

Åtgärdsprogram och lärares synsätt

En kartläggning av problem och möjligheter i arbetet
med att upprätta åtgärdsprogram i en högstadieskola

FÖRFATTARE MALIN ADRIANSON

ARTIKEL NUMMER 1/2012

Denna artikel har den 15 januari 2012 accepterats för publicering i Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan av Nacka kommuns läsgrupp med Björn Söderqvist fil. dr. samt rektor, Nacka kommun, som gruppens ordförande.

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutveckling eller undervisnings i skolan och förskolan under förutsättning att författarens namn, artikelns titel och källa: Skolportens artikelserie anges. I övrigt gäller copyright för författaren och Skolporten AB gemensamt.

Denna artikel är publicerad i Skolportens nättidskrift Undervisning & Lärande.
<http://www.skolporten.com/U&L>

Aktuell metodbok med författaranvisningar: http://www.skolporten.com/U&L_Metodbok

Vill du också skriva en utvecklingsartikel? Maila till info@skolporten.com

Abstract

Alla lärare måste numer utforma och arbeta med åtgärdsprogram enligt lag men detta kan se väldigt olika ut på skolor. Mitt syfte med detta arbete var att kartlägga hur högstadielärarna på en skola i Nacka arbetade med åtgärdsprogrammen i vardagen. Jag ville kartlägga vilka åtgärder som föreslogs i dagsläget och försöka belysa hur verksamma dessa åtgärder var, genom att genomföra en enkät och läsa de åtgärdsprogram som lärarna hade skrivit. Resultaten pekade på att lärarnas skilda synsätt var avgörande för utfallet av åtgärdsprogrammet. Exempelvis så framkom det att en personlig kontakt med elevens föräldrar var viktig för att nå framgång med åtgärderna.

Malin Adrianson är lärare i svenska, engelska, franska samt speciallärare på Myrsjöskolan
E-post: malin.adriansson@nacka.se

Innehållsförteckning

Abstract.....	3
Innehållsförteckning.....	4
1. Bakgrund	5
1.1 Bakgrund	5
2. Syfte	5
3. Metod	6
4. Huvuddel.....	6
4.1 Lärarnas synsätt	6
4.2 Känslostormar och perspektiv	6
4.3 Vem ansvarar för åtgärderna?	7
4.4 Enkät som metod.....	8
4.5 Undersökning av åtgärdsprogram	8
5. Resultat	9
5.1 Enkät.....	9
5.2 Åtgärdsprogram	10
6. Diskussion och självrannsakan	11
Enkät till lärare, bilaga 1	14
Sammanställning av svaren på enkäten, bilaga 2	17
Undersökning av åtgärdsprogram för elever i år 9, 2010, bilaga 3.....	20
Referenser	21

1. Bakgrund

1.1 Bakgrund

Spelar lärares syn på undervisning någon roll då åtgärdsprogram ska upprättas? I denna rapport ska jag redogöra för vad jag kommit fram till. Bakgrunden till frågan var att jag under mitt arbete som speciallärare på en högstadieskola i Nacka blivit alltmer intresserad av vilken effekt utformandet av ett åtgärdsprogram har för en elev och hans/hennes prestationer i skolan. Jag har själv arbetat som lärare i sexton år på tre olika grundskolor och sett mängden av arbetstid som tas i anspråk för formulerandet och upprättandet av åtgärdsprogram. En fråga som då är relevant i detta sammanhang, är om vi lärare kartlägger en elevs styrkor och svagheter på ett bra sätt, innan åtgärdsprogrammet upprättas? Ser vi lärare till, så att vi bygger åtgärderna på elevens starka sidor, så att det blir bästa möjliga effekt av åtgärdsprogrammet? Enligt Måhlberg och Sjöblom (2009) så är ett framgångsrikt arbetssätt, att gå via det som fungerar för eleven, för att därigenom kunna förbättra de svaga sidorna. Mitt antagande är att lärare alltför sällan för en diskussion om vad det egentligen är som fungerar bra för en viss elev. Det är nog tyvärr alltför vanligt att lärare fastnar vid det som inte fungerar för en elev i undervisningssituationer. Detta innebär att lärarens grundläggande analys av elevens hela situation haltar och åtgärderna som föreslås inte blir de mest effektiva. Många lärare säger sig uppleva att de under arbetsdagen inte hinner konstatera vad som fungerar väl i skolan för en elev i svårigheter och på vilka sätt de skulle kunna utnyttja elevens starka sidor. Frågan är, om lärare skulle ändra på något i kartläggningssarbetet, skulle det då bidra till en bättre beredskap för att inkludera fler elever i undervisningen? Enligt Måhlberg och Sjöblom (2009) så växte det fram andra sorters åtgärder och ett annat bemötande av elever i svårigheter, sedan lärarna i deras undersökning tänkt om kring elevers svårigheter och problem och valt att se lösningar istället för svårigheter.

