammen kan vara mer eller mindre långsiktiga. Göransson (1999) har i en undersökning av trettioen individuella planer i träningskolan gjort en analys av sambanden mellan långsiktiga och kortsiktiga mål. Hon fann 49 uppdelningar av övergripande mål i delmål, 49 s.k. ”målpar”. Lärarna i hennes undersökning har på olika sätt löst problemet med hur man via delmål lättast når de övergripande målen. Utifrån detta har Göransson identifierat tre strategier som lärarna använder. Hon kallar dem ’utvecklingspsykologisk strategi’, ’kvantitetsstrategi’ och ’generaliseringsstrategi’. Hon genomför intressanta didaktiska resonemang utifrån de tre strategierna.

a) ’Utvecklingspsykologisk strategi’

Här ser lärarna delmålen som steg (nivåer) i en trappa där eleven tar sig uppåt på väg mot det övergripande målet. Denna trappa kan vara mer eller mindre teoriförankrad, mer eller mindre genomreflekterad.

Delmålen ses som ’enklare’ kunskaper, som antas vara mer eller mindre nödvändiga förkunskaper för att uppnå de övergripande målen kunskaper. Delmålen ses som led i en utvecklingsprocess mot det övergripande målet. Delmålen bestäms utifrån teorier om barns kognitiva utveckling, motoriska utveckling o dyl. (Göransson, s.111)

Denna strategi är av samma typ som syntetiska metoder i läs- och matematikmetodik. Beträffande denna strategi skriver Göransson:

”En fara med den utvecklingspsykologiska strategien är att delmålen i sig ofta saknar värde för eleven i dennes nusetuation/ vardagssituation. Detta kan i sin tur antas ha betydelse för motivationen. I de fall det övergripande målet inte uppnås kan man också ifrågasätta vilket värde det har för eleven att behärska någon av delkunskaperna.” (s. 119)

b) ’Kvantitetsstrategi.’

Denna strategi är i mitt material vanlig i samband med anpassningsmålen. (se nedan s. 22) Barnen har svårigheter att anpassa sig till förskolans/ skolans verksamhet och lärarna sätter därför upp som mål att barnen skall kunna anpassa sig under åtminstone en viss tid. Denna tid, är det tänkt, skall på sikt kunna utsträckas. Strategin kan betecknas som ”lite i taget av samma”. Göransson exemplifierar kategorin så här:

Exempel på den här strategin ...är det övergripande målet ”förflytta sig själv” med delmålet ”förflytta sig två meter”, det övergripande målet ”be om hjälp spontant” med delmålet ”be om hjälp en gång per dag” eller det övergripande målet ”arbeta utan vuxen” med delmålet ”arbeta utan vuxen 10 minuter per dag”. (s.112)

c) 'Generaliseringsstrategi.'

Denna strategi innebär att specifik kunskap (delmålen) utvecklas i ett eller flera sammanhang. De specifika kunskaperna generaliseras sedan efterhand till en situationsoberoende kunskap. Strategin kan betecknas som "situation – för situationsstrategi." Göransson exemplifierar denna strategi så här:

Som exempel kan nämnas det övergripande målet "gå ärenden" som bryts ner till delmålet "gå och handla i affären i centrum och (sedan gå) tillbaka till skolan" (s. 113)

Om denna strategi säger Göransson att det finns en risk att barnen stannar i den konkreta situationen och inte kommer vidare till den mer abstrakta förståelsen. Hon citerar Vygotsky som har sagt:

Det visade sig...att ett undervisningssystem som helt baseras på konkretion – som utesluter allt som har med abstrakt tänkande att göra från undervisningen – inte bara misslyckades med att hjälpa barn med utvecklingsstörning att överbrygga sina handikapp utan också förstärkte deras handikapp genom att vänja dem vid att uteslutande tänka konkret vilket kväver de anlag till abstrakt tänkande som dessa barn ändå har. (s. 119ff)

4. SYFTE:

Mitt syfte med den här uppsatsen är att undersöka innehållet i några utkast till åtgärdsprogram som lärare skrivit för barn och ungdomar inom ramen för några kurser i specialpedagogik. Jag ska analysera hur författarna till dessa åtgärdsprogram ser på de svårigheter som barnen och ungdomarna befinner sig i och granska hur lärarnas olika synsätt återspeglar sig i programmen. Jag kommer också att behandla vilka typer av mål lärarna sätter upp och i någon mån hur dessa mål förhåller sig till varandra.

5. FRÅGESTÄLLNINGAR:

A. Hur samspelar lärarnas uppfattningar av barnens och ungdomarnas svårigheter med innehållet i de studerade utkasten till åtgärdsprogram?

B. Vilka typer av kort- och långsiktiga mål förekommer i de studerade utkasten och hur ser relationen ut mellan dessa typer av mål?

6. METOD.

Jag har samlat in 52 utkast till åtgärdsprogram, alla skrivna av lärare i vid mening (10 förskollärare, 3 fritidspedagoger och 39 grundskollärare; i fortsättningen ger jag alla benämningen ”lärare”). Åtgärdsprogrammen förekom som arbetsuppgifter i två kurser i specialpedagogik där jag själv medverkade med undervisning. Alla lärare i de två kurserna lämnade in sådana utkast. Dessa 52 program utgör min empiri.

Den första kursen riktade sig till grundskollärare på en 4-9-skola (”Y-skolan”). De 24 åtgärdsprogrammen som skrevs där tillkom på min önskan i början av kursen, omedelbart efter det att deltagarna genomfört observationer av eller intervjuer med elever i behov av särskilt stöd. Den enda instruktion de fick av mig om hur åtgärdsprogrammen skulle skrivas var att de skulle gälla elever i behov av särskilt stöd. Någon definition av begreppet ”särskilt stöd” gav jag inte utan höll den öppen ”för att vi ska kunna ha intressanta diskussioner utifrån era uppfattningar av begreppet.” I de allra flesta fallen skrevs åtgärdsprogrammen för just de elever som observerats resp. intervjuats. Åtgärdsprogrammen behandlades således i början av denna kurs.

Den andra kursen (”Z-kursen”) riktade sig till förskollärare, fritidspedagoger och grundskollärare på olika skolor inom ett geografiskt begränsat område. Här utgjorde åtgärdsprogrammen examinationsuppgifter och jag hade tillsammans med deltagarna gått genom bakgrunden till och tankarna med åtgärdsprogrammen mer ingående än jag gjorde i den första kursen. Jag hade under kursens gång lagt särskild betoning på miljöernas och organisationernas roll både för uppkomsten av skolsvårigheter och för möjligheten att göra något åt dem.

Från Y-skolan finns 24 åtgärdsprogram från en grundskola med huvudsakligen klasser från skolår 7 – 9 men där finns också några klasser från skolår 1 – 3 och 4 – 6. Från Z-kursen finns 28 individuella planer och åtgärdsprogram, varav från förskolan 8 st., från förskoleklasser och fritidshem 5 st., från små undervisningsgrupper 5 st. samt från grundskolan 10 st.

Med *utsagor* menar jag precis som Lahdenperä (1997) korta småtexter i åtgärdsprogrammen av typ ”*Han ska ta större ansvar för sina arbetsuppgifter*” eller ”*X uppför sig ofta bråkigt*” eller ”*Sara som känt Anton längst ska ta resurstimmarna i fortsättningen*”. I några fall sammanför jag flera sådana småtexter till en enda utsaga (se exemplen på utsagor i det följande.) Ur de femtiotvå åtgärdsprogrammen har jag valt ut de sammanlagt 527 lärarutsagor om eleverna som gäller antingen

- a) de som innehåller *målen* för åtgärderna (229 sådana utsagor) eller
- b) de som gäller bakgrunden till barnens svårigheter (*dvs kartläggningarna*) (158 sådana utsagor) eller
- c) *åtgärdsförslagen* för att avhjälpa svårigheterna (140 sådana utsagor)

I uppsatsen har jag på samma sätt som Lahdenperä sammanfört de 158 kartläggningarna och de 140 åtgärdsförslagen. Dessa totalt 298 utsagor om elevernas skolsvårigheter delar jag upp på de tre diskurser som jag behandlat i litteraturredovisningen. Diskurserna benämns ”Egenskaper”, ”Utveckling” och ”Kontext”. Genom att Lahdenperä redan genomfört denna

kategorisering av kartläggningarna och åtgärderna i åtgärdsprogrammen har jag, när det gäller dessa två typer av utsagor, kunnat gå till ”dukat bord”. Hennes kategorisering har varit genomgående användbar även på mitt material. På en punkt har jag dock behövt göra ett tillägg av en underkategori. Till diskursen ”Kontext/ Miljö” har jag fogat underkategorin ”Arbetslaget”. Det är viktigt att notera att både diskurs 1 och diskurs 2 är individinriktade. Den stora skillnaden dem emellan är att den första av dem handlar om *elevegenskaper* medan den andra gäller *elevutveckling*.

För analysen av de övriga 229 utsagorna, som alla är målformuleringar, har jag tagit stöd hos tankegångar i Göransson (1999). Kategoriseringen av målformuleringarna i fem grupper är dock min egen (se nedan s. 23 ff). Denna kategorisering har bjudit på vissa teoretiska svårigheter, framför allt när det gäller anpassningsbegreppet. Jag har (s. 25) utvecklat ett kriterium för att kunna avgöra om en målformulering skall ses som ett anpassningsmål eller ej. Trots svårigheterna att göra bedömningar av vilken typ av mål som föreligger i varje enskild formulering har varje målformulering förts till en och endast en kategori. Till skillnad från Göransson (1999) men i likhet med Lahdenperä (1997) har jag valt att inte ha någon medbedömare vid mina ”sorteringar” av materialet.

Lahdenperä beskriver hur hon under lång tid känt ett behov av ett analysinstrument för att kunna *”navigera i den stormiga sjön av olika behandlingsideologier, institutioner, vårdinrättningar, specialskolor och dessutom personal på skolan och utanför skolan med varierande uppfattning om hur de avvikande eleverna skall behandlas eller bemötas.”* Hon beskriver innehållsanalysen som forskningsmetod (s.27, 40). Det finns fyra steg i denna process: urval av den text som skall studeras, särskiljande av det i texten som skall kodas, utvecklandet av analyskategorier samt till slut kodning och analys av texten. De tre diskurser som Lahdenperä har identifierat i sina lärares åtgärdsprogram när det gäller kartläggning och åtgärder har också jag återfunnit i mitt material. Bara i ett fåtal fall har jag behövt tveka om till vilken diskurs en viss utsaga skall föras.

Jag är medveten om att tillvägagångssättet behöver diskuteras och kan ifrågasättas ur forskningsmetodiskt perspektiv. När jag insåg att mitt undersökningsmaterial var av samma slag som Lahdenperäs (lärarutsagor om elevsvårigheter skrivna inom ramen för kurser i specialpedagogik) betraktade jag denna likhet som mycket gynnsam. Jämförelser skulle vara lätta att genomföras. Eventuella skillnader i resultat skulle inte kunna återföras på metodiken. Då krävdes det med mitt sätt att se att metoden måste vara exakt densamma. En jämförelse mellan Lahdenperäs och mina resultat låter sig dock inte göras utan reservationer. Mitt textmaterial är framställt av människor i ett socialt sammanhang. Den analys jag använt kan relateras till det hermeneutiska forskningsperspektivet som Patel och Davidsson (1991) karakteriserar så här:

Hermeneutik betyder ungefär tolkningslära och är numera en riktning där man studerar, tolkar och försöker förstå grundbetingelserna för den mänskliga existensen. (s. 25)

En lärarutsaga om skolsvårigheter har givetvis en helt annan karaktär än en utsaga om ett fysikaliskt förlopp. Att kategorisera lärarutsagor i diskurser är inte alls detsamma som att hitta formler för samband mellan fysikaliska storheter och försöka experimentellt bekräfta dem genom upprepade försök som man gör inom naturvetenskaperna. Jag hade mycket väl kunnat göra min analys av mina utsagor helt på egen hand. Det hade varit intressant att se vilken typ av analys det då hade blivit.

När det gäller målformuleringarna i åtgärdsprogrammen kunde jag däremot inte i litteraturen finna att någon tidigare genomfört en kategorisering som jag kunde utgå från. I min analys av lärarnas målformuleringar har jag därför gjort en egen kategorisering och argumenterat för den. Min analys framgår av avsnitt 7.2. (s. 23 ff).

7. RESULTAT.

7.1. Hur samspelar lärarnas uppfattningar av barnens och ungdomarnas svårigheter med innehållet i de studerade åtgärdsprogrammen?

