Inger Fält

Ledarskapets betydelse för en inkluderande skolkultur

CD-uppsats 30 hp
2009:10

Handledare: Ingrid Westlund
Sammanfattning

Ledarskapet i skolan är omdiskuterat och forskningsrapporter visar oftast på resultat som ger rektor en betydelsefull roll i skolans utvecklingsarbete. Huvuduppgiften i skolan består i optimal måluppfyllelse för alla elever som får sin utbildning där. Då har inställning och attityder till barn i behov av särskilt stöd en stor betydelse. Det ställs höga krav på att skolans pedagoger ser möjligheter att förändra miljö, metoder, innehåll och bemötande om alla elever ska få de förutsättningar för måluppfyllelse de har rätt till. En förutsättning är att skolan som helhet har en inkluderande inställning till sitt arbete med eleverna. Rektor står för skolans ledning och måste enligt sitt uppdrag främja detta arbete. För mig har syftet med denna studie varit att undersöka om rektor har möjlighet att med sitt ledarskap förankra en inkluderande inställning in pedagoggruppen, så att den blir synlig i pedagogernas diskussioner och förhållningssätt kring barn i behov av särskilt stöd. Om det finns stöd för att detta lyckats är min nästa fråga om det kan avläsas i åtgärdsprogrammens formuleringar.

Jag har använt mig av fallstudier för att genomföra min undersökning. Fem skolor i en större kommun i södra Sverige har varit föremål för en studie i tre delar. Rektorerna på de fem skolorna har intervjuats om hur de ser på sitt arbete med barn i behov av särskilt stöd. På varje skola har en fokusgrupp, med representanter från samtliga arbetslag på skolan, diskuterat två dilemma som om det gällt två elever på den egna skolan. Åtgärdsprogram som under en termin upprättats på skolan har kopierats och identifierats för att kunna studeras vad gäller innehåll och formuleringar. Rektorsintervjuer, fokusgrupper och åtgärdsprogram har sedan analyserats för att söka stöd för inkluderande uttryck i tal och skrift.

Resultaten visar i fyra av de fem skolorna på uttryck och beskrivningar hos rektorerna som tyder på en inkluderande inställning och som också bekräftas i handlingar såsom förändringar i organisationen och utvecklingsarbete på skolan. Fokusgrupperna på dessa fyra skolor har också i sina diskussioner visat på en inkluderande inställning genom att inrikta diskussionen på förändringar av miljö, metoder, innehåll och bemötande. Däremot finns inte en sådan inställning speglad i åtgärdsprogrammen på någon av skolorna. Dessa innehåller formuleringar som till största delen är individinriktade. På den femte skolan representerar både rektor och fokusgrupp ett mer integrerande arbetssätt, där problemen och åtgärderna förläggs till den enskilda eleven.

Nyckelord
Ledarskap, rektor, inkludering, barn i behov, åtgärdsprogram, skolkultur
Sammanfattning

Ledarskapet i skolan är omdiskuterat och forskningsrapporter visar oftast på resultat som ger rektor en betydelsefull roll i skolans utvecklingsarbete. Huvuduppgaget i skolan består i optimal måluppfyllelse för alla elever som får sin utbildning där. Då har inställning och attityder till barn i behov av särskilt stöd en stor betydelse. Det ställs höga krav på att skolans pedagoger ser möjligheter att förändra miljö, metoder, innehåll och bemötande om alla elever ska få de förutsättningar för måluppfyllelse de har rätt till. En förutsättning är att skolan som helhet har en inkluderande inställning till sitt arbete med eleverna. Rektor står för skolans ledning och måste enligt sitt uppdrag främja detta arbete. För mig har syftet med denna studie varit att undersöka om rektor har möjlighet att med sitt ledarskap förankra en inkluderande inställning i pedagoggruppen, så att den blir synlig i pedagogernas diskussioner och förhållningssätt kring barn i behov av särskilt stöd. Om det finns stöd för att detta lyckats är min nästa fråga om det kan avläsas i åtgärdsprogrammens formuleringar.

Jag har använt mig av fallstudier för att genomföra min undersökning. Fem skolor i en större kommun i södra Sverige har varit föremål för en studie i tre delar. Rektorerna på de fem skolorna har intervjuats om hur de ser på sitt arbete med barn i behov av särskilt stöd. På varje skola har en fokusgrupp, med representanter från samtliga arbetslag på skolan, diskuterat två dilemma som om det gällt två elever på den egna skolan. Åtgärdsprogram som under en termin upprättats i två årskurser på skolan har kopierats och aidentifierats för att kunna studeras vad gäller innehåll och formuleringar. Rektorsintervjuer, fokusgrupper och åtgärdsprogram har sedan analyserats för att söka stöd för inkluderande uttryck i tal och skrift.