Med utgångspunkt i att alla lärare lägger ned många timmar på att formulera omdömen och åtgärdsprogram, så vill jag med denna rapport kartlägga positiva exempel på åtgärdsprogram, där lärarnas föreslagna åtgärder bidrar till en positiv utveckling för eleven.

2. Syfte

Mitt syfte med denna artikel är att beskriva den kartläggning jag genomförde våren 2010, om hur lärarna på en högstadieskola i Nacka arbetade med åtgärdsprogram och om vi lärare tänker i tre nivåer; elev, klass och skola, när åtgärder föreslås, såsom det står i Skolverkets allmänna råd (2008a) eller om eleven lämnas att ensam klara av, det han/hon inte har klarat av hittills. Jag ville kartlägga vilka åtgärder som föreslogs och hur verksamma dessa åtgärder var, enligt de lärare som besvarade min enkät. Fanns det redan kollegor som hade fungerande arbetsmodeller

och verksamma verktyg som höjde elevernas prestationsnivå, så vore det ju bra att kunna lyfta fram de exemplen.

3. Metod

För att genomföra mitt projekt, så använde jag tre olika metoder. Jag delade ut en enkät till lärare i skolan, där jag bad dem att besvara åtta stycken frågor (se bil.1 + 2). Samtidigt läste jag igenom och systematiserade de åtgärdsprogram som fanns upprättade för eleverna i år 9 på samma skola (bil. 3), senare refererad till som min andra undersökning. Dessutom så använde jag mig av litteraturstudier för att få fram baskunskaper i ämnet.

4. Huvuddel

4.1 Lärarnas synsätt

Grunden för att utveckla en relation till de elever som har svårigheter är enligt Drugli (2003) att först bli medveten om sin egen inställning och sitt eget beteende mot barnet. Det är alltså lika viktigt att bli medveten om sina egna känslor och sitt eget förhållningssätt mot ett barn och börja påverka dem, som att få en teoretisk kompetenshöjning inom området. Varje lärares känslor och förhållningssätt präglar hans/hennes dagliga arbete och för att kunna förändra detta måste de först påtalas och klargöras, enligt Drugli (ibid.). Ett klargörande kräver såväl öppenhet och reflektion som samarbete mellan lärare, för att komma till stånd. Oftast så ser den enskilde läraren det han/hon vill se och uppfattar även situationer såsom han/hon brukar uppfatta dem. Det är därför det krävs observationer och samarbete lärare emellan, för att kunna påtala eventuella negativa förhållningssätt. Både Drugli (ibid.) och Måhlberg och Sjöblom (2009) menar att det är vitalt att vi lärare utvärderar vårt eget tanke- och handlingsätt först, innan vi kan förändra något. För att kunna göra det, så krävs en medvetenhet bland undervisande lärare kring detta faktum och författarna ger ett flertal förslag på hur det skulle kunna gå till. Deras förslag på åtgärder är förhållandevis enkla, kostnadsfria och användbara och ändå så används de inte. En förklaring till det verkar vara att en av de mer verksamma åtgärder som Drugli (2003) och Måhlberg och Sjöblom (2009) föreslår för elever i svårigheter, riktas mot läraren genom att ge läraren ett slags åtgärdsprogram för att förändra lärarens synsätt och bemötande samt undervisningen som han/hon bedriver.

4.2 Känslostormar och perspektiv

Jag tror att det är viktigt att vi ibland hjälps åt att se utanför en specifik situation som vi genomlevt med en elev och istället försöker använda yrkesrollen till att se generella mönster

eller problem. I en forskningsöversikt som Ferrer-Wrede och Stattin (2005) skrivit, så står det att ”Det är lärarna som i slutändan är ansvariga för att hantera elevernas olämpliga eller störande beteende i klassrummet, samtidigt som de ska främja en stödjande omgivning där lärande kan gå hand i hand med engagemang och personlig utveckling /.../ En sund relation mellan lärare och elever, eller ett lärande partnerskap, har kopplats samman med förbättrade skolprestationer, ökad motivation att prestera samt trivsel i skolan.” (s.151)