7.1.1. Diskursen ”Egenskaper” i mitt material.

Inom denna diskurs beskriver lärarna elevernas egenskaper, oftast negativa men ibland också positiva. Till de negativa hör dålig motivation, skolk och slarv, utagerande eller passivt beteende och kunskapsluckor mm. Eleverna har ofta betygsläget ”icke godkänd” i ett eller flera ämnen, de kan ha dålig självbild osv. De positiva beskrivningarna är ofta generösa mot eleverna men ibland uttrycker de en viss reservation. Om Sandra heter det: *”Hon är snabb när hon lägger manken till och är inte rädd att säga det hon tycker. Hon är duktig skriftligt och muntligt. Hon säger själv att hon kan om hon vill.”* Elevsvårigheterna i mitt material kan delas upp i sociala svårigheter utan tydlig koppling till ämnesmål, svårigheter som av lärarna kopplas till ämnesmål samt kombinerade svårigheter. Till denna diskurs har jag som nämnts (ovan s. 8) också fört beskrivningar av föräldraegenskaper. Ett exempel på hur lärarna kan sammanföra elev- och föräldraproblematik gäller Lisa nedan.

Åtgärdsförslagen inom denna diskurs lägger ansvaret på barnet och föräldrarna. För att barnen och ungdomarna skall bli tydligare har jag sammanfört lärarnas beskrivningar av tio barn med deras åtgärdsförslag även om åtgärdsförslagen i några fall hänför sig till diskurs 2 eller 3.

För tillfället är det konflikt från det Lisa kommer till förskolan på morgonen till dess hon går hem. Hon är arg redan när hon kliver innanför dörren. Det har varit bråk om frukosten, kläderna och vilken väg man ska välja. Allt tar hon strid om. Hon skiljs från föräldern (oftast mamma eftersom de bor kvar i lägenheten och Lisa bara träffar pappa varannan helg och ibland någon gång i veckan) i vredesmod. (Föräldrarna är just nu i ett låst läge och talar inte med varandra). – På förskolan fortsätter striden, Lisa går emot alla och allt. Några av de yngre barnen har blivit rädda för henne, de äldre tar ofta strid. Gruppen är för tillfället mycket orolig. Lisa gråter ofta. Ibland drar hon sig undan och vill vara ifred, ibland låter hon sig tröstas för att snart ge sig in i en ny konflikt. – Det är särskilt en av lärarna, A, Lisa tyr sig till. Ett av barnen, Johan, fungerar hon emellanåt ganska bra med. Han tar inte åt sig när Lisa får sina utbrott och accepterar henne som hon är. Lisa misslyckas för tillfället med allt hon företar sig, både socialt och praktiskt. – På vilan, när vi sitter och läser, är det som musten går ur Lisa. Hon sjunker ner i lärarens knä och sitter där tills vilan är över. Eftermiddagen går i samma tecken som förmiddagen. – dagen på förskolan avslutas med bråk. Lisa gömmer sig och ska inte gå hem. Mamma blir arg och går hem med en skrikande Lisa. (Föräldrarna har tidigare haft god hand med henne.)

När det gäller åtgärdsförslagen för Lisa menar läraren att *Lisa* inte kan lösa sina egna problem och hon lägger sig inte heller i föräldrarnas interna problemlösning. Åtgärdsförslagen handlar i stället om resursförstärkning, handledning samt närkontakt mellan förskolläraren A och Lisa. Dessa åtgärder har jag fört till diskurs 3 eftersom det är skolan som har ansvar för dessa åtgärder.

M beskrivs så att han blir bärare av vad som egentligen är en samspelsproblematik. Därmed tänker läraren som jag ser det enligt diskurs 1:

M är en livlig pojke i årskurs 5 där jag är klasslärare. Han har ett skiftande humör, han kan ena dagen vara glad och trevlig större delen av tiden och nästa dag vara väldigt irriterad hela dagen. Han är tacksam att reta upp och kan själv konsten att reta upp andra. När han blir arg så har han väldigt svårt att bli lugn igen. På rasterna har han många gånger hamnat i konflikt med andra elever. - I årskurs 4 hängde han med riktigt bra på lektionerna. Nu i årskurs 5 har han svårt att komma igång med arbetet. Han är okoncentrerad, han sitter helst och klipper, tejpar och ritar. M. är bra på att jobba med händerna, t.ex. med slöjd och teknik.

Kalle och E uppfattas i första hand som elever som har svårt att nå skolans mål:

Kalle är en pojke som började årskurs 4 i höstas. Kalle har läs- och skrivsvårigheter. Han har svårt att läsa enkla texter utan att staka sig fram. Han har svårt att läsa och uttala engelska. Hans handstil är mycket svår att tyda. - Samtliga åtgärder som föreslås för Kalle är sådana som Kalle får ansvar för att själv genomföra (diskurs 1). Han ska arbeta med intensivläsning, träna sin handstil, lyssna på bok på band och redovisa boken i form av skriven recension samt läsa engelska texter.

E. är mycket omotiverad till skolarbetet och får mycket litet gjort under lektionerna. Enligt de flesta lärare kommer E. att få svårt att nå målen ht -98, vilket innebär att E. riskerar att inte få betyg i flera ämnen. - Vid en elevvårdskonferens om E. beslöts om ett antal diskurs 1-åtgärder. Dessutom förekom en uppmaning till lärarna att ge E. små begränsade beting varje lektion med tillägget att lärarna vid slutet av varje lektion skall kontrollera hur E. klarat av sina beting. (Detta är diskurs 3 eftersom det är ett läraransvar).

När det gäller X och Sandra så ser lärarna i första hand ett samspel mellan kognitiva och sociala individsvårigheter, där jag får intrycket att de ser dessa ungdomars sociala svårigheter som primära:

X har inte nått målen för godkänd i engelska, kemi och idrott under höstterminen. X missar ofta att göra hemuppgifter och lämnar in egna arbeten för sent eller inte alls. X är okoncentrerad och stör på lektioner genom att prata med kamrater. X har svårt att passa tider, hålla reda på viktig information och kommer ofta in i klassrummet med keps på.

Sandras (se ovan!) frånvaro har varit alltför stor under vårterminen och hon har ibland en tråkig attityd mot många lärare. Mycket av frånvaron beror på att hon kommer för sent och då inte får komma in på lektion. Hon riskerar att inte få godkänt i många ämnen. Sandra skjuter gärna upp arbetsuppgifter och tycker att hon kan göra dessa senare. Ofta pratar hon med kompisar, måste gå ifrån lektion för att hämta något eller titta på något. Hon kan utan att be om lov kliva in i ett annat klassrum för att reda ut en sak med en lärare mitt under dennes lektion. - För Sandra finns fyra åtgärdsförslag. Tre av dem har jag sett som diskurs 1-åtgärder (checkschemata under v 49 och 50, förälder ringer till kontaktläraren samt

läxhjälpstid). Den bedömningen bygger på att jag uppfattar att läraren lägger krav på eleven och föräldrarna att genomföra dessa åtgärder. Det fjärde förslaget kan ev. ses som diskurs 3: ”*planering av läx- och provinläsning med kontaktläraren*” eftersom åtgärden kräver ett ansvar från skolans sida.

Hampus’ lärare ser språksvårigheter som primära medan Karolins lärare uppfattar en social problematik som primär:

Eleven som vi kan kalla Hampus är en 11-årig pojke som är liten till växten, mycket blyg och extremt känslig. Hans kunskaper i det svenska som engelska språket är långt från den nivå som man bör ha uppnått i åk 5. Av de mattetal som Hampus gör är i princip inget rätt och frågan är om det beror på bristerna i språket eller om det också handlar om stora kunskapsbrister i ämnet som sådant. – Eleven är ofta frånvarande från skolan, antingen på grund av sjukdom (ont i magen), rädsla för att redovisa något eller på grund av rädsla att möta sina kompisar som han upplever ibland retar honom. Han har dock flera kompisar som är tillsammans med, i skolan och hemma. Men ibland blir det fel och han blir jätteledsen och retas för det. Rädslan finns också för vuxna, bl.a. för läraren. Frånvaron gäller en till två gånger i veckan sedan höstlovet 1998 men även under i stort sett hela åk 4. - När det gäller Hampus lägger läraren en del av ansvaret på föräldrarna (diskurs 1). De skall se till att Hampus kommer till skolan och ska själva komma till skolan ”om någon kompis varit dum mot pojken”. Hampus och pappan skall gå till PBU. Men också skolan har ett ansvar. Läraren skall skapa förståelse hos klasskamraterna för Hampus svårigheter (diskurs 3).

Karolin går i 8b. Hon har gått hela sin skoltid i en svensk klass och har sedan starten i åk 7 gått i den största mattegruppen. Hon riskerar nu att inte få betyg i matematik. Hon kan vara väldigt provokativ. T.ex. genom att ignorera läraren och inta en nonchalant attityd. Karolin har inga matematiksvårigheter. Hon har bra förutsättningar för ämnet. Vid muntliga genomgångar är hon snabbtänkt. Hon har nästan alltid en lösning eller ett svar. – Hon har svårigheter att koncentrera sig, vilket medför att hon har stora problem att komma igång med sina arbetsuppgifter. Hon pratar ofta rakt ut i klassrummet utan att vänta på sin tur, tittar ut genom fönstret, halvligger över bänken trots upprepade tillsägelser. Hon glömmer sitt material, kommer ofta för sent till lektionerna, skolkar ibland. Karolin gör aldrig sina läxor. – Hon har också en viss ovilja att tillämpa nya kunskaper. Karolin vill gärna använda de metoder hon redan behärskar. - Utöver diskurs 1- åtgärder finns för Karolin ett par miljöåtgärder (i vid mening). En av lärare avdelas till ”hjälpjag” för Karolin. Samverkan mellan skolan och föräldrarna skall utvecklas.

Tomas’ lärare slutligen är mera neutral i förhållande till vilken elevsvårighet som uppfattas som primär:

Tomas har inte nått målen för godkänd i engelska, soä, kemi och idrott under höstterminen. Han missar ofta att göra hemuppgifter och lämnar in egna arbeten för sent eller inte alls. Han är okoncentrerad och stör på lektioner genom att prata med kamrater. Han har svårt att passa tider, att hålla reda på viktig information och kommer ofta in i klassrummet med keps på. - Också samtliga åtgärdsförslag för eleven Tomas hör till diskurs 1. Tomas ska ha anteckningsbok med till alla lektioner och noggrant skriva in läxor, egna arbeten och annan viktig information. Han skall komma i tid till alla lektioner och ha med arbetsmaterial. Vidare skall han efter varje lektion fråga om något är oklart. Han ska utnyttja ”elevens val” till att få extra hjälp och göra omprov mm. Till slut skall han också avsätta god tid varje dag efter skolan för hemuppgifter.

Jag vill illustrera diskursen med ytterligare några av de åtgärder som lärarna föreslår för föräldrarna eller eleverna. Föräldrarna kan exempelvis få i uppgift att fråga sitt barn om tid i alla tänkbara sammanhang för att utveckla barnets tidsbegrepp samt ta del av när det är prov i skolan. Eleverna kan ges uppgift att t.ex. ha klocka med sig, att anstränga sig, att byta språkval från spanska till engelska samt att träna ord, ordkedjor eller multiplikationstabellen.

TABELL 1.

Antal åtgärdsprogram där utsagor inom diskurs 1 förekommer
(Totalt antal undersökta åtgärdsprogram = 52)

| | Orsaker/ Kartläggning | Åtgärder |
|-------------|--------------------------|----------|
| Eleven | 49 | 46 |
| Föräldrarna | 16 | 23 |

I 49 av de 52 åtgärdsprogrammen förekommer alltså utsagor som innebär att eleven själv ses som orsak till sina svårigheter. I 16 av dem finns uppgifter om att föräldrarna är orsaker till barnens svårigheter. I 46 av programmen skall eleven ändra sitt beteende och i 23 av dem skall föräldrarna ta på sig ansvaret för olika åtgärder. I flera av åtgärdsprogrammen nämns både elevernas och föräldrarnas ansvar samtidigt.

7.1.2 Diskursen "Utveckling" i mitt material.

Åtgärdsprogrammen i min undersökning innehåller inte några specifika behovsanalyser. Det finns inte någon rubrik av typ "Behovsanalys" eller "Utveckling" i något enda av de femtiotvå dokumenten. Antalet åtgärdsprogram med utsagor som tillhör denna diskurs är litet. Diskursen förenar två typer av utsagor som inbördes är ganska olika. (Om jag inte utgått från Lahdenperäs kategorischema hade jag sannolikt delat upp dessa utsagor på två olika diskurser.) Den innehåller dels utsagor om barnens och ungdomarnas behov och dels utsagor om deras utveckling. Behovsbeskrivningarna gäller nuet och framtiden. Ett exempel är *"Han är mycket social och har behov av att prata med vuxna"*. I ett åtgärdsprogram resoneras kring barnets behov: *"Finns det någon möjlighet att P kan få gå i någon liten grupp åtminstone ett tag? Är det så att han skulle må bra av att byta klass/skola?"* Utvecklingsutsagorna å andra sidan handlar i de flesta fallen om att något har hänt med barnet eller ungdomen, ofta som en följd av förändringar på vuxensidan. Läraren som skrivit åtgärdsprogrammet vill visa att det skett en utveckling fram till nuläget. Om den tidigare beskrivna Lisa heter det i kartläggningssdelen: *"Sedan föräldrarna flyttade isär för 1 ½ - 2 månader sedan har Lisa blivit mycket orolig och utagerande och det bara accelererar. En tid före den definitiva separationen var Lisa orolig men hanterbar. Tidigare har hon varit ett tryggt och 'väl fungerande barn'."* Om Kalle står det att föräldrarna berättat att han tidigare varit mycket ängslig och försiktig av sig.