Resultaten visar i fyra av de fem skolorna på uttryck och beskrivningar hos rektorerna som tyder på en inkluderande inställning och som också bekräftas i handlingar såsom förändringar i organisationen och utvecklingsarbete på skolan. Fokusgrupperna på dessa fyra skolor har också i sina diskussioner visat på en inkluderande inställning genom att inrika diskussionen på förändringar av miljö, metoder, innehåll och bemötande. Däremot finns inte en sådan inställning speglat i åtgärdsprogrammen på någon av skolorna. Dessa innehåller formuleringar som till största delen är individinriktade. På den femte skolan representerar både rektor och fokusgrupp ett mer integrerande arbetssätt, där problemen och åtgärderna förläggs till den enskilda eleven.
# Innehåll

| Sammanfattning | ................................................................. | 3 |
| Innehåll | ......................................................................................... | 4 |
| 1 Inledning | .................................................................................. | 6 |
|  1.1 Barn som bärare av problem? | ............................................... | 6 |
|  1.2 Att leda bemötande av barn | ................................................. | 7 |
|  1.3 Decentralisering av skolan | ....................................................................... | 7 |
|  1.4 Rektor i en decentraliserad skola | ...................................................... | 8 |
|  1.5 Rektors uppdrag | ........................................................................ | 9 |
| 2 Syfte och frågeställningar | ........................................................................... | 10 |
| 3 Tidigare forskning och centrala begrepp | ................................................................. | 11 |
|  3.1 Några definitioner på ledarskap | ...................................................................... | 11 |
|  3.2 Rektor som garant för kvalitet | ........................................................................ | 12 |
|  3.3 Ledarskap i framgångsrika skolor | ...................................................................... | 12 |
|  3.3.1 Framgång oavsett yttre villkor | ..................................................................... | 13 |
|  3.3.2 Demokratiskt och målhävande ledarskap | .................................................. | 15 |
|  3.3.3 Distributivt ledarskap i en samarbetande kultur | ..................................... | 16 |
|  3.3.4 Pedagogiskt/didaktiskt ledarskap | ................................................................... | 17 |
|  3.3.5 Hög förväntningar | .......................................................................... | 18 |
|  3.3.6 Struktur, ordning och reda | .......................................................................... | 19 |
|  3.4 Rektors kommunikationsförmåga – en nyckel till framgång? | ....................................................... | 19 |
|  3.5 Rektorsnormen – ett dilemma mellan verksamhet och uppdrag? | ......................................... | 20 |
|  3.6 Ledarskapets betydelse för barn i behov av särskilt stöd | ................................................. | 21 |
|  3.7 Inkludering – en möjlighet? | ........................................................................ | 23 |
|  3.7.1 ”Beneath the skin and between the ears” | ......................................................... | 24 |
|  3.7.2 Språkliggörandet av elever i behov av särskilt stöd | ........................................... | 25 |
|  3.8 Sammanfattning | ........................................................................ | 26 |
| 4 Metod | .................................................................................. | 28 |
|  4.1 Fallstudier | ................................................................................... | 28 |
|  4.2 Urval | .................................................................................. | 28 |
|  4.2.1 Urval av rektorer | ........................................................................ | 28 |
|  4.2.2 Val av fokusgrupper | ........................................................................ | 29 |
|  4.2.3 Val av åtgärdsprogram | .......................................................................... | 29 |
|  4.3 Metoder för insamling av empiriskt material | ................................................................. | 29 |
|  4.3.1 Intervju med rektorer | ........................................................................ | 30 |
|  4.3.2 Fokusgrupper | ........................................................................ | 30 |
|  4.3.3 Dokumentanalys | ........................................................................ | 31 |
|  4.4 Etiska aspekter | ........................................................................ | 32 |
|  4.5 Mitt empiriska material och analysprocessen | ................................................................. | 32 |
|  4.5.1 Intervjuer med rektorerna | ........................................................................ | 32 |
|  4.5.2 Fokusgrupperna | ........................................................................ | 33 |
|  4.5.3 Åtgärdsprogram | ........................................................................ | 33 |
|  4.6 Metodiskussion | ................................................................................ | 34 |
|  4.6.1 Svårigheter | ........................................................................ | 34 |
|  4.6.2 Svagheter | ........................................................................ | 35 |
|  4.6.3 Dilemmans | ........................................................................ | 35 |
5 Resultat.................................................................................................................................. 36
 5.1 Fallstudie på E-skolan ................................................................................................. 36
    5.1.1 Inkluderande synsätt hos rektor ................................................................. 36
    5.1.2 Söka förändringar i skolmiljön .................................................................. 39
    5.1.3 Individinriktade åtgärdsprogram .................................................................. 40
    5.1.4 Sammanfattning .............................................................................................. 41
 5.2 Fallstudie på I-skolan ............................................................................................... 41
    5.2.1 Inkluderande synsätt hos rektor ................................................................. 41
    5.2.2 Finna nya arbetsmetoder .............................................................................. 43
    5.2.3 Insatser på grupp- och organisationsnivå sällsynta ........................................ 44
    5.2.4 Sammanfattning .............................................................................................. 44
 5.3 Fallbeskrivning på U-skolan ...................................................................................... 45
    5.3.1 Inkluderande synsätt hos rektor ................................................................. 45
    5.3.2 Ser helhetsbild .............................................................................................. 47
    5.3.3 Ofta specialundervisning i mindre grupp ..................................................... 48
    5.3.4 Sammanfattning .............................................................................................. 49
 5.4 Fallstudie på Y-skolan .............................................................................................. 49
    5.4.1 Integrerande synsätt hos rektor ................................................................. 49
    5.4.2 Stärka elevens självkänsla .......................................................................... 51
    5.4.3 Blankett som saknar insatser på grupp- och organisationsnivå ...................... 52
    5.4.4 Sammanfattning .............................................................................................. 53
 5.5 Fallstudie på Ö-skolan ............................................................................................... 53
    5.5.1 Inkluderande synsätt hos rektor ................................................................. 53
    5.5.2 Handledning ett viktigt verktyg ................................................................. 55
    5.5.3 Åtgärdsprogram av skiftande karaktär ....................................................... 56
    5.5.4 Sammanfattning .............................................................................................. 59
 5.6 Sammanställning av de fem fallskolorna huruvida ett inkluderande synsätt finns på de fem fallskolorna och slutsatser ................................................................................. 60