När man har ett arbete som är så intensivt och innebär så många sociala kontakter som läraryrket, så tror jag att det är lätt att glömma bort dessa perspektiv. På ett mänskligt plan så kan vi ta elevers utsagor och utbrott personligt och vi blir involverade som personer. Men då är det viktigt att resten av kollegorna inte går med känslostormen, utan hjälper till att få läraren att ta det som en yrkesmänniska och se på det med andra perspektiv och glasögon. Enligt Greene (2003), så finns det vinster med att försöka förhindra att dessa jobbiga och upprörande situationer över huvud taget uppstår. Om lärarna utbildas i att se de varningssignaler som elever visar upp, så kan vi i skolan hjälpas åt att skapa en bättre inlärningsmiljö för elever med olika problem och funktionshinder. Vi är ansvariga för att ordna bra förutsättningar för inläring för alla elever, att skapa studiero i alla klasser och en elevkontakt där fokus är att utveckla många sidor hos eleven. Det betyder inte att vi ska göra lika för alla elever, utan tvärtom anpassa kraven och justera dem för varje elev och grupp. Att göra lika för alla är inte demokratiskt, skriver Greene (ibid.). Det är inte lätt och det är inte smärtfritt men det är likafullt vårt uppdrag.

4.3 Vem ansvarar för åtgärderna?

Det som litteraturen har belyst vid ett flertal tillfällen, är att åtgärderna i ett åtgärdsprogram kan beskrivas på olika nivåer, nämligen individ- grupp- och skolnivå. Men i Skolverkets (2008b), sammanställning av senare års forskning och utvärdering är slutsatsen att skolan har förskjutit sitt ansvar för elevers prestationer och resultat och istället lagt mer ansvar för utförande och förbättringar av prestationer på hemmet och individen. Enligt flera aktuella forskare, exempelvis Wingård (2007) och Asp-Onsjö (2008), så är merparten av alla åtgärder som skolan föreslår enbart på denna nivå, individnivån, trots att Skolverkets allmänna råd säger att ”fokus måste ligga på de åtgärder skolan har ansvar för” (Skolverket 2008a s.16).

Enligt Wingård (2007) och Asp-Onsjö (2008), så är det alltså sällan som de föreslagna åtgärderna ligger på skolnivå, det vill säga innefattar att lärarna själva ska genomföra åtgärder som innebär förändringar i klassrummet och i undervisningen. Ändå är det så, att skolan ansvarar för de pedagogiska förutsättningarna runt eleven och bör lägga tyngdpunkten på deras utformning vid beskrivningen av åtgärder för eleven. Faktum är att det inte bara är det att skolan har detta ansvar, utan Skolverket har i rapport 282 (2006) konstaterat, att det som har störst betydelse för elevers prestationer är lärarnas agerande och kompetens. Min tanke blir då att inom vår yrkesgrupp, så finns kompetensen och lärare bör vägleda varandra och diskutera igenom vad som är verksamma metoder för olika elever och svårigheter. Om texten och åtgärderna genomsyras av att skolan och eleven tillsammans ska klara av svårigheterna, så

borde åtgärdsprogrammet bli mer av ett positivt stöd än en uppräkningslista av missade uppgifter. Följaktligen är det inte mer ensamt arbete i hemmet som ska vara den huvudsakliga åtgärden i åtgärdsprogrammet. Om ensamarbete ändå föreslås, så kan det tyda på kunskapsbrist och då bör kompetensutveckling för lärarkollegiet vara lösningen. Eftersom skolan är en platt organisation, så blir det svårt att hitta naturliga kanaler till kollegor, där man kan berätta om bättre tillvägagångssätt och metoder utan att trampa varandra på tårna. En utbildningssatsning skulle däremot kunna vara ett startskott och ge en öppning för en sådan diskussion.

4.4 Enkät som metod

Jag hade lite problem med att sätta igång med projektet, eftersom jag inte visste vad jag ville ta reda på. Detta innebar att det dröjde lite, innan frågeställningar kunde formuleras och metoder som skulle användas kunde beslutas. När detta väl hade växt fram, så visade det sig att valet av enkät som metod var svårt. Jag satt länge och vaskade fram de frågor som jag ville ha svar på men insåg senare att de frågorna var för öppna och omfattande. Då fick jag börja med att minska antalet frågor från tolv stycken till åtta. Sedan fick jag formulera om dem, så att bara två frågor var öppna och resterande sex frågor hade färdiga svarsalternativ där man enbart kunde kryssa i. De flesta av dessa frågor hade svarsalternativ som var graderade med sex olika alternativ att välja på. Dock så lämnade jag vid alla frågor en möjlighet att lämna en skriftlig kommentar om man så ville.