Ibland meddelar lärarna vilka resurser som tidigare funnits för barnen. Sven, 4,5 år, har haft resurstimmar de senaste 2-3 åren. Läsaren av det programmet får också veta att pappan berättat att Sven som liten *"inte hade ett fungerande språk. Han började inte prata förrän i 3-års-åldern."*

Ett uttryck som nämns i några av åtgärdsprogrammen är "utvecklingsförsening", ibland kopplat till namngivna tester eller utredningsinstanser. Ett sådant begrepp säger i sig självt mycket litet om vad barnen kan och inte kan. I några fall talas om deras svaga läs- och skrivförmåga utan försök till kvalitativ beskrivning av vad de faktiskt klarar av. Inga hänvisningar till utvecklingsscheman förekommer. Utvecklingen beskrivs ofta som en helhet utan uppdelning på specifika förmågor. I något fall betonas den motoriska utvecklingen. För att möjliggöra en jämförelse med Lahdenperäs undersökning har jag gjort en uppdelning av utsagorna inom denna diskurs på de fyra kategorierna kognitiv, social, emotionell och fysisk. (Se dock metoddelen och slutdiskussionen för en diskussion av begränsningarna i möjligheten att göra sådana jämförelser! Här vill jag tillägga att jag finner uppdelningen i just dessa fyra behovskategorier ganska konstlad.)

TABELL 2.

Antal åtgärdsprogram där utsagor inom diskurs 2 förekommer.

| BEHOV | ORSAKER/ KARTLÄGGNING | ÅTGÄRDER |
|----------------|-----------------------|----------|
| 1. Kognitiva | 4 | 2 |
| 2. Sociala | 7 | 0 |
| 3. Emotionella | 3 | 0 |
| 4. Fysiska | 2 | 0 |
| SUMMA | 16 | 2 |

Sammanfattningsvis är det ett jämförelsevis litet antal utsagor som gäller elevernas utveckling och behov.

7.1.3. Diskursen "Kontext/Miljö" i mitt material.

Som framgår av tabell 3 nedan förekommer en del utsagor inom denna diskurs. De gäller sådana miljöfaktorer som lärarens relationer till barn och föräldrar, de gäller de vuxnas sätt att arbeta tillsammans och de gäller (dock i alltför få fall) klassens eller gruppens sätt att arbeta och vara tillsammans. Någon gång behandlas också ledningsfrågor. Till de båda relationskategorierna lärare/elev samt lärare/förälder har jag bara fört sådana utsagor som anger jämbördighet mellan parterna. Åtgärder av typ *"läraren informerar föräldrarna"* resp. *"läraren berömmar eleven när denne håller överenskommelserna"* har jag fört till diskurs 1. Till kategorien "Arbetslaget" har jag också fört elevvårdspersonal. Till kategorin "Organisation" hör många utsagor som gäller anskaffning av assistenter.

De lärare som tagit upp miljöfaktorer bakom skolsvårigheterna ser dem i långt större grad som grund för möjliga åtgärder än som tänkbara orsaker till problemen. Arbetslagen och

arbetsätten nämns således som resurser för barnen bland åtgärderna, däremot inte som tänkbara förklaringar till svårigheterna. Relationen mellan lärare och elev uppmärksammas i viss mån även om den sällan är uttryck för ett verkligt elevinflytande. Däremot försummas ett jämbördigt förhållande mellan lärare och föräldrar nästan helt. Tabell 3 visar en tydlig skillnad mellan Y-skolan och Z-kursen vad avser tre av miljöfaktorerna, nämligen arbetslagets och arbetssättets roll samt organisationens betydelse. Jag har frågat mig om detta kan vara resultat av min undervisning. Det förefaller troligt med tanke på att Z-kursens deltagare för att få godkänt på kursen i förekommande fall skulle uppmärksamma dessa miljöfaktorer och inte lägga hela ansvaret på barnen och föräldrarna.

Jag ger nu några exempel på hur de olika miljöfaktorerna framträder i de studerade åtgärdsprogrammen.

a. Relationen lärare/elev.

Jag har arbetat ett år på denna förskola och har närmat mig F med respekt och försiktighet. Han har varit öppen för kontakt och jag har fått hjälpa honom i flera svåra situationer då han varit väldigt upprörd. Jag tror att det har varit skönt för honom att jag inte är så involverad i hans tidigare liv, och att jag ibland kan närma mig honom på ett nytt sätt, som löser upp knutarna, och därigenom bekräfta att han kan reda upp, göra bra, ta emot tröst och gå vidare. (kartlägningsutsaga)

Läraren samtalar med NN om hur det går med matten på EV-tid varannan vecka. (åtgärdsutsaga)

b. Relationen lärare/föräldrar

Vi har bjudit Kalles föräldrar att vara med i klassen och följa Kalle en hel dag. Det har varit bra för att Kalle har blivit lugnare och arbetat mycket bra. (kartlägningsutsaga)

Tillsammans med föräldrarna skall vi välja ut en saga som kan finnas både på svenska och på sitt modersmål så att föräldrarna även kan läsa hemma. (åtgärdsutsaga)

c. Arbetslaget (även elevvårdskonferens, EVK, endast åtgärdsutsagor)

EVK tillsammans med bitr.rektor, kurator, skolsyster, klf, förälder och X. De beslut som fattas förmedlas av bitr. rektor till resp. berörd lärare.

Han är med i en liten språkgrupp som ska dokumentera det som händer med honom. Vi kom överens om att kollega K ska jobba med gruppen en halvtimme före lunchen. Kollega G ska intervjua honom en gång per månad.

Boka ett möte med personalen i arbetslaget för information om Tims behov. Bitr. rektor deltar också på detta möte. (Tim går i liten grupp)

De föreslagna åtgärderna för Kalle genomförs och dokumenteras gemensamt i skolan av klasslärare och speciallärare.

d. Arbetssätt.

Hela gruppen var orolig när den blev en förstaklass med ny fröken och ny fritidspersonal. Flera av barnen behövde stöd och tydliga normer. (kartlägningsutsaga)

De lärare som undervisar i klassen placerar Kalle ensam. (åtgärdsutsaga)

Fritis skall ha mera organiserade lekar på eftermiddagen som ger mindre utrymme för konflikter. (åtgärdsutsaga)

Den lilla gruppen skall ha en drama-lektion per vecka för att lära uttrycka sig på olika sätt och kunna sätta ord på känslor. (åtgärdsutsaga)

e. Klassen/ gruppen

Klasskompisarna kan ha en tuff attityd och retas och provoceras ganska ofta. Eftersom Hampus är känslig är han ett enkelt offer för en del kompisar. (kartlägningsutsaga)

Pers klasskamrater bör informeras om vad de här åtgärderna syftar till för att därigenom möjligen också vara ett stöd. (åtgärdsutsaga)

Prata med de barn han ofta kommer i bråk med om att inga konflikter just nu får lösas utan personal. (åtgärdsutsaga)

f. Ledningsfrågor.

Lisa behöver både logoped och talpedagog. Dessa tjänster är vakanta. Bitr. rektor och hab.-center ansvarar för detta. (åtgärdsutsaga)

g. Organisation.

Tims klass blev 'placerad' i ett arbetslag. Klassen finns i arbetslagets lokaler men är inte integrerad i verksamheten. Gruppen består av fyra barn, en lärare och en assistent. Den lokal som klassen blev tilldelad är mycket liten. Väg i vägg med klassrummet ligger fritids kök. Barnen i klassen går på detta fritids. Mittemot klassrummet, med endast en glasdörr som skiljevägg, är dörren till trapphuset, där alla 40 skolbarn i arbetslaget måste passera genom för alla aktiviteter utanför klassrummet. (kartlägningsutsaga)

Elevassistent kopplas in som stöd åt X. (åtgärdsutsaga)

En elevassistent som också kunde vara länk mellan hem och skola och därmed avlasta lärare och elevvårdsteam. (åtgärdsutsaga)

TABELL 3.

Antal åtgärdsprogram där diskurs 3 förekommer

| | Y-skolan (24 åtgärdsprogram) | | Z-kursen (28 åtgärdsprogram) | |
|-----------------------------|---------------------------------|----------|---------------------------------|----------|
| | Orsaker/Kartläggning | Åtgärder | Orsaker/Kartläggning | Åtgärder |
| Relationen lärare/elev | 0 | 4 | 3 | 3 |
| Relationen lärare/föräldrar | 0 | 2 | 1 | 6 |
| Arbetslaget | 0 | 5 | 0 | 16 |
| Arbets sätt | 0 | 2 | 2 | 9 |
| Klassen/gruppen | 1 | 2 | 5 | 1 |
| Ledningsfrågor | 0 | 2 | 0 | 1 |
| Organisationen | 0 | 2 | 11 | 10 |
| SUMMA | 1 | 19 | 22 | 46 |

7.1.4. Fördelningen av utsagor om skolsvårigheter på de tre diskurserna.

Följande tabell utgör en demonstration av hur lärarna använt de olika diskurserna i sina beskrivningarna om skolsvårigheter, dvs deras uppfattningar om orsaker och åtgärder. Till skillnad från tidigare tabeller som har listat antalet åtgärdsprogram där diskurserna förekommer, helt oberoende av hur många gånger de förekommer i resp. åtgärdsprogram, så har jag i denna tabell gått på varje utsaga för sig. Jag har funnit 298 utsagor om skolsvårigheternas orsaker och åtgärder. Som framgår av tabellen är det en betydande övervikt för utsagor inom diskurs 1, elev- och föräldraegenskaper. Miljöfaktorerna förekommer i ca en tredjedel av alla utsagor. Utvecklings- och behovsbeskrivningar är som nämnts sällsynta. En viss skillnad mellan Y-skolans och Z-kursens resultat kan noteras, framför vad gäller diskurs 3.

TABELL 4.

Fördelningen av utsagor om skolsvårigheter på de tre diskurserna. Totalt antal: 298 st.

| | Y-skolan | Z-kursen | Totalt | Andel av alla utsagor |
|-----------------------------|----------|----------|--------|-----------------------|
| Diskurs 1 Egenskaper | | | | |
| Kartläggning | 42 | 76 | 118 | |
| Åtgärder | 30 | 41 | 71 | |
| Totalt | 72 | 117 | 189 | 63% |
| Diskurs 2 | | | | |
| Utveckling/Behov | | | | |
| Kartläggning | 6 | 10 | 16 | |
| Åtgärder | 2 | 0 | 2 | |
| Totalt | 8 | 10 | 18 | 6% |
| Diskurs 3 Kontext/ | | | | |
| Miljö | | | | |
| Kartläggning | 2 | 22 | 24 | |
| Åtgärder | 19 | 48 | 67 | |
| Totalt | 21 | 70 | 91 | 31% |

7.2. Vilka typer av kort- och långsiktiga mål förekommer i de studerade åtgärdsprogrammen och hur ser relationen ut mellan dessa typer av mål?

I de närmast följande avsnitten beskriver jag den uppdelning av målen som jag gjort (i fem olika kategorier) samt hur målen i mina studerade åtgärdsprogram fördelar sig på de olika kategorierna. Målformuleringarna i de olika åtgärdsprogrammen framgår av tabellerna 7 – 15 (bilagan s. 37). Jag har delat upp deltagarna i Z-kursen i en lärarkategori i taget och förtecknat de långsiktiga respektive kortsiktiga mål som varje lärarkategori skrivit. Av tabellerna 5 och 6 (s. 28) framgår hur Z-kursens alla målformuleringar fördelar sig på mina fem olika kategorier. Där kan också jämförelser göras mellan olika typer av mål beroende på vilka lärarkategorier som skrivit dem. Tabell 5 gäller de långsiktiga målen medan tabell 6 gäller de kortsiktiga målen. Y-skolans få explicita målformuleringar redovisar jag i tabell 7; tabell 8 – 15 gäller Z-kursen.