6 Diskussion .......................................................................................................................... 62
 6.1 Inkludering kontra integrering ................................................................................. 62
 6.2 Struktur, rutiner och stödfunktioner ....................................................................... 62
    6.2.1 Struktur .......................................................................................................... 63
    6.2.2 Centrala stödfunktioner ................................................................................ 64
 6.3 Kommunikation .............................................................................................................. 66
 6.4 Möjliga framgångsfaktorer ....................................................................................... 66
    6.4.1 Värdebaserat ledarskap ............................................................................... 66
    6.4.2 Mod x 2; mod att förändra och tålamod ...................................................... 67
 6.5 Åtgärdsprogram – ett sorgebarn? ............................................................................. 67
 6.6 Metoddiskussion .......................................................................................................... 68
    6.6.1 Nya forskningsfrågor .................................................................................... 69
 6.7 Avslutande reflektioner .............................................................................................. 70

Referenser ............................................................................................................................. 71

Bilaga 1
Bilaga 2
Bilaga 3
Bilaga 4
1 Inledning

Här beskriver jag min förförståelse och betydelsen av denna inför arbetet med denna uppsats. De förändringar som under de senaste decennierna förändrat rektorsrollen är kort redovisade och vad som idag formellt styr rektors uppdrag.

1.1 Barn som bärare av problem?

Som skolledare sedan elva år tillbaka, har jag ett uppdrag att leda det pedagogiska arbetet. Detta innebär att jag ska sträva efter att utveckla och förbättra undervisningen och skolans miljö så att alla elever får optimala möjligheter att nå målen för läroplan och kursplaner. Stor del av mitt arbete, både tankemässigt och rent konkret, är relaterat till de barn/elever som av olika anledningar inte når dessa mål eller där misstanke finns att de inte kommer att nå dem. I allt högre grad har jag med åren uppmärksammat de starka traditioner som finns i grundskolan när det gäller ”barn i behov av särskilt stöd”. Hur barnen beskrivs, kategoriseras och vilka åtgärder som vidtas, förefaller vara förutbestämt utifrån traditionella mönster.

Sju år som lärare i gymnasieskolan på 90-talet gjorde mig medveten om hur elever som haft svårigheter i grundskolan ofta såg sig själva som bärare av problemen. De benämnde sig som ”svaga” och utan egna möjligheter att förändra situationen. Många hade under hela sin grundskoletid varit hänvisade till speciallärare för stödundervisning. Vad som egentligen var orsaken till deras problem var oklart för eleverna och de utgick ofta från att det berodde på något som fanns hos dem personligen.