4.5 Undersökning av åtgärdsprogram

Det fanns två sorter av åtgärdsprogram på den aktuella skolan. Dels fanns individuellt utformade åtgärdsprogram för elever som hade stora svårigheter som speciallärare var med och upprättade, dels fanns generellt utformade åtgärdsprogram som varje lärare var tvungen att upprätta när eleven inte hade nått målen i ett specifikt ämne. Denna sista sort, var på denna skola datoriserad genom en inköpt programvara och jag har valt att ha denna som underlag för min genomgång. Datoriseringen innebar att det fanns en färdig mall som läraren skulle fylla i när en elev inte hade nått målen. Detta medförde en lättnad i mitt undersökande arbete, eftersom jag kunde sitta hemma och via nätet komma åt alla dessa åtgärdsprogram, vilket gjorde mig mer obunden. Jag klickade mig helt enkelt igenom alla elever, elev för elev, och letade fram de elever som hade markering för åtgärdsprogram. Om det fanns åtgärdsprogram upprättade, så började jag med att kartlägga om det var en pojke eller flicka det rörde sig om och sedan konstaterade jag vilket/vilka ämnen som det fanns åtgärdsprogram i. Vidare kartlade jag antalet ämnen som det fanns upprättade åtgärdsprogram i för varje elev, alltså totala mängden åtgärdsprogram för en elev. Till sist läste jag igenom åtgärdsprogrammen och försökte systematisera om ansvaret för åtgärden kunde sägas ligga på eleven/hemmet, klassen eller läraren eller en kombination av dessa aktörer.

Det kanske inte är helt tillförlitligt att bara räkna alla angivna åtgärdsprogram i en databank,

utan att kontrollera med inblandade personer. Jag inser naturligtvis, att det var helt statistiskt att bara läsa vad andra lärare hade skrivit utan att föra en dialog kring åtgärdsprogrammet. Men jag bestämde mig för att det var lika förutsättningar för alla och det betydde för mig att denna genomgång byggde på samma förutsättningar för varje åtgärdsprogram. Vid genomläsningen av åtgärdsprogrammen, så var det flera gånger som jag funderade över datering och uppföljning kring dessa åtgärdsprogram och jag insåg att vissa förmodligen inte var lika aktuella som andra. Men om det inte var uppenbart att de var gamla, så tog jag med dem i min statistik ändå, med tanken att åtgärdsprogrammet ändå speglade lärarens synsätt och tankegångar kring elever med svårigheter.

5. Resultat

5.1 Enkät

Svaren visade att lärarna tyckte att elevers åtgärdsprogram kunde vara ett stöd/redskap, som de använde ibland i det dagliga arbetet men att det inte var vanligt att man gjorde det ofta eller jämt. Lärarna uttryckte att det fanns en viss svårighet, när de skulle försöka införliva de beslutade åtgärderna i sin egen undervisning. En del svarade att dessa åtgärder sällan påverkade deras metodval men hälften angav att det påverkade deras metodval så ofta som det var möjligt. En grupp lärare, åtta stycken, angav att de använde samtalet som redskap och att de beslutade åtgärderna var något som de regelbundet hänvisade till i dessa elevsamtal.

Lärarna angav ett flertal exempel på åtgärder som de visste hade haft en positiv effekt på elevers skolprestation. Jag valde att kategorisera dem under tre rubriker; relationsbyggande, utformning av undervisning och individen/hemmet ansvarar. I den första kategorin, relationer, så präglades svaren av att läraren arbetade med att bygga en trygg relation med eleven via samtal samt att skapa en bra kontakt med hemmet. Lärarna pratade här om att det var viktigt att ha en tät kontakt och uppföljningar med enbart eleven eller med elev och föräldrar. Alla svaren i denna kategori uttryckte vikten av att berömma eleven ofta och att ”ge lite av sig själv” i elev- och föräldrakontakten. I den andra kategorin, utformning av undervisning, så präglades svaren av att läraren arbetade med själva utförandet av olika delar av undervisningen som sin åtgärd. De anpassade provsituationen och kravnivån på uppgifterna samt klargjorde vad de menade med att ge konkreta exempel. Läraren kunde också ha extra genomgångar eller ge mer tid att läsa på till prov. I den tredje kategorin, individen/hemmet ansvarar, så angav man åtgärder som skulle utföras hemmavid. Eleven fick öva mer på egen hand med eventuell hjälp av föräldrar. Några av svaren var dock dubbeltydiga och kunde lika gärna tyda på att eleven gjorde mer av samma sak och fick ett nytt provtillfälle.

Nästkommade frågor handlade om förberedelserna inför upprättandet av ett åtgärdsprogram. Här svarade många lärare att de upplevde att arbetslagen ganska ofta diskuterade olika förslag på åtgärder för en elev, innan åtgärdsprogram upprättades. Likaså försökte många av lärarna i enkäten att fundera på vilka starka sidor en elev hade, innan de gav förslag på åtgärder. Det som inte förekom särskilt ofta var att man hanterade frågan gemensamt i arbetslaget. Lärarna fick även berätta om det stämde med deras erfarenheter, att elevers skolprestationer förbättrades, efter det att åtgärdsprogram upprättats och olika åtgärder vidtagits och svaren var lika ofta jakande som nekande.