Kategorierna beskrivs i det följande. De är:

- * Anpassningsmål
- * Psykologiska mål
- * Språkligt-begreppsliga mål
- * Fysiska mål
- * Läroplansmål

7.2.1. Anpassningsmål.

Skolan och förskolan är samhällsliga institutioner där många människor skall fungera tillsammans. Alla vet att detta inte är det lättaste. Människor behöver i stor utsträckning anpassa sig till varandra för att dessa institutioner skall "fungera". Krav på anpassning ställer frågor om makt på sin spets. I min undersökning är det framför allt anpassning från barn och ungdomar gentemot de vuxna och gentemot kamraterna som är aktuella. En mycket vanlig problematik i de åtgärdsprogram jag studerat gäller barn som har svårt att koncentrera sig på sina uppgifter och därigenom blir störande för omgivningen. Jag tar ett ex. från förskolan och ett från grundskolan.

X uppför sig ofta bråkigt. Han har svårt att koncentrera sig i större grupp och behöver mycket stöd med kamratrelationer. Han är storvuxen för sin ålder och har en dålig grovmotorik, kroppsuppfattning och är klumpig. (förskolan)

Y har svårt att sitta still i klassrummet. Han orkar bara jobba korta stunder i taget. Han går ofta på toaletten (är sängvätare). Pratar gärna och mycket rätt ut i luften utan att vänta på sin tur. De äldre eleverna blir ofta irriterade på honom. Han gör heller inga läxor och han halkar efter mer och mer. (grundskolan)

Det är lätt att förstå att lärare med utgångspunkt i sådana beskrivningar skriver anpassningsmål. Lärare som arbetar med dessa barn i klassen uttrycker sig ofta så att barnen först behöver lära sig fungera i gemenskapen så att de senare kan få möjlighet att inhämta kunskaper. Tre av målen från Y-skolan ("*fungera i en klassrumssituation*", "*fungera bättre i skolan*" samt "*fullgöra sin närvaroplikt*") visar tydligt hur lärare kan se ett barns anpassning till skolans verksamhet som nödvändig att ta med i åtgärdsprogrammet för barnet. Dessa tre mål var därmed lätta att placera inom min teoretiska ram. Alla de 55 mål jag fört till denna kategori har inte varit lika lättplacerade som dessa tre. Jag har behövt ett kriterium för att avgöra vad för slags mål en given formulering uttrycker. Jag bygger på följande resonemang.

Kärnan i anpassningsbegreppet är enligt min mening graden av möjlighet för barnet/ungdomen att ha inflytande över de uppgifter han eller hon får av sin lärare inklusive arbetets uppläggning. Om denna är obefintlig samtidigt som barnet ändå gör vad som det förväntas göra kan anpassningen sägas vara total. Det övergripande målet för förskolan och skolan är att ge möjligheter till ett gott men också ansvarsfullt liv i den typ av samhälle som kan förmodas existera då barnen blir vuxna. För den skull behöver de utveckla en rad kompetenser. I anslutning till Ellström (1992) vill jag hävda att dessa kompetenser i första hand är uppgifts- och situationsorienterade. Ellström skriver:

Med kompetens avses här en individs potentiella handlingsförmåga i relation till en uppgift, situation eller kontext. (s.21)

Utgående från denna definition skiljer han mellan två slags kompetens, en för anpassning och en för utveckling. I följande citat söker han skilja mellan anpassningskompetens och utvecklingskompetens:

Kompetens (för anpassning) innebär med detta synsätt summan av de förmågor (kognitiva, psykomotoriska etc.) som leder till framgångsrikt utövande av givna, ej av individen själv definierade uppgifter och metoder. Om utgångspunkten för en kompetensanalys tas i ett renodlat anpassningsperspektiv, så innebär det att man per definition kommer att bortse från

de kompetenser som individen besitter och som han, medvetet eller omedvetet utnyttjar för att försöka påverka sitt liv och arbete. ... Teknik, arbetsorganisation och arbetsuppgifter betraktas som i stort sett givna och som något som det varken är möjligt eller önskvärt för individen att försöka förändra och utveckla. De möjligheter som utifrån detta perspektiv återstår för individen är anpassning (genom att sänka sin anspråksnivå) eller undvikande/flykt (att man ofta är frånvarande från eller helt enkelt slutar sitt arbete) (s. 27)

Exemplen hos Ellström är tagna från yrkeslivet men det är lätt att finna motsvarande exempel på hur ett obefintligt inflytande över uppgifters ramar och innehåll kan påverka framför allt ungdomar. (Gunnarsson, 1999).

Utifrån detta resonemang om anpassning har jag ställt upp följande kriterium:

Kriterium: Uttrycker målet ett krav på att barnet skall anpassa sig till en verksamhet som är uttryckt i målet (som t.ex. i *"fungera i en klassrumssituation"*)?

I några fall, som jag betraktat som uppenbara, har även mål utan en sådan tydlig referens till verksamheten hänförs till kategorin anpassningsmål. Ett exempel på detta är *"sluta slåss"*. Jag ser det som underförstått att det handlar om att sluta slåss på förskolan. Ett mycket vanligt anpassningsmål i förskolan är *"att lära sig vänta på sin tur"*. I grundskolan är ett vanligt anpassningsmål *"fungera i klassen"*.

För att ytterligare demonstrera hur jag skiljer ut anpassningsmål från de andra typerna av mål vill jag granska målet *"att följa ett personligt schema med hjälp av en ny elevassistent"*. Jag ser detta mål som ett anpassningsmål trots att det naturligtvis krävs en språkligt- begreppslig förmåga för att nå målet. Det är viktigt att skilja mellan målet och de medel som krävs för att nå målet. Om den lärare som skrivit målet i stället hade skrivit *"utveckla sådana språkligt- begreppsliga förmågor att han t.ex. kan följa sitt personliga schema"* och sedan i åtgärdsförslagen lagt in elevassistenten som ett stöd för eleven så hade förmågan och inte anpassningen kommit i fokus.

För att klassificera ett mål som ett anpassningsmål har jag lagt ett strängt krav på målet att inte någon annan än läraren (eller någon annan inom verksamheten) ska kunna följa upp det. Ett mål som *"kunna läsa en skönlitterär bok (ca 100 sidor) och redogöra muntligt för innehållet"* har jag därför klassificerat som ett språk- och begreppsmål eftersom det i princip går lika bra för föräldrarna som för läraren att avgöra om målet är nått. Exempel på anpassningsmål från mitt material är: fungera i en klassrumssituation, vänta på sin tur, fungera bättre i förskolan (skolan), fullgöra sin närvaroplikt, få Kalle att ta ansvar osv. Med mitt sätt att se och kategorisera lärarutsagorna så är anpassningsmål i stort sett lika vanliga i förskolan som i skolan. (se tabellerna 5 och 6).

Man kan fråga sig vad motsatsen till anpassning skulle kunna vara. Jag ser två typer av motsats. Den ena är möjlig att spåra i de dokument som åtgärdsprogrammen utgör. Jag vill kalla dem *"utvecklingsbeskrivningar"* (diskurs 2). Den andra typen av icke-anpassning kan bara återfinnas i praktiken och handlar om barns och ungdomars möjlighet till påverkan av den egna vardagen allt från individuell olydnad, tillbakadragande och protest över till kreativt och solidariskt handlande. Anpassningsmålen utgör kategori 1 i bilagan, s. 37 ff.

7.2.2. Psykologiska mål

De lärare som tänker i termer av barns och ungdomars utvecklingsbehov torde ofta vara samma lärare som ser ett värde i att sätta upp psykologiskt präglade mål för dem i sina åtgärdsprogram. Jag har dock inte gjort en sådan noggrann ”lärare-för-lärare-analys” av mitt material att jag säkert kan säga att det är så för mina lärare. Materialet är också mycket litet. Många av dessa mål gäller barnens och ungdomarnas självbild. Lärarna är angelägna om att stötta deras självförtroende.

De psykologiska målen kan exemplifieras med följande:

Bli lugnare.

Få honom att känna att han duger.

God självbild.

Komma över psykologiska spärrar.

Våga gå till skolan och följa med i skolarbetet.

De psykologiska målen utgör kategori 2 i bilagan.

7.2.3. Språkligt-begreppsliga mål.

Till denna kategori har jag fört ett antal mål av varierande djup och innehåll, allesammans med anknytning till det språkligt-begreppsliga. Jag har fattat innebörden av det språkligt-begreppsliga så brett att också matematikmål faller under denna kategori.

Denna kategori mål uppfattar jag som ganska vildvuxen. Här skulle egentligen behövas ännu en diskursanalys, en analys av ”mina” lärares uppfattningar om språkets och begreppens roll i barnens utveckling. Det har givetvis legat utom ramen för denna undersökning. Vad jag kan se av mitt material är att lärarna tar upp många väsensskilda aspekter på språkets roll.

Där finns t.ex. i bakgrunden ett antal olika teorier om sambandet mellan språkliga och tankemässiga funktioner. Språket har dels en formell och dels en innehållslig sida vilka betonas olika starkt av olika lärare. Jag hittar å ena sidan en ”språkriktighetsaspekt” och å andra sidan en funktionell aspekt på språket. Det finns en sida av språket som vetter mot social anpassning (man behöver tala och skriva på vissa sätt för att bli accepterad i vissa sociala sammanhang) och en som vetter mot kreativitet och språklig förnyelse och båda finns företrädde (den första mest). Målen inom denna kategori är i några fall relativt likalydande med läroplanens formuleringar om språkutveckling. Målet ”läsa och återberätta böcker” passar ju bra ihop med läroplanens båda mål ”kunna läsa barn- och ungdomsböcker och faktatexter skrivna för barn- och ungdomar med god förståelse och med flyt i läsningen” samt ”kunna muntligt berätta och redogöra så att innehållet blir begripligt för åhöraren samt kunna läsa en text högt inför klassen”. Något stöd för ett utvecklingstänkande när det gäller språkligt-begreppslig (kognitiv) utveckling finns inte att få i de skrivningar som förekommer i kursplanen i svenska. Det är inte heller någon lärare i mitt material som direkt utnyttjat Lpo 94 när det gäller målen för den kognitiva utvecklingen. De språkligt-begreppsliga målen utgör kategori 3 i bilagan.

Här några exempel på denna typ av mål:

Använda skriven text som hjälp för inläring

Avkoda bokstäver korrekt.

Mål: Kunna bilda ord och meningar. Delmål: Kunna läsa ord med tre-fyra-fem bokstäver.

Mål: Kunna klockan. Delmål: Kunna hel/ halv/ kvart. Kunna klockan med 5 min.

noggrannhet.

Tillägna sig svenskt talspråk och skriftspråk.

7.2.4. Fysiska mål.

Ett litet antal mål gäller barnens fysiska utveckling. Dessa gäller styrka, finmotorik och grovmotorik samt hälsa. Materialet är mycket litet (endast 11 av de totalt 229 lång- och kortsiktiga målen gäller fysisk utveckling) men det är ändå iögonenfallande att en så stor andel av dessa mål (9 av 11) har skrivits av lärare i förskoleklasser eller på fritidshem. Jag noterar dessutom att i hela mitt material av 229 mål finns det inte ett enda som gäller det estetiska.

De fysiska målen utgör kategori 4 i bilagan.

7.2.5. Läroplansmål.

Kategorin läroplansmål utgör 11 % av de långsiktiga målen och 2 % av de kortsiktiga målen. Den vanligaste typen av läroplansmål är noteringar om att eleven inte klarar godkänt i olika ämnen. Det förekommer också direkta avskrifter av läroplanens formuleringar. Förskollärare använder sig av sådana avskrifter från Lpfö 98 lika ofta (eller snarare lika sällan) som grundskollärare citerar Lpo 94. Läroplansmålen utgör kategori 5 i bilagan. Exempel på läroplansmål:

Bli godkänd i matte.

Nå målen för godkänt i alla ämnen.

Godkänd i matte, religion och historia.

Ta igen momenten i litteratur & grammatik från höstterminen.

7.2.6. Sammanställningar av målen fördelade på de olika kategorierna.

I följande tabeller kan skillnaderna mellan dels de olika målkategorierna och dels de olika yrkesgrupperna i Z-kursen utläsas. Yrkesgrupperna skiljer sig mer från varandra när det gäller de kortsiktiga målen än beträffande de långsiktiga. När det gäller de kortsiktiga målen betonar förskollärarna de psykologiska målen betydligt starkare än grundskollärarna som i stället betonar språk- och begreppsutveckling mer. De fysiska målen är osynliga hos grundskollärarna till skillnad från förskollärare och fritidspedagoger.

TABELL 5.