Skolans läroplaner betonar en sociokulturell syn som ser eleven i samspel med omgivning och miljö. Allmänna råd för såväl åtgärdsprogram som individuella utvecklingsplaner uttrycker att det är skolan som ska hitta möjliga vägar för varje individ att utvecklas i sitt lärande. Detta innebär ett uppdrag att arbeta inkluderande när det gäller alla elever och att undersöka och åtgärda den miljö barnet befinner sig i när problem uppstår. Traditionen i skolan är emellertid stark att förlägga orsaken till svårigheter ”beneath the skin and between the ears” hos eleverna (Mehan, 1993). Skolans språkbruk med uttryck som ”svag”, ”okoncentrerad”, ”omogen”, ”omotiverad”, skapar kategorier som så småningom kan bli självuppfyllande. Barnet identifierar sig enligt Mehan med den beskrivning skolan ger och som det blir bemött utifrån.

1.2 Att leda bemötande av barn

Ansvaret för hur och med vilken utgångspunkt man genomför utredningar, samt uttrycker sig muntligt och skriftligt i de dokument som upprättas, ligger hos skolans rektor. Om elevhälsoleamets arbete, arbetslagens diskussioner och språket i elevens dokument präglas av uttryck och kategoriseringar som inte är etiskt försvarbara och inte ligger i linje med läroplanen, är det rektors ansvar. Det förutsätter att rektor att själv ha tagit till sig den syn på arbetet med barn som behöver stöd för att nå målen som läroplanen representerar. Det innebär också att rektor måste ha en god insyn i pedagogernas arbete både i klassrummet och med elevdokumenten. Rektor har ett ansvar att förändra arbetet och synen på vad som kan vara orsaken till barns svårigheter om det inte är tillfredsställande. För barn i behov av särskilt stöd är bemötandet och valet av innehåll och arbetsmetoder av större vikt för att de ska lyckas än för övriga barn (Ekholm m fl, 2002). Ett sådant förändringsarbete kan vara en betydelsefull del när det gäller att ge alla elever möjlighet att nå målen. Haninge kommun har uttryckt detta som att det behövs en ”synvända” i arbetet med att öka måluppfyllelsen (Westin, Block och Andersson, 2006).

1.3 Decentralisation av skolan


1.4 Rektor i en decentraliserad skola


Att förändra skolans ledarskap var inte okomplicerat (SOU 2004:116). Traditionerna för vilka uppgifter de olika aktörerna i skolan innehade eller inte innehade, var och är fortfarande, starka och djupt rotade. Chefskapet har funnits långt tillbaka medan ledarskapet har lagts till senare; först administration sedan ledning. Skolan hade heller inte som tradition att se utanför sina egna arenor och söka efter erfarenhet på andra områden. Nu försökte man förändra de
traditionella rekryteringsvägarna med lärare som blev rektorer på samma skola och därmed hade stora svårigheter att bryta etablerade mönster.

1.5 Rektors uppdrag

Skollagen har en paragraf (2 kap. 2 §) om rektorsbefattningen:

_För ledningen av utbildningen i skolorna skall finnas rektorer. Rektorn skall hålla sig väl förtrogen med det dagliga arbetet i skolan. Det åligger rektorn att särskilt verka för att utbildningen utvecklas. Som rektor får bara den anställas som genom utbildning och erfarenhet har förvärvat pedagogisk insikt._ (Skollagen 2 kap. 2 § s)

Här finns ett tydligt uppdrag att ansvara för utveckling av skolan och utbildningen.

Grundskolans läroplan Lpo 94 anger rektors ansvar för skolans pedagogiska arbete:

_Som pedagogisk ledare och chef för lärare och övrig personal i skolan har rektor det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas på att nå de nationella målen. Rektor ansvarar för att en lokal arbetsplan upprättas samt att skolans resultat följs upp och utvärderas i förhållande till de nationella målen och målen i skolplanen och den lokala arbetsplanen._ (Lpo 94, s 16)

Rektors uppdrag preciseras sedan i läroplanens avsnitt ”Rektors ansvar”:

_Rektor har ansvaret för skolans resultat och har därvid, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för...._ (Lpo 94, s 16)

Som sedan följs av sexton strecksatser. Ovanstående grundregler plus ett omfattande antal nationella dokument styr det statliga uppdraget, medan det kommunala uppdraget att vara administrativ chef styrs av förväntningar på att rektor ska ägna sig åt budgetarbete, personaladministration och arbetsgivaransvar (Ekholm m fl, 2000)

Rektorsutbildningen ska ge rektor verktyg för sitt uppdrag:

_Rektor ska med personligt mod och engagemang kunna stimulera och motivera sina medarbetare att i samverkan nå läroplanernas mål så att samtliga elever ges möjlighet att nå goda studieresultat._ (Skolverket 2002, s)
2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka om rektorer, i ett antal skolor, har en inkluderande inställning när det gäller barn i behov av särskilt stöd och om detta synsätt är förankrat hos skolans pedagoger, så att det blir synligt i pedagogernas förhållningssätt och visar sig i diskussioner kring barn i behov av särskilt stöd och formuleringar i åtgärdsprogram.