Sista frågan rörde vad lärarna ansåg vara viktigt att tänka på, för att många lärare skulle ta till sig innehållet i ett åtgärdsprogram och få det att fungera väl. De svaren kategoriserade jag under följande två rubriker: förvaringen av åtgärdsprogram samt inställning och organisation av det dagliga arbetet. Om jag börjar med förvaringen av åtgärdsprogram, så uttrycktes en brist på tillgänglighet till åtgärdsprogrammen. Lärarna skulle vilja ha en friare tillgång till själva åtgärdsprogrammen och kunna läsa dem flera gånger. Alla upplevde inte att de fick information om de beslutade åtgärderna. Några skulle vilja ha en egen kopia att tillgå, för att kunna implementera åtgärderna bättre. Själva förvaringen tycktes alltså vara ett förbättringsområde.

En annan grupp lärare angav att välfungerande åtgärdsprogram var beroende av vilken människo- och kunskapssyn som man hade. Var läraren medveten om var elevens kunskapsnivå var och anpassade kravnivån på uppgiften, så blev resultatet bättre. Dessa lärare angav att ett framgångsrikt åtgärdsprogram speglades av att det var tydliga och konkreta åtgärder som angavs samt att läraren inte lade för mycket på eleven som den inte förmådde klara själv. Flera av lärarna angav att en egen kontakt med hemmet var vital liksom lärarens delaktighet i upprättandet av åtgärdsprogrammet. Hur uppföljningen av åtgärdsprogrammet sköttes, var också något som angavs som en framgångsfaktor. Flera angav att det var positivt att diskutera elevers utveckling utifrån deras åtgärdsprogram oftare, eftersom det var ett sätt att påminna sig själv om innehållet i dem. Lärarna svarade att det var viktigt att ha en gemensam strategi för elever med flera åtgärdsprogram men att det kanske inte alltid var så, liksom att en klarare ansvarsfördelning var något att arbeta för.

5.2 Åtgärdsprogram

I min andra undersökning, som handlade om en genomgång av upprättade åtgärdsprogram för elever i år 9 våren 2010, framkom det att det fanns 51 elever av 200 elever i år 9 som hade minst ett åtgärdsprogram. Det var 22 flickor och 29 pojkar som tillsammans hade 123 stycken åtgärdsprogram. Dessa 123 åtgärdsprogram fördelade sig så att pojkarna hade 65 stycken åtgärdsprogram och flickorna 58 stycken. De flesta åtgärdsprogram, 25 stycken, återfanns i ämnet idrott jämnt fördelade på pojkar och flickor. Efter idrott så följde ämnena matematik, engelska och NO. Åtgärdsprogrammen hade även i dessa ämnen en jämn könsfördelning förutom i NO

där flickorna hade betydligt fler än pojkarna.

Det var vanligast att eleverna endast hade ett åtgärdsprogram, 19 av 51st elever, och det var en ganska jämn könsfördelning mellan flickor och pojkar i denna grupp. Men det fanns fyra pojkar som hade fyra åtgärdsprogram eller fler och nio flickor som hade fyra åtgärdsprogram eller fler. Det var alltså mer än dubbelt så många flickor som pojkar i denna grupp.

Såg man till de föreslagna åtgärderna som hade angivits i åtgärdsprogrammen i denna andra undersökning, så innefattade de alltid att eleven skulle göra en eller flera uppgifter. Nästan samtliga av dem specificerade inte alls vad, hur eller när detta skulle ske. I flertalet av dessa åtgärdsprogram så angavs inte att lärarna hade tänkt ge något stöd eller hjälp, utan ansvaret vilade helt på eleven. I många ämnen involverades aldrig föräldrarna i de åtgärder som de föreslog. I ett fåtal av dessa åtgärdsprogram angavs att lärarna var villiga att hjälpa eleven om eleven sade till. Men vid noggrannare genomläsning, så framkom det att villigheten att hjälpa till var starkt personbunden och det var bara ett fåtal lärare som erbjöd den hjälpen. Ett fåtal åtgärdsprogram föreslog en stödlektion eller enskild undervisning som åtgärd. Åtgärdsprogrammen i SO stack ut generellt, eftersom de genomgående erbjöd ett flertal förslag på åtgärder från lärarens sida och hjälp till eleven. De åtgärder som i övrigt var oftast föreslagna uttryckte att eleven skulle delta aktivt i undervisningen, färdigställa en uppgift eller göra ett prov. I min undersökning så gick det inte heller att utläsa någon skillnad i de åtgärder som lärarna föreslog för de elever som hade fler än fyra åtgärdsprogram. Totalt sett, så var det ovanligt att åtgärdsprogrammet innehöll konkreta åtgärder på flera olika nivåer såsom individ, klass och skolnivå.