Sammanställning av långsiktiga mål från Z-kursen från 1999.

| Långsiktiga mål | | | | | |
|-----------------|------------|--------------|-----------------|---------|----------|
| | Anpassning | Psykologiska | Språk o begrepp | Fysiska | Läroplan |
| Totalt | 30 (37%) | 24 (29%) | 16 (20%) | 3 (4%) | 9 (11%) |
| Z, förskolan | 5 (30%) | 5 (30%) | 2 (15%) | | 4 (25%) |
| Z, fskl, frit | 9 (30%) | 11 (40%) | 6 (20%) | 3 (10%) | |
| Z, suggrupper | 6 | 4 | 1 | | |
| Z, grsklärare | 10 (40%) | 4 (15%) | 7 (25%) | | 5 (20%) |

TABELL 6.

Sammanställning av kortsiktiga mål från Z-kursen 1999.

| Kortsiktiga mål | | | | | |
|-----------------|------------|--------------|-----------------|---------|----------|
| | Anpassning | Psykologiska | Språk o begrepp | Fysiska | Läroplan |
| Totalt | 51 (50 %) | 16 (16%) | 26 (26%) | 6 (6%) | 2 (2%) |
| Z, förskolan | 10 (55%) | 6 (40%) | 2 (10%) | 1 (5%) | |
| Z, fskkl, frit | 15 (50%) | 6 (20%) | 5 (15%) | 5 (15%) | |
| Z, suggrupper | 4 | 4 | 2 | | |
| Z, grsklärare | 22 (55%) | | 17 (40%) | | 2 (5%) |

I tabellerna 7 – 15 har jag förtecknat samtliga målformuleringar som förekommer i mitt material. Här har läsaren en möjlighet att se hur jag tillämpat mina kategoriseringar.

7.2.7. Relationen mellan långsiktiga och kortsiktiga mål.

På sid. 9 ff har jag utifrån Göransson (1999) beskrivit tre strategier som lärare kan använda för att förbinda långsiktiga och kortsiktiga mål i åtgärdsprogrammen. Hon betecknar dem som den utvecklingspsykologiska strategin, kvantitetsstrategin respektive generaliseringsstrategin. I min undersökning förekommer få exempel på tydliga kopplingar mellan lång- och kortsiktiga mål men jag har ändå exempel på de tre strategierna.

Ett exempel på den *utvecklingspsykologiska strategin* taget från mitt material gäller en teori som en av grundskollärarna har om stavningsutvecklingen hos barn. Det långsiktiga målet är *"med hjälp av t.ex. ordlistan kunna skriva en text utan stavfel"*. Motsvarande kortsiktiga mål är *"kunna skriva de vanligaste ord som innehåller enkel- och dubbelteckning"*. Jag väljer exemplet för att visa hur ett par steg i en utvecklingsprocess på ett tydligt kan beskrivas med hjälp av ett kort- och ett långsiktigt mål. På sid. 10 har jag citerat Göranssons kritik mot strategin.

När det sedan gäller *kvantitetsstrategin* hittar jag i mitt material en koppling mellan ett långsiktigt mål *"bli självständigare i sitt sätt att arbeta"* till det kortsiktiga målet *"arbeta längre arbetspass (ca 15 min.) innan hon frågar om råd eller om det är rätt"*.

Generaliseringsstrategin slutligen förekommer också i mitt material. Ett exempel på denna strategi gäller ett barn i förskolan. Det långsiktiga målet är *"att göra sig språkligt förstådd"*. Det motsvarande kortsiktiga målet är *"att återberätta en helgaktivitet"*. Det kriterium som läraren valt är *"att i Språkgruppen varje måndag berätta vad han gjort på helgen"*. Denna strategi innebär att den övergripande kunskapen gång på gång förses med en kontext och att det är eleven själv som måste upptäcka vad de olika situationerna har gemensamt, dvs generalisera från det enskilda till det allmänna. Eleven behöver upptäcka vilka medel som han behöver använda i olika situationer för att hans berättelse ska gå hem.

7.2.8. Resultatsammanfattning.

Min egen och övriga refererade undersökningar visar vad lärare brukar ta med i sina åtgärdsprogram och vilken karaktär de därmed får. Många av åtgärdsprogrammen är starkt individfokuserade och anpassningsinriktade. De tillhörande åtgärdsförslagen är i allmänhet tänkta att genomföras i den ordinarie verksamheten. Allt detta kan naturligtvis ibland vara fullt tillräckligt för ett barns utveckling men ofta behövs troligen mer. Att statsmakterna önskar att åtgärdsprogrammen bör innefatta verksamhetsåtgärder har jag demonstrerat med talrika citat i litteraturdelen. Jag vill betona att en icke oväsentlig andel av lärarna i denna undersökning (ca 1/3) skrivit åtgärdsprogram med inslag på grupp- eller organisationsnivå men individperspektivet dominerar klart. De mål lärarna sätter upp för barnen är ofta inriktade på anpassning men psykologiska mål samt språk- och begreppsmål har också en viss plats som framgår av tabellerna 5 och 6.

8. SLUTDISKUSSION

Jag påbörjade denna undersökning med Lahdenperäs doktorsavhandling som en bred bakgrund och som en sorts utmaning för att se om mina resultat skulle överensstämma med hennes. Av skäl som framgår av min metoddiskussion har jag i denna slutdiskussion avstått göra någon sådan jämförelse med hennes resultat. I min resultatredovisning diskurs för diskurs har jag i tabellerna 1, 2 och 3 (s. 18, 19 och 22) valt ett annat presentationsätt än Lahdenperä. Jag anger där antalet åtgärdsprogram där en viss diskurs förekommer. Lahdenperä fördelar i stället helheten av sina åtgärdsprogram procentuellt på de tre diskurserna. Inte heller min sammanfattning i tabell 4 (s. 23) är jämförbar med hennes sammanfattning eftersom jag fördelat mina 298 utsagor på de tre diskurserna och deras underkategorier medan Lahdenperä också i sin sammanfattningstabell på sid. 107 fördelat sina 79 åtgärdsprogram på resp. diskurs och underkategori.

I fortsättningen av denna slutdiskussion vill jag först granska åtgärdsprogrammen insatta i det sammanhang som det mål- och resultatstyrda skolsystemet utgör.

Skolsystemets mål bygger på grundtanken att ungdomarna behöver vissa kunskaper och förmågor för att klara fortsatta studier och ett vuxenliv som samhällsmedborgare. Många av dessa mål gäller förståelse av komplicerade samband, ofta med språkligt – begreppsligt innehåll. Ett exempel på ett sådant språkligt-begreppsligt mål var vid tiden för undersökningen följande mål i svenska för ungdomarna i skolår 9:

Eleven skall kunna läsa till åldern avpassad skönlitteratur, saklitteratur och dagstidningarnas artiklar i allmänna ämnen med god förståelse så att innehållet kan återges sammanhängande. (Lpo 94, version 1994, s.49)

Kursplanerna för grundsärskolans ungdomar är utformade enligt samma modell som kursplanerna för grundskoleungdomarna med mål för år 5 och 9. Till skillnad från grundskolans kursplan så anger kursplanerna för sarskolan att eleverna där skall nå målen i förhållande till sina individuella förutsättningar. I förskolan finns också mål (i Lpfö 98). Skillnaden mot grundskolan är att det i förskolan finns mål att sträva mot, däremot inga mål att uppnå. Som exempel kan tas ett av de språkligt-begreppsliga målen för förskolan som är följande:

Förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar sitt ord- och begreppsförråd och sin förmåga att leka med ord, sitt intresse för skriftspråk och för förståelsen av symboler samt deras kommunikativa funktioner. (s. 13)

Statens uppdrag till förskola och grundskola är att dessa skall se till att alla ungdomar får godkänt, dvs uppnår målen i alla ämnen efter skolår 9. Hur klarar då skolsystemet sitt uppdrag? 22,7% av eleverna i skolår 9 saknade vårterminen 1999 betyg i minst ett skolämne. Mer än var femte elev hade alltså inte uppnått minsta godtagbara kunskande i minst ett skolämne. 9,7 % av niorna var inte behöriga att söka till gymnasieskolan eftersom de saknade betyg i något av ämnena svenska, engelska eller matematik. 6,0 % av niorna saknade slutbetyg i matematik, 5,4 % slutbetyg i engelska, 17,4 % slutbetyg i svenska som andraspråk och slutligen saknade 3,7 % av niorna slutbetyg i svenska. Alla dessa tal innebär dessutom försämringar jämfört med vårterminen 1998 (Skolverket, 2000). Siffran för år 2000 var 24,3% (Skolverket, 2001). Som nämnts på sid. 4 är målet för de åtgärder som skrivs i in åtgärdsprogrammen bl.a. att de elever som inte uppnått eller riskerar att inte uppnå godkänt (dvs uppnåendemålen) i ett ämne skall få det särskilda stöd de behöver.

När nu å ena sidan SIA-utredningen, Lgr 80, Lpo 94 och flera utredningar som FUNKIS-utredningen m.fl. så tydligt kräver av lärarna att deras analyser av orsaker och stöd (åtgärder) för barn som inte uppnår målen i första hand ska gälla den egna verksamheten och när å andra sidan lärarna enligt min och Lahdenperäs undersökningar i första hand ser eleverna och föräldrarna som problembärare så uppstår frågan hur denna skillnad kan förklaras.

Det sammanhang där mina lärare befann sig vid tiden för undersökningen karakteriserades av resursindragningar i kommunerna samt det ganska nyinförda målstyrningssystemet och en schablonutdelning per elev, ”skolpeng”. I detta läge skulle lärarna skriva åtgärdsprogram för någon av sina elever (resp. för något förskolebarn). Att elevers olika svårigheter i skolan i så hög grad beskrevs som individuella brister var mot denna bakgrund inte egendomligt. Det är ju just ”elevers skolsvårigheter” som enligt grundskoleförordningen skall vara grunden till att programmen skrivs. Där knyts det särskilda stödet uteslutande till elevens skolsvårigheter. Jag tror att det är därför som det i mitt material blir så många åtgärdsprogram med en övervikt av negativa elevbeskrivningar. Det finns en automatik som uppstår genom att det bara är elevers svårigheter som enligt grundskoleförordningens dåvarande formulering måste beskrivas för att särskilt stöd skall kunna utgå. Den här beskrivna automatiken kan kanske kallas **”svårighetsautomatiken”** vid skrivandet av åtgärdsprogram. För att kunna stödja ”den svage” måste man först beskriva honom som svag.

Motsvarande självklara krav finns inte på att ”starka”, positiva, utvecklingsbara sidor hos eleven skall finnas med i åtgärdsprogrammen. Det ligger inte någon självklar automatik i att elevens utveckling beskrivs i åtgärdsprogrammet, t.ex. var eleven befinner sig i sin läsutveckling. Det finns inte heller någon automatik i att skolan granskar sin egen verksamhet då ett barn eller en ungdom befinner sig i svårigheter i sitt skolarbete.

Sammanfattningsvis tror jag att det är svårighetsautomatiken sådan jag här har beskrivit den som ligger bakom en god del av de negativa elevbeskrivningarna i åtgärdsprogrammen.

Även om det inte finns någon automatik när det gäller att göra beskrivningar av positiva, utvecklingsbara sidor hos de elever som har rätt till särskilt stöd, så är det självklart inget som hindrar lärarna att ta med sådana i sina program. Det finns i materialet en del sådana beskrivningar av förmågor och intressen. Ett exempel är: *”positiv till slöjden...har många idéer till slöjdarbeten...är stundtals trevlig och får bra kontakt med klasskamraterna.”* De positiva beskrivningarna som förekommer kan jag dock någon gång uppfatta som en sorts tröstformuleringar som är avsedda att mildra det negativa intryck som den inledande svårighetsbeskrivningen ger. Ett exempel är *”i grund och botten ganska intelligent och klok”*.

I sin avhandling diskuterar Lahdenperä (1997) vad det kan bero på att de lärare hon studerat har så få utsagor om barnens utveckling och hon lyfter fram **lärarutbildningens** betydelse. Hon menar att lärare kan sakna kunskaper såväl inom utvecklingspsykologi och specialpedagogik vilket skulle göra det svårt för dem att upprätta kvalitativt bra åtgärdsprogram som bygger på en utvecklingssyn. Hon skriver (s. 108): *”Om ett kunskapsområde har underordnad position inom utbildningen kan konsekvensen bli att lärarna av kunskapskäl hänskjuter problemet till olika experter på området i stället för att använda expertisen som ett komplement till den inlärningsmässiga analys som läraren själv är kapabel att utföra.”* Likaså behandlar hon lärarnas kunskaper om undervisningens omgivningsfaktorer utifrån tanken att utbildningen inte givit dem tillräckliga kunskaper om grupp- och organisationskunskap.