6. Diskussion och självvrannsakan

Det som blev synligt under denna kartläggning, var att lärarna tycktes gå att dela upp i två kategorier. Den ena var de som var villiga att stödja och hjälpa eleverna och den andra de som försköt ansvaret för skolprestationen till eleven själv och ansåg sig vara färdiga och ha gjort klart sin ansvarsdel under lektionen. Det verkade inte vara vanligt att lärare fokuserade på vad de själva kunde göra och vilken åtgärd läraren kunde sätta in i den uppkomna situationen. Det sätt som vi lärare styr och organiserar vår undervisning på, menar jag är avgörande för hur elever lär sig och spelar en ännu viktigare roll för elever i svårigheter. Undervisningssättet är en avspeglning av den egna synen på kunskapande, respekt och delaktighet. Min uppfattning är att lärarna på den undersökta skolan skulle vara hjälpta av att diskutera igenom alternativa sätt att lära ut kunskapsmassan i respektive ämne, för att öka sin förmåga att nå ut till fler elever, skapa bättre grundförutsättningar till inläring och motivera fler elever. Det kanske vore bra att skaffa en bredare kunskapsbas för att kunna bryta invanda handlingsmönster. Om vi vuxna tar itu med problemet, genom att försöka förändra kvaliteten i samarbetet med eleven via de redskap och

idéer som vi själva har, istället för att fokusera på elevens brister, så blir elevvården mer lösningssinriktad och krafterna framåt blir dominerande.

Under min genomläsning av åtgärdsprogrammen, så noterade jag att det ofta var en större uppgift eller ett projekt som eleven inte hade gjort i ett ämne och därför så kunde betyg inte sättas. Det som jag då funderar över är, hur har dessa projekt presenterats för eleverna? Då jag deltagit i kurser kring ämnet så har jag lärt mig att elever som har neuropsykiatriska funktionshinder av olika slag eller andra svårigheter, ofta har svårt för att planera, strukturera och slutföra längre, mer sammansatta arbeten. Det förefaller mig då troligt att dessa svårigheter har ett samband med elevernas misslyckanden. Har vi lärare stöttat dem tillräckligt i dessa faser? Är det där stödåtgärder borde sättas in? Om svaret är ja, så borde vi lärare skriva ett åtgärdsprogram till oss själva som utvecklar oss på den punkten, eftersom vi inte har gett eleven rätt förutsättningar och stöd för att klara av den tänkta uppgiften. Det kanske vore bra ibland, att byta fokus från eleven till läraren själv.

Det som jag upplever slår emot mig då jag summerar mina undersökningar, är att många av oss lärare tycks vara dåliga på att göra en helhetsanalys av hur åtgärderna för elever i svårigheter ska sättas in, för att få bästa effekt. Det verkade som om många lärare i den studie som jag har gjort, enbart tänkte inom ramen för sitt eget ämne och konstaterade elevens tillkortakommanden däri. De uttryckte sig som om eleven var den som skulle ändra på sig medan vi lärare aldrig verkade vara föremål för samma rannsakan. Vi skulle ju kunna förändra vårt bemötande av eleven eller ändra vårt undervisningssätt. Att detta inte sker kan ju ha flera orsaker, såsom att kollegiet inte har en gemensam kunskaps- och människosyn att falla tillbaka på, att läraren inte har tillräcklig kunskap om problematiken eller att läraren inte tycker sig ha tid att fundera noggrannare över situationen. Frågan är, om vi skulle förbättra analysen, skulle då vi lärare få syn på vår egen värdegrund? Är det denna diskussion som är viktig att föra, för att förbättra elevernas prestationer? Enligt Måhlberg och Sjöblom (2009) så har det vuxit fram andra sorters åtgärder och ett annat bemötande av elever i svårigheter, sedan de tänkte om kring elevers svårigheter och problem och valde att se lösningar och elevers styrkor istället för svårigheter. Min uppfattning är, att det är många timmar som läggs ned i skolvärlden på att formulera åtgärdsprogram och omdömen, så vi borde se till att få ut så stor effekt som möjligt av det vi föreslår. Det skulle kunna byggas upp en generell medvetenhet i lärarkollegiet, om hur man kan bemöta elever som har svårigheter med att klara skolan, genom att utvärdera föreslagna åtgärder noggrannare. Jag ansluter mig alltså till tanken att det måste vara lärarnas kunskap, synsätt och bemötande som vi ska vidareutveckla och utvärdera, inte blanketten. Alltså är det genom kontrollerad och systematiserad utvärdering som en förändring av lärarnas attityder och en förbättring av lärarnas kunskap kan ske, och därmed så skulle åtgärderna bli effektivare.