Man kunde också tänka sig att det är *målstyrningen* som gör att lärarna skriver sina åtgärdsprogram så som de gör, med så många anpassningsmål och så många elevenskapsbeskrivningar. Frågan är bara om lärare i verkligheten är så målstyrda att detta skulle kunna vara åtminstone en delorsak till individinriktningen i åtgärdsprogrammen. Hur förankrad är egentligen tanken på mål- och resultatstyrning hos lärare av alla de slag? Vad är det som egentligen styr förskolans och skolans personal i deras arbete med barn och ungdomar?

I Alexandersson (1999) hänvisas till ett stort antal studier där det framgår att

...lärare sällan följer noggrant utarbetade instruktioner. Snarare skapar de en 'mental kartbild' av vad som skall förmedlas. Denna kartbild rekonstrueras sedan inför undervisningen. Det är mera vanligt att man i planering först utgår från vad som skall förmedlas med hänsyn tagen till elevernas behov och intressen samt olika ramfaktorer. Planeringstänkandet verkar ha en betydligt mer komplex och individuell karaktär. I allmänhet lägger lärare ner föga tid på att koppla sin planering till läroplanens intentioner eller målsättning för undervisningen. Denna slutsats tycks gälla såväl över olika skolformer som över tid. (sid. 48).

Eftersom lärare inte arbetar målstyrt så kan givetvis inte orsaken till åtgärdsprogrammets individkaraktär sökas i målstyrningen.

En fjärde möjlig förklaring till skillnaden mellan statsmakternas tankar om åtgärdsprogram och lärares faktiska åtgärdsprogram vill jag söka i *läraryrket som sådant*.

Den enskilde läraren är van att följa upp sina elevers framsteg. Däremot är hon betydligt mindre van att metodiskt utvärdera utfallet av sina egna insatser genom att ställa elevresultaten i relation till insatserna. Man kan undra vad det kan bero på. Det har i många undersökningar (Hargreaves, 1998) visats att lärare upplever sig ha individuellt inflytande över sin (och därmed barnens och ungdomarnas) arbetsituation men att de anser sig ha svårt att påverka både sin verksamhet och sina kolleger. Det kan te sig både orealistiskt och olämpligt för många lärare att i åtgärdsprogram för individuella elever skriva in åtgärder som gäller arbetssätt, ledningsformer eller organisation inom det egna arbetslaget/ den egna verksamheten. Det är inte alla verksamheter och arbetslag som karakteriseras av ett sådant samarbete att verksamhetsåtgärder känns lätta att förverkliga; hellre då skriva åtgärdsförslag som inte rubbar den givna organisationen.

Lahdenperä gör i sin avhandling en intressant iakttagelse. Hon noterar att alla de lärare i hennes undersökning som *"utförde en analys av sammanhanget, vilket kan röra sig om skolformen, lärarens arbetssätt eller kulturkonflikter, hade en mer fristående organisatorisk placering."* (s. 109). Hon ger själv ett exempel på denna skillnad genom att karakterisera skillnaden mellan klassläraren och hemspråkläraren. Själv vill jag ge exemplet specialpedagogen. Det vore intressant att undersöka en grupp specialpedagoger och ställa den mot en grupp klasslärare för att se om innehållet i de båda gruppernas åtgärdsprogram skulle skilja sig åt. *Vilken yrkeskategori man tillhör* skulle därmed kunna utgöra en femte typ att förklara graden av individinriktning i åtgärdsprogrammen. (Jag har också sett vissa andra skillnader mellan yrkeskategorierna. Min undersökning visar att värdet av den tidiga språk- och begreppsutvecklingen inte riktigt har nått fram till de förskollärare som skrivit dessa åtgärdsprogram. Där är grundskollärarna mer medvetna. Grundskollärarna förefaller använda läroplansmålen (och kursplanemål) som styrmedel i ungefär samma låga grad som

förskollärarna vilket förvånade mig med tanke på betygens styrande effekter på grundskolans högre stadier. Jag trodde att detta skulle ha slagit genom mer på grundskolan än i förskolan.)

Under nedskärningsåren i slutet på 1990-talet upplevde jag många gånger hur mina idéer om att åtgärdsprogrammen ibland krävde insatser från central kommunal nivå möttes av hopplöshetsreaktioner från många lärare. Jag uppfattades säkert som representant för det som Lindensjö och Lundgren (2000) kallar formuleringsarenan. Lärarna ute på realiseringsarenan såg inga möjligheter att förverkliga skolans mål utan extra ekonomiska tillskott. Ett belysande exempel tar jag från en skola i södra Sverige som enligt Skolverkets tillsynsrapport (Dnr 97:1468, s. 27) uppgav att *”åtgärdsprogram inte tas fram om det bedöms uppenbart att resurser till stöd saknas.”* Det är visserligen så att det, som min undersökning visat, att finns många andra miljöfaktorer av betydelse för eleverna än de rent ekonomiska. Men de ekonomiska faktorerna är givetvis betydelsefulla och om lärarna har **upplevelsen att det inte lönar sig att kriga för ”sina” barn** blir kanske ”vapnet” åtgärdsprogram oanvänt.

Som framgår av tabellerna 5 och 6 utgör anpassningsmålen i Z-kursen (med representanter för alla lärarkategorier) 37% av de långsiktiga målen och 50% av de kortsiktiga målen. Som nämnts är det lätt att förstå att lärare utifrån sina beskrivningar av lägen i grupper och klasser skriver anpassningsmål. Lärare som arbetar runt dessa barn uttrycker sig ofta så att barnen först behöver lära sig fungera i gemenskapen så att de senare kan få möjlighet att inhämta kunskaper. Självförtroende och andra psykologiska mål likaväl som de kognitiva målen är som jag ser det trots allt viktigare än anpassningsmålen.

Som jag ser det är kärnan i de individuella utvecklingsmålen den individuella självständigheten, ett mål som ju också är mycket viktigt i Lpo 94. Det första långsiktiga målet (strävansmålet) i Lpo 94 under rubriken ”Normer och värden” har följande formulering: *”Skolan skall sträva efter att varje elev utvecklar sin förmåga att göra och uttrycka medvetna etiska ställningstaganden grundade på kunskaper och personliga erfarenheter”* (s. 10) och under ”Kunskaper” heter det: *”Skolan skall sträva efter att varje elev befäster en vana att självständigt formulera ståndpunkter grundade på såväl kunskaper som förnuftsmässiga och etiska överväganden”* (s. 11).

Den individuella självständigheten har flera schatteringar (Heimdahl Mattsson, 1998). Man kan referera till elevens möjligheter till ett ökat fysiskt oberoende, dvs kunna röra sig mer och mer fritt. Man kan syfta på en ökad autonomi, dvs kunna klara sig allt bättre själv i medvetande om valmöjligheter och med tillgång till olika strategier. Man kan till slut också mena att möjligheterna till ett allt säkrare omdöme ökar, dvs att kunna tänka och handla alltmer självständigt under hänsynstagande även till andras behov. Oberoende, autonomi och omdöme är exempel på individuella utvecklingsbegrepp. Det som jag ser så värdefullt med individuella utvecklingsbegrepp är att de inte så lätt kan drabbas av kritiken att vara anpassningsbegrepp.

Som Lahdenperä skriver är utvecklingssynen en utgångspunkt för merparten av skolans verksamhet och *”utgör en kulturell och utbildningsmässig grund för tänkandet och utformandet av praktiken. Att upprätta ett kvalificerat åtgärdsprogram utifrån en utvecklingssyn förutsätter diagnostisk kompetens och kunskaper om barns och ungdomars kognitiva, sociala, emotionella, estetiska och fysiska utveckling. Därtill kommer också krav på pedagogisk kompetens som innefattar kunskaper om hur den pedagogiska miljön undervisningen eller behandlingen utformas kring elever utifrån resultaten i diagnosen.*

Dessutom är det av avgörande värde om de inblandade på och utanför skolan kan samarbeta och samverka utifrån sin egen expert- och yrkesroll i åtgärdsarbetet.” (s. 138)

Jag vill också lyfta fram värdet med målstyrningen i arbetet med individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram för barn i behov av särskilt stöd. Ett målstyrt arbete med säkringar av barnens och ungdomarnas framsteg är mycket viktigt. Ofta sker utvecklingen långsamt och starkt miljöberoende. Uppföljningen av elevernas utveckling sker ofta på ett oetiskt sätt i den meningen att kriterierna för bedömningarna meddelas i efterhand, om de alls meddelas. Det är viktigt att i förhand ge elever och föräldrar kännedom om bedömningskriterier. (Måhl, 1998) Även i åtgärdsprogram behöver målen enligt min mening vara uppföljningsbara och innehålla på förhand kända kriterier. Dessa kriterier kan ha formen av några få välvalda kriterieuppgifter med kända kravnivåer. I vilket fall behöver bedömningsgrunderna vara kända i förhand. Med deras hjälp skall det vara möjligt att avgöra om en elev ännu inte nått avsett kvalitativ nivå på sitt kunskapsområde. (Måhl, 1998, kap. 5 & 6) Undersökningar (Allard, Måhl, Sundblad, 1992) visar att det är möjligt att beskriva barns utveckling i olika kvalitativa nivåer när det gäller viktiga förmågor. Många som arbetar med barn som befinner sig i svårigheter har vittnat om det stora värdet av detta arbetssätt.

Det är min åsikt att själva arbetet med åtgärdsprogrammen har gynnsamma effekter. Dit hör framför allt att ansvarsfördelningen runt barnen i behov av särskilt stöd kan bli klarare. Jag tänker på ansvarsfördelningen mellan de vuxna i verksamheten, mellan hem och skola, mellan skola och kommunen centralt osv. I bästa fall ställer sig de vuxna också frågan hur barnet/ ungdomen ska kunna få ett inflytande över programmet.

Den pedagogiska planeringen kring dessa barn kan underlättas av att åtgärdsprogram skrivs. Inte minst viktiga är här övergångarna från en skola till en annan. Åtgärdsprogrammen kan vara nödvändiga för att viktig information skall komma mottagande skola till del, för att visa vad som gjorts och vad det finns att bygga vidare på, till exempel när det gäller barnets ”starka sidor”. Sedan länge har det varit ett krav att åtgärdsprogram skrivs för barn som skall få del av centrala ekonomiska resurser, t.ex. få en placering i någon enhet utanför skolan. Detta syfte kvarstår även om många kommuner har skurit ner dessa medel kraftigt under senare år.

Många av mina kursdeltagare har beskrivit hur just arbetet med åtgärdsprogrammen hjälpt dem att få syn på hur det verkligen ser ut för och runtomkring sådana barn som de gått och funderat mycket på. Det ser jag som den allra viktigaste effekten av arbetet med åtgärdsprogram.

REFERENSER.

Allard, B., Måhl, P. & Sundblad, B. (1992): *Läraryrket. Rapport från Betygsberedningen*. Stockholm: Allmänna förlaget.

Alexandersson, M. (red., 1999): *Styrning på villovägar*. Lund: Studentlitteratur.

Arkivlagen 1990:782 med ändringar.

Bogdan, R. (1997): "Does Integration Work?" Is a Narrow Question: The Social Context of Children Labeled Disabled in Schools. I A.Gustavsson, & E. Zakrzewska - Manterys: (red.) *Social Definitions of Disability*. Warszawa: Wydawnictwo Zak.

Ellström, P.-E. (1992): *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.

Emanuelsson, I., Persson, B. & Wennbo, U. (1998): *Granskning av tillsynsbeslut i "enskilda ärenden"*. Stockholm: Skolverket.

Goodson, I.F. & Hargreaves, A. (1996): *Teacher's Professional Lives*. London, Falmer Press.

Grundskoleförordningen. SFS 1994:1194 med ändringar

Gunnarsson, B.(1999): *Lärandets ekologi*. Lund: Studentlitteratur.

Gymnasieförordningen. SFS 2000:219 med ändringar

Göransson, K. (1999): *"Jag vill förstå" - om eleven, kunskapen och lärandet*. Stockholm: Stiftelsen ala.

Hargreaves, A. (1998): *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.

Heimdahl-Mattsson, E. (1998): *The School Situation of Students with Motor Disabilities. Interaction of Individual Prerequisites and Environmental Demands*. Doktorsavhandling. Stockholm: HLS Förlag.

Helldin, R. (1997): *Specialpedagogisk kunskap som ett Socialt Problem. En historisk analys av avvikelser och segregation*. Stockholm: HLS Förlag.

Lahdenperä, P. (1997): *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter. En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Stockholm: HLS Förlag.

Lindensjö, B. & Lundgren, U.P (2000): *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.

Läroplaner för förskolan, Lpfö 98, för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94 samt för de frivilliga skolförmer, Lpf 94. Stockholm: Fritzes förlag.

Måhl, P. (1998): *Vad krävs nu? En bok om hur skolan kan se ut och fungera*. Stockholm: HLS Förlag.

Olsson, S. (2001): *Sekretess och anmälningsplikt i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.

Patel & Davidsson (1994): *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.