Min slutsats är att om det finns nya rön och nya lagar så kanske vi lärare ska utmana våra

hjärnor i lite nya banor? Det skulle kunna vara så att alla lärare behöver några nya utmaningar och verktyg att arbeta med, för att kunna lyfta elevernas funktions- och prestationsnivå. Jag inser att blanketter och rutiner är snabbare och enklare att förändra än ingrodda synsätt och felaktigt bemötande, men även svåra förändringar måste påbörjas någonstans.

Enkät till lärare

Bilaga 1

1. Anser du att elevers åtgärdsprogram är ett stöd/redskap som du använder i det dagliga arbetet, i den praktiska pedagogiken?

(kryssa det som stämmer; 1=aldrig 2=någon gång 3=ibland 4=ganska ofta 5=ofta 6=alltid)

1 2 3 4 5 6

ev. kommentar: _____

2. Kryssa de alternativ som du anser stämmer för dig – kryssa flera om du så vill

Åtgärderna i en elevs åtgärdsprogram

☐ är något som ofta påverkar min planering

☐ är något som sällan påverkar min planering

☐ är något som påverkar mitt metodval så ofta som det är möjligt

☐ är något som tyvärr inte påverkar mitt metodval särskilt ofta

☐ är något som jag regelbundet hänvisar till i mina samtal med eleven

☐ är något som jag alltför sällan samtalar om med eleven

☐ är något som jag läser men tyvärr inte kommer ihåg

☐ är något som jag tar del av men inte vet jag ska få in i min planering

☐ annat _____

3. Ge exempel på åtgärder som du vet har haft en positiv effekt på elevers skolprestation:

4. Brukar ni i ditt arbetslag diskutera olika förslag på åtgärder för en elev, innan ett åtgärdsprogram upprättas?

(kryssa det som stämmer; 1= aldrig 2=någon gång 3=ibland 4= ganska ofta 5= ofta 6= alltid)

1 2 3 4 5 6

ev. kommentar: _____

5. Brukar du fundera ut en elevs styrkor och svagheter, så att de styr dina förslag till åtgärder i ett åtgärdsprogram?

(kryssa det som stämmer; 1= aldrig 2=någon gång 3=ibland 4= ganska ofta 5= ofta 6= alltid)

1 2 3 4 5 6

ev. kommentar: _____

6. Brukar ni i ditt arbetslag diskutera starka sidor hos en elev, istället för svårigheter/svaga sidor hos en elev, innan ni upprättar åtgärdsprogram?

(kryssa det som stämmer; 1= aldrig 2=någon gång 3=ibland 4= ganska ofta 5= ofta 6= alltid)

1 2 3 4 5 6

ev. kommentar: _____

7. Är det din erfarenhet att elevers skolprestationer förbättras efter det att åtgärdsprogram upprättas och olika åtgärder vidtas?

(1= nej, inte alls 2=nja,någon enstaka 3=ja,en del 4=ja,ganska många 5=ja,många 6=ja, absolut)

1 2 3 4 5 6

ev. kommentar: _____

8. Vad tror du är viktigt att tänka på för att många/alla lärare ska ta till sig innehållet i ett åtgärdsprogram, dvs. för att få det att fungera väl?

Sammanställning av svaren på enkäten Bilaga 2

1. Anser du att elevers åtgärdsprogram är ett stöd/redskap som du använder i det dagliga arbetet, i den praktiska pedagogiken?

(kryssa det som stämmer; 1=aldrig 2=någon gång 3=ibland 4=ganska ofta 5=ofta 6=alltid)

	1	2	3	4	5	6
	1	II	IIII	II	I	I

2. Införlivandet av åtgärderna i en elevs åtgärdsprogram i det praktiska lärarhantverket är något som:
antal svar

2	ofta påverkar min planering
5	sällan påverkar min planering
9	påverkar mitt metodval så ofta som det är möjligt
3	tyvärr inte påverkar mitt metodval särskilt ofta
8	jag regelbundet hänvisar till i mina samtal med eleven
3	jag alltför sällan samtalar om med eleven
0	jag läser men tyvärr inte kommer ihåg
3	jag tar del av men inte vet jag hur jag ska få in i min planering

3. (12) Ge exempel på åtgärder som du vet har haft en positiv effekt på elevers skolprestation