Pehrsson, A. (2001): *Specialpedagogiskt arbete – åtgärdsprogram. Kursbeskrivning*. Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik.

Proposition 1998/99: 105. Elever med funktionshinder – ansvar och stöd.

Sekretesslagen 1980: 100 med ändringar

SFS 1997:702 Lagen om kvalitetsredovisning i skolväsendet.

Skollagen 1985:110 med ändringar

Skolverket (1997a): *Ansvar för skolan – en kommunal utmaning*. Stockholm: Liber Distribution.

Skolverket (1997b): *Nationella kvalitetsgranskningen 1998-99*. Stockholm: Liber Distribution.

Skolverket (1998, 1999, 2000): Allmänna råd för förskolan, förskoleklassen, fritidshemmet och familjedaghemmet. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2000): Barnomsorg och skola i siffror www.skolverket.se/publicerat/press/press000122.shtml

Skolverket (2001): Utan fullständiga betyg www.skolverket.se/publicerat/press/press010502.shtml

Socialstyrelsen (1991): Allmänna råd: Barnomsorgen är för alla barn

SOU 1997:108: Läs- och skrivkommittén

Tryckfrihetsförordningen 1949:105 med ändringar

Utbildningsutskottet 1994/95: UbU6

Vedung, E. (1998): *Utvärdering i politik och förvaltning*. Lund: Studentlitteratur.

BILAGA.

TABELL 7.

UTSKRIVNA MÅL, Y-skolan.

Kategori 1. Anpassningsmål.

Fungera i en klassrumssituation.
 Fungera bättre i skolan.
 Fullgöra sin närvaroplikt.
 Få Kalle att ta ansvar, läsa läxor, arbeta ordentligt, sluta prata med sina kamrater.
 Ha allt material med sig.
 Inte tugga tuggummi.
 Komma i tid.
 Räcka upp handen.
 Sitta på sin plats.
 Ta större ansvar för sina arbetsuppgifter både i skolan och hemma.
 Undvika konflikter.
 Våga gå till skolan och följa med i skolarbetet.

Kategori 2. Psykologiska mål.

Bli lugnare.
 Få honom att känna att han duger.
 God självbild.
 Komma över psykologiska spärrar.

Kategori 3. Språk- och begreppsmål.

Använda skriven text som hjälp för inläring.
 Avkoda bokstäver korrekt.
 Få behållning av arbetet.
 Mål: Kunna bilda ord och meningar. Delmål: Kunna läsa ord med tre-fyra-fem bokstäver.
 Läsa kortare meningar.
 Mål: Kunna klockan. Delmål: Kunna hel/ halv/ kvart. Kunna klockan med 5 min.
 noggrannhet.
 Tillägna sig svenskt talspråk och skriftspråk.

Kategori 5. Läroplansmål.

Bli godkänd i matte.
 Nå målen för godkänt i alla ämnen.
 Godkänd i matte, religion och historia.
 Ta igen momenten i litteratur & grammatik från höstterminen.

TABELL 8.

LÅNGSIKTIGA MÅL. Z-kursen, förskolan

Kategori 1. Anpassningsmål.

Få en aktiv roll i barngruppen.
 Få goda kamratrelationer.
 Kunna vara i stor grupp.
 Lära sig turtagning.
 Ska tolka leksignaler positivt.

Kategori 2. Psykologiska mål.

Blir tryggare i sitt samspel med barn och vuxna.
 Får mer självförtroende.
 Hans förmåga till solidaritet och tolerans stärks.
 Hans självuppfattning stärks.
 Ser hoppfullt på sina möjligheter.

Kategori 3. Språk- och begreppsmål.

Gör sig språkligt förstådd
 Språket förbättras.

Kategori 5. Läroplansmål

Mål som i några åtgärdsprogram citerats ur Lpfö 98:

Förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar

sin förmåga enskilt och i grupp, att hantera konflikter och förstå rättigheter och skyldigheter samt ta ansvar för gemensamma regler. (s.13)

ett rikt och nyanserat talspråk och sin förmåga att kommunicera med andra och att uttrycka tankar (s.13)

sin motorik, kooordinationsförmåga och kroppsuppfattning samt förståelse för vikten av att värna om sin hälsa och sitt välbefinnande (s.13)

Värdegrunden uttrycker det etiska förhållningssätt som skall prägla verksamheten. Omsorg och hänsyn till andra människor skall lyftas fram och synliggöras. Förskolan skall uppmuntra och stärka barnens medkänsla och inlevelse i andra människors situation.

TABELL 9.

KORTSIKTIGA MÅL, Z-kursen, förskolan.

Kategori 1. Anpassningsmål.

Avsluta dagen på förskolan lugnt
 Hämta fröken vid konflikter
 (i leken) Göra sig språkligt förstådd
 Koncentrera sig i mindre gruppen och skapa en god relation till barnen i mindre gruppen
 Kunna föra ett samtal, lyssna på andra och inte avbryta.
 Kunna ta sig från samlingen till hallen och att i hallen kunna klä på sig sina kläder och skor utan att fara runt och meja ner andra barn
 Lyssna på en kortare sagobok i lilla gruppen
 (i leken) Lära sig turtagning
 Sluta slåss
 Vara med i en lek/ ett spel och följa de respektive reglerna

Kategori 2. Psykologiska mål.

Få känna sig omtyckt och förstådd
 Få lyckas och känna sig duktig
 Förstå att han duger som han är
 Klara av och acceptera att inte omedelbart få sina behov tillfredsställda
 Känner att vi ser honom och hans behov
 Tror på sin förmåga att med stöd av en vuxen: reda upp, ställa tillrätta, ta emot tröst och gå vidare

Kategori 3. Språk- och begreppsmål.

Kunna berätta och återberätta korta historier eller sagor; även återberätta en aktivitet
 Återberätta en helgaktivitet

Kategori 4. Fysiska mål.

Klara enkla grundrörelser

TABELL 10.

LÅNGSIKTIGA MÅL, Z-kursen. förskoleklasser och fritidshem

Kategori 1. Anpassningsmål.

Gå kvar i sin klass (gäller en ”barnskoleklass”, F-1:a)

Inte få en stämpel som en bråkstake.

Kunna leka med andra barn.

Kunna ta konstruktiv kritik.

Lära sig turordning - inte alltid behöva vara först.

Mer delaktig.

Rätt skolplacering.

Utveckla sitt samspel med de andra barnen.

Vända negativa förväntningar från gruppen.

Kategori 2. Psykologiska mål.

Bli en människa med stor empati.

Bli en trygg och harmonisk pojke.

Bli en trygg individ enligt Lpo 94.

Få en insikt om att man inte alltid kan vinna.

Få en insikt om att andra inte nödvändigtvis fuskar eller vill honom illa.

Hävda sin rätt.

Kunna sätta gränser.

Utvecklas till självständig människa.

Vinna nya positiva områden.

Visa hänsyn.

Visa hänsyn till vuxna och barn.

Kategori 3. Språk- och begreppsmål.

Få ett välutvecklat språk.

Göra sig mer språkligt förstådd.

Lära sig fler ord på svenska.

Sluta slåss och använda svordomar.

Utveckla språklig medvetenhet.

Vidareutveckla den intellektuella delen.

Kategori 4. Fysiska mål.

Bli starkare i sin kropp.

Utveckla vissa områden inom finmotoriken.

Utveckla grovmotoriken.

TABELL 11.

KORTSIKTIGA MÅL, Z-kursen, förskoleklasser och fritidshem.

Kategori 1. Anpassningsmål.

Berätta högt och tydligt något på samlingen.
 Få fortsätta i någon form av liten skolgrupp till hösten
 Få vara med i den fria leken
 Hitta sin plats i barngruppen
 I lekstuationer dela med sig, ge och ta och även kunna leka på andras villkor
 Inte använda svordomar
 Klä av sig och på sig utan konflikter med mamma eller teamet
 Leka med någon kompis en kort stund
 Lägga sig i tid på kvällen
 När fröken eller något barn pratar med K. ska han lyssna
 Sitta med på en samling utan att störa en hel samling
 Sluta slåss och använda svordomar
 Säga ifrån, sätta stopp så tydligt att andra barn förstår
 Turordning och inte alltid behöva vara först
 Turtagning i leken

Kategori 2. Psykologiska mål.

Få insikt att man inte alltid kan vinna
 Förbättrad självbild
 Kunna ta konstruktiv kritik utan att bli förtvivlad eller ta till fysiskt våld
 Säga vad han vill i stället för att gnälla
 Vinna nya "positiva" områden
 Våga pröva nya saker och klara av dem

Kategori 3. Språk- och begreppsmål.

Kunna svara på frågor enskilt och i grupp
 Lära några stödtecken
 Lära sig fler ord på svenska
 Återberätta sagor och förbättra uttalet
 Återberätta små händelser

Kategori 4. Fysiska mål.

Bättre munmotorik
 Hoppa, klättra, gå i trappor, gå smidigare
 Klä på sig själv hemma och i skolan
 Mer aktiv och smidigare i gymnastiken
 Rita och klippa smidigare

TABELL 12.

LÅNGSIKTIGA MÅL, Z-kursen, särskilda undervisningsgrupper

Kategori 1. Anpassningsmål.

Att inte ständigt kräva uppmärksamhet.
 Kunna koncentrera sig på skolarbetet efter förmåga.
 Kan sitta ensam med en arbetsuppgift under längre perioder och arbeta.
 Lära sig vänta på sin tur.
 Skall trivas i skolan.
 Våga säga nej till kamraterna i gänget.

Kategori 2. Psykologiska mål.

Bli självständig.
 Fungera som social person enligt sina egna önskemål.
 Få ett mod och egen självständighet.
 Veta hur man kan göra för att behålla kontakten med någon man tycker om.

Kategori 3. Språk- och begreppsmål.

Lära sig läsa.

TABELL 13.

KORTSIKTIGA MÅL, Z-kursen, de särskilda undervisningsgrupperna.

Kategori 1. Anpassningsmål.

Kan sitta ensam med mycket lätta uppgifter som hon klarar själv
 Kan skilja mellan arbete och fritid
 Kan vara tillsammans med de andra barnen i klassrummet en lektion per dag
 Kan vänta på sin tur att få prata vid samlingar och vid aktiviteter som spel etc.

Kategori 2. Psykologiska mål.

Får sina behov av social samvaro respekterade
 Hon är stark i sin egen tro att hon klarar av lätta uppgifter själv
 Kan arbeta självständigt korta stunder
 Vet på vilket sätt hon kan skapa nya sociala kontakter, t.ex. via Internet

Kategori 3. Språk- och begreppsmål.

Kan skriva sitt för- och efternamn
 Kan sin adress och sitt telefonnummer

TABELL 14.

LÅNGSIKTIGA MÅL, Z-kursen, grundskolan

Kategori 1. Anpassningsmål.

Bli självständigare i sitt sätt att arbeta
 följa med när klassen läser texter
 vara tyst under eget arbete
 (Bli tryggare och lugnare) i klassen
 (Erövra tron på att han kan) utan att ständigt bli bekräftad
 Fungera i en normalstor klass
 Förstå de regler som gäller i en klass med 25 barn, turtagning mm.
 Han ska ta mycket större ansvar för sin skolgång
 Kalle skall kunna börja i vanlig klass nästa år.
 Ta större ansvar för sina studier

Kategori 2. Psykologiska mål.

Bli tryggare och lugnare (i klassen)
 Erövra tron på att han kan (utan att ständigt bli bekräftad)
 Stärka sitt självförtroende
 Utveckla tillit till egen förmåga och få ett bättre självförtroende

Kategori 3. Språk- och begreppsmål.

Bli säkrare på läsning
 Hans läsförmåga skall förbättras
 Kunna läsa och skriva och uttala bra svenska
 Lära sig att läsa och skriva på svenska
 Med hjälp av ordlistan kunna skriva en text utan stavfel
 Utveckla sin läsning så att han kan läsa och återberätta avpassade barnböcker
 Utveckla skrivförmågan så att han kan uttrycka sina tankar och idéer i skrift

Kategori 5. Läroplansmål.

Hon skall uppnå G i matematik
 Klara nationella proven år 5
 Tillgodogöra sig baskunskaper
 Tillgodogöra sig baskunskaper i svenska och matematik

TABELL 15.

KORTSIKTIGA MÅL, Z-kursen, grundskolan

Kategori 1. Anpassningsmål.