RELATION – läraren ansvarar

föräldrakontakt

möten/samtal med elever och/eller föräldrar

uppföljande samtal

täta motiverade samtal

vara lite juste, bjuda på lite

uppmuntran att de kan klara målen med små medel

att medvetandegöra problemet

UTFORMNING av undervisning – läraren ansvarar

muntligt förhör istället för skriftligt förhör

G-prov

Instuderingsfrågor

mer lättläst material, extra material att träna på

specificera kraven

ge konkreta exempel
lästräning med läraren
extra lektion med läraren i ett svagt ämne
ett sista inlämningsdatum för bestämda uppgifter
ge tid att läsa på inför ett prov, repetition som följs av upp ett prov
en bättre veckoplanering för eleven

INDIVIDEN – HEMMET ansvarar

mer hjälp hemma, lästräning hemma
en bättre veckoplanering för eleven

Instuderingsfrågor
mer lättläst material, extra material att träna på
ett sista inlämningsdatum för bestämda uppgifter
ge tid att läsa på inför ett prov, repetition som följs av upp ett prov

Frågans / Svarsalternativ
nummer

	1	2	3	4	5	6
4.		I	II	IIII	II	III
5.			III	III	IIII	III
6.		II	IIII	III	II	
7.		IIII	II	II	IIII	I

8. Vad lärarna angav som viktigt att tänka på, uppdelade i kategorier:

konkreta åtgärder

inte lägga för mycket på eleven som den kanske inte klarar av själv
ta hänsyn till elevens kapacitet och lägga kravnivån därefter
tydliga och konkreta åtgärder – enkelt, lättläst och förståeligt för alla parter

inställning

att elev- och kunskapssyn sammanfaller
kontakt med hemmet – samtal

var förvaringen sker

ha åtgärdsprogram mer lättillgängliga
se till att alla lärare får dem i handen, information till alla berörda

organisationen av det dagliga praktiska arbetet

vara delaktig i upprättandet av åtgärdsprogram, samtalen inför och
diskutera eleverns utveckling utifrån åtgärdsprogram oftare – påminna sig själv om innehållet
uppföljning av åtgärdsprogram med lärare, kontinuerlig och bra uppföljning,
klar ansvarsfördelning
att ha en gemensam strategi för elever med flera åtgärdsprogram

Undersökning av Åtgärdsprogram för elever i år 9, 2010

Bilaga 3

Pojke	flicka	ämne	ansvarig för åtgärd
			Eleven målsman lärare stödlektion
III 3	III 3	sv	x (x) (x) x/-
	I 1	sva	x x
IIIIIIII 8	I 1	bd	x
IIIIIIII 9	IIIIIIII 8	ma	x (x) x/-
III 3	III 3	so	x x x/-- x/--
IIII 5	IIIIIIII 9	no	x x/- x/--
IIIIIIII 8	IIIIIIII 8	eng	x x x/-- x/-
IIIIII 6	III 3	språk	x x/- x/-
IIIIIIIIII 12	IIIIIIIIII 13	id	x x - x/-
IIII 5	IIIIII 6	tk	x
II 2		mu	x (x)
II 2	III 3	hk	x (x) (x)
II 2		tm	x (x)
(65)	(58)		
(123)			

Antal åtgärdsprogram som en elev har på Myrsjöskolan

Pojke	1st	2st	3st	4st	5st	6-10
(29st)	IIIIIIIIII 11	IIIIIIII 9	IIII 5	I 1	II 2	I 1
(64åp)						

Flicka	1st	2st	3st	4st	5st	6-10
(22st)	IIIIIIII 8	IIII 4	I 1	IIIIII 6	II 2	I 1
(59åp)						

totalt: 123 st åtgärdsprogram

totalt: 51 st elever

Referenser

Litteratur

Asp-Onsjö, L. (2008). Åtgärdsprogram i praktiken – att arbeta med elevdokumentation i skolan. Studentlitteratur

Drugli, M. (2003). Barn vi bekymrar oss om. Liber

Ferrer-Wrede, L. & Stattin, H. (2005). Framgångsrika preventionsprogram för barn och unga. En forskningsöversikt. Gothia

Greene, R. (2003). Explosiva barn. Cura bokförlag och Utbildning AB

Måhlberg, K & Sjöblom, M. (2009). Lösningssinriktad pedagogik. Bokförlaget Mareld

Skolverket (2006). Lusten och möjligheten om lärarens betydelse, arbetssituation och förutsättningar Rapport 282

Skolverket (2008a). Skolverkets allmänna råd och kommentarer. För arbete med åtgärdsprogram

Skolverket (2008b). Särskilt stöd i grundskolan - en sammanställning av senare års forskning och utvärdering

Wingård, B. (2007) Åtgärdsprogram – för vems skull? Lärarhögskolan i Stockholm