Alltid ha med sig sitt materiel till klassrummet vid lektionens början
 Få fler kamratrelationer
 Följa ett personligt schema med hjälp av en ny elevassistent
 Göra matematik- och svenskläxan på fritids med hjälp av nya elevassistenten
 Göra sina läxor varje vecka och följa veckoplaneringen
 Inte sitta med kompisar som pratar om annat
 Inte skolka från mattelektionerna
 Komma i tid till lektionerna
 Kunna arbeta längre pass (15 min.) innan han frågar om råd eller om det är rätt.
 (Detta gäller givetvis när arbetsuppgiften är förstådd.)
 Kunna följa med när andra läser högt i den lilla gruppen. Därefter göra detsamma i
 den lilla gruppen
 Kunna koncentrera sig och arbeta med sina uppgifter
 Lämna in läxor, beting och andra arbeten i tid
 Läsa lättlästa böcker och berätta innehållet för specialläraren
 Räcka upp handen och vänta på sin tur när han vill säga något
 Sitta still och arbeta med sin uppgift en liten stund varje lektionstimme
 Starta med sina arbetsuppgifter utan upprepade tillsägelser
 Styra nyfikenhetsimpulsen och inte springa ut och ”bara fixa något”
 Söka positiv kontakt i stället för konflikt med lärare
 Ta ansvar för sina läxor.
 Ta hem sina böcker och läsa sina läxor regelbundet
 Varje gång det blir en konflikt ska hon gå till sin resurs och de går ifrån och pratar och
 uppmuntrar henne att uttrycka sina känslor i ord
 Öka sin sociala kompetens

Kategori 3. Språk- och begreppsmål.

Hitta röda tråden i en bildserie och skriva ner en berättelse med riktig
 meningsbyggnad
 Kunna läsa högt själv utan att det känns obehagligt
 Kunna stava de vanligaste ord som innehåller enkel- och dubbelteckning
 Kunna ta ut det viktigaste ur en enkel faktatext
 Läsa en enkel text flytande
 Läsa och återberätta böcker
 Läsa en skönlitterär bok (ca 100 sidor) och redogöra muntligt för innehållet
 Läxläsningen ska inte vara så tidskrävande
 Med huvudräkning addition och subtraktion upp till 20
 Multiplikationstabellen upp till 4:an
 Själv läsa och förstå enkla instruktioner samt genomföra uppgiften
 Skriva dagbok varje dag
 Skriva korta sagor

Skriver en läslig handstil

Utveckla svenska språket och tillgodogöra sig baskunskaper

Välja en egen fördjupningsuppgift i SO och sedan göra en planering av vad han ska ta reda på och hur arbetet ska utföras

Överslagsräkningar upp till 1000

Kategori 5. Läroplansmål

Klara godkänt på de nationella proven i svenska år 5

Uppnå nivån för G på diagnoser och prov



Lärarhögskolan i Stockholm
Institutionen för individ, omvärld och lärande

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap, 61-80p

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: MAGISTERUPPSATS I PEDAGOGIK, ISSN 1404-9023.

Tidigare utgivna D-uppsatser (magisteruppsatser) nr 1-31, med inriktning mot specialpedagogik, har givits ut i serien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad.

Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

Utgivna publikationer:

Nr 1 (2000) Karin Arnesén & Jessica Kjerrman: Barnets bästa i utlänningslagen.

Nr 2 (2000) Christina Sandberg: Språk och Identitet. Pedagogers språkbruk i förskolan i två områden med olika socioekonomiska strukturer och språkkulturer.

Nr 3 (2000) Linda Åkerström: Mamma, vi ses väl igen? Om vikten av att hjälpa barn som sörjer en anhörigs död.

Nr 4 (2000) Perina Breimark: Finns det plats för 7-åringarnas rörelsebehov? - Om inlärning och kroppsrörelse i en svensk och en engelsk skola.

Nr 5 (2000) Anamarija Todorov: DET VAR EN GÅNG TRE BOCKAR... Barns tolkning av en känd folksagas text och undertext.

Nr 6 (2000) Nicklas Lundberg: Betydelse av drama i förskola och skola.

Nr 7 (2000) Anders Nylén: Pedagogens betydelse för samspelet mellan småbarn i förskolan.

Nr 8 (2000) Annelie Fredricson: FÖRSKOLANS MÖTE MED BARBIE, MC-MÖSS OCH DATORER. Intervjuer med sex förskollärare om barns leksaker och nya medier.

Nr 9 (2000) Roufia Hosseinian & Camilla Nordin: Elevinflytande i gymnasieskolan. En enkätundersökning gjord vid tre olika gymnasieskolor i Stockholms län.

Nr 10 (2000) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan. 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.

Nr 11 (2000) Suzanne Kröström: Övergång till föräldraskap. Hur upplever 20 förstagångsföräldrar att deras roller, relationer, aktiviteter och tid har förändrats sedan de blev föräldrar?

Nr 12 (2001) Göta Eriksson: Matematiskt lärande. Ett radikalkonstruktivistiskt perspektiv. En litteraturstudie.

Nr 13 (2001) Birgitta Fagerlund: Att berätta med ord och bild - en studie om barns fria textskapande.

Nr 14 (2001) Lena Sundbaum: Pedagogiska strategier inom bildämnet – stimulans och utveckling av kreativitet, fantasi och skapande förmåga hos barn med autism.

Nr 15 (2001) Bodil Halvars-Franzén: Det kompetenta barnet – varför behöver vi ett kompetent barn just nu, i vår tid och i vårt samhälle.

Nr 16 (2001) Ulrika Djerf Hedbom: "Hästen, hästen skakar på sin man" en studie om små barns första möten med sång.

Nr 17 (2001) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan, 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.

Nr 18 (2001) Birgitta Thulén: Skolledarrollen i grundskolan – en diskussion om ledarroller och perspektiv på ledarskap.

Nr 19 (2001) Ulla Morales-Adefalk: Anpassad studiegång och sen då? Nätverket kring två gymnasieelevers skolgång.

Nr 20 (2001) Annika Kristoffersson: Diagnos på en debatt om diagnoser. Reaktionen på Eva Kärfves bok *Hjärnspöken, DAMP och hotet mot folkhälsan* i tryckta medier under hösten -00 och våren -01.

Nr 21 (2002) Bengt Wahlund: Åtgärdsprogram – för vad och för vem? En analys av lärares utsagor om barn och ungdomar, skrivna inom ramen för kurser i specialpedagogik.



D-uppsatser i specialpedagogik, 61-80 p (magisteruppsatser)

Magisterkursen i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik syftar till att ge en vetenskaplig fördjupning inom det specialpedagogiska kunskapsområdet, i första hand för lärare och andra verksamma inom skolans värld. Följande D-uppsatser (nr 1-31), inom området specialpedagogik, har givits ut i rapportserien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad och nya magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: Magisteruppsats i pedagogik, ISSN 1404-9023. Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

Utgivna rapporter:

Rapport nr 1 (1996) Kerstin Dominkovic': Lässvårigheter i ett helhetsperspektiv. En litteraturstudie.
ISRN LHS-SPEC-D-96-1-SE

Rapport nr 2 (1996) Lena Lind: Petö-metoden - Konduktiv pedagogik. En alternativ pedagogik och behandlingsform för barn med rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-96-2-SE

Rapport nr 3 (1996) Ingrid Isaksson: Tillbaka till samhället. Studier om personer med utvecklingsstörning och beteendestörningar. ISRN LHS-SPEC-D-96-3-SE

Rapport nr 4 (1996) Sanja Paulin: Föräldrarnas perspektiv på avlösarservice. ISRN LHS-SPEC-D-96-4-SE

Rapport nr 5 (1996) Inger Claesson: Avlösarservice sedd ur avlösarens perspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-96-5-SE

Rapport nr 6 (1997) Carin Richardsson: Fusionsoperationer, en väg till hälsa och ökad livskvalitet?
ISRN LHS-SPEC-D-97-6-SE

Rapport nr 7 (1997) Karin Renblad: Lek och socialt samspel - Förskolebarn med invandrarbakgrund.
ISRN LHS-SPEC-D-97-7-SE

Rapport nr 8 (1997) Jan-Erik Wänn: Värdering av olika utbildningsmoment inom hjälpmedelsteknik. Utveckling av en enkätundersökning bland sex yrkesgrupper utförd inom ramen för EU:s HEART-studie. ISRN LHS-SPEC-D-97-8-SE

Rapport nr 9 (1997) Rigmor Parsmo: Vägen tillbaka till skolan. Konsekvenser av förvärvade hjärnskador.
ISRN LHS-SPEC-D-97-9-SE

Rapport nr 10 (1998) Peg Lindstrand: Diagnosen - ett tidstypiskt fenomen? Diagnoser och förklaringsmodeller till barns svårigheter i slutet av 1900-talet. ISRN LHS-SPEC-D-98-10-SE

Rapport nr 11 (1998) Marianne Krüger: Lärarrollen i arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter. En intervjustudie med 10 lärare om kunskapsförmedlaren, stimulansgivaren, föräldern och mångsysslaren. ISRN LHS-SPEC-D-98-11-SE

Rapport nr 12 (1998) Teresa Aidukiene: Special education in two different perspectives - The Lithuanian experience.
ISRN LHS-SPEC-D-98-12-SE

Rapport nr 13 (1998) Eva Siljehag: Från kaos till eget nyskapande - Beskrivning av en kunskapsprocess i en forskningscirkel med lågstadielärare. ISRN LHS-SPEC-D-98-13-SE

Rapport nr 14 (1998) Mona E. Folkander: Maktlösa - uttråkade eller chanslösa. Stockholmsungdomar med och utan läs- svårigheter på ett individuellt gymnasieprogram. ISRN LHS-SPEC-D-98-14-SE

Rapport nr 15 (1998) Anna-Carin Rehnman Larsson: Hörselrehabiliteringen - för bästa möjliga livssituation.
ISRN LHS-SPEC-D-98-15-SE

Rapport nr 16 (1998) Eva Sandstedt: Hur beaktas behov hos elever med funktionshinder vid stora IT-satsningar i skolan. ISRN LHS-SPEC-D-98-16-SE

Rapport nr 17 (1999) Désiré Nisser: Tid till samtal tid till tankar - en väg ut ur skolvårigheter. ISRN LHS-SPEC-D-99-17-SE

Rapport nr 18 (1999) Ninni Sirén: Datatek - en beskrivning av verksamheten ur personalperspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-99-18-SE

Rapport nr 19 (1999) Marianne Näslund: BILD - SPRÅK - KÄNSLA. Tre elever med språkstörning målar och berättar om sina tankar och känslor. ISRN LHS-SPEC-D-99-19-SE

Rapport nr 20 (1999) Jari Linikko: Internatskola för ett dövt barn med utvecklingsstörning? Intervjuer med föräldrar om deras beslutsprocess. ISRN LHS-SPEC-D-99-20-SE

Rapport nr 21 (1999) Vera Oliveira Juhlin: Tidig läs- och skrivutveckling. En studie av elever i särskild undervisningsgrupp. ISRN LHS-SPEC-D-99-21-SE

Rapport nr 22 (1999) Tatiana Skoglund: På andra sidan månen. En studie av gymnasieelever med olika kulturell bakgrund och deras upplevelser av skolan. ISRN LHS-SPEC-D-99-22-SE

Rapport nr 23 (1999) Kirsti Paatero: Dyslexi och andraspråksinläring hos vuxna invandrare. Diagnostisering tolkad i en helhetsram. ISRN LHS-SPEC-D-99-23-SE

Rapport nr 24 (1999) Anna Ellström Lindholm: Möten och möjligheter - om språkmiljön. Skolpersonalens betydelse för barns språkutveckling. ISRN LHS-SPEC-D-99-24-SE

Rapport nr 25 (1999) Elisabeth Lundström: Samspel när barnet har ett funktionshinder. ISRN LHS-SPEC-D-99-25-SE

Rapport nr 26 (1999) Terttu Johansson: Arbetstillfredsställelse i läraryrket - en intervjustudie med lärare i åk 1-6. ISRN LHS-SPEC-D-99-26-SE

Rapport nr 27 (1999) Anders Söderberg: Delaktighet i grundskolan för elever med grav synskada. ISRN LHS-SPEC-D-99-27-SE

Rapport nr 28 (1999) Margareta Edén: Speciallärare och specialpedagoger i cirkel - yrkesroll och arbetsfunktion. ISRN LHS-SPEC-D-99-28-SE

Rapport nr 29 (1999) Emelie Cramér-Wolrath: Habilitering i teckenspråk för hörande föräldrar till teckenspråkiga döva och hörselskadade barn. En utvärderingsstudie av "FR-modellen". ISRN LHS-SPEC-D-99-29-SE

Rapport nr 30 (2000) Katarina Florin & Yvonne Hansson: Mötet. Bakgrunden till ett professionellt bemötande gentemot föräldrar med barn i träningsskolan. ISRN LHS-SPEC-D-00-30-SE

Rapport nr 31 (2000) Ulla Holmqvist-Äng: "JAG VILL - JAG KAN". Den Kommunikativa Kompetensen hos tre elever som har hörselskada/dövhet, utvecklingsstörning och rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-00-31-SE