De frågeställningar som ligger till grund för studien är:
- Hur ser rektor på lärande, kunskap och barn i behov av särskilt stöd?
- Hur kännetecknas rektors resonemang kring dessa barn när det gäller begreppen inkludering/integrering?
- Hur ser pedagoger på samma skola på sitt uppdrag med barn som behöver stöd för att nå målen?
- Hur formuleras de åtgärdsprogram, som elever och föräldrar möter i förhållande till ett inkluderande/integrerande perspektiv?
3 Tidigare forskning och centrala begrepp


Framgångsfaktornas betydelse för barn i behov av särskilt stöd och/eller från socio-ekonomiskt svagare familjer/områden beskrivs sedan, liksom vilken betydelse inkludering kan ha för dessa elever och elever med funktionshinder. Slutligen beskrivs forskning kring elevplaner, åtgärdsprogram och andra dokument som beskriver elevens förmågor, och den betydelse språket och ordvalet i dokumenten kan ha för skapande av elevens identitet.

3.1 Några definitioner på ledarskap

Ledarskap har definierats på olika sätt i litteraturen. I Utbildningsdepartementets betänkande finner man följande definition:

Ledarskap är de insatser som görs och den påverkan som utövas för att utifrån en helhetssyn på organisationen skapa en gemensam kunskap och förståelse av dess förutsättningar, dess syfte och mening, dess mål, resultat och tillstånd samt om verksamhetens processer. (Eriksson, 1999 i SOU 2004:116 s 43)


---

1 Pedagogiska principer som kännetecknar kultur och struktur i framgångsrika skolor (Grosin, 2002, s 163).
2 Definitionen är delvis hämtad från Bo Eriksson, Perspektiv på ledarskap, Lärarförbundet 1999
3.2 Rektor som garant för kvalitet


3.3 Ledarskap i framgångsrika skolor


Det är av stor vikt att skilja på forskning som omfattar alla typer av skolor och forskning som omfattar skolor som är specifikt framgångsrika. Den första visar hur skolor i allmänhet fungerar, medan den andra visar vad som faktiskt är möjligt att uppnå med ett förändrat pedagogiskt och socialt klimat (Grosin, 2002).

Skolutveckling för att nå framgång kan innebära att förändra i utvalda delar eller göra en större och mer genomgripande förändring men "förståelsen av helheten är grundläggande för att enskilda åtgärder eller handlingar ska få den betydelse som är avsedd" (Scherp, 2002, s 125). När skilda beslut inom olika områden kan relateras till ett mönster gynnas skolutveckling.
Kongruens i rektors beslut och handlande får en positiv inverkan och är det som skiljer framgångsrika skolor från andra.

### 3.3.1 Framgång oavsett yttre villkor


- Ett tydligt och demokratiskt ledarskap från rektors sida som framförallt inriktas på skolans kunskapsmål
- Pedagogiskt/didaktiskt ledarskap från rektors sida
- Lärarna görs delaktiga i utformandet av skolans kultur och struktur
- Samarbete mellan lärare om mål och innehåll i undervisning och fostran
- Höga förväntningar på eleverna med utgångspunkt från att alla är läraktiga samt att skolans och undervisningens kvalitet, inte elevernas bakgrund, är avgörande för deras resultat
- Uppmuntran och belöning för bra arbete
- Koncentration till ett begränsat antal teman under lektionerna
- Stor flexibilitet med avseende på undervisningsmetoder

---

Regelbunden utvärdering och uppföljning av elevernas kunskaper
Tydliga normer beträffande rättigheter och skyldigheter i det sociala umgången i skolan
Ordning och reda samt bestämda men måttfulla sanktioner mot dåligt uppförande
Positiva relationer mellan lärare och elever som bygger på respekt och ömsesidigt förtroende
Hängivenhet hos rektor och lärare
Lärare som förebilder och auktoriteter
Föräldramedverkan

Rektor har enligt forskare om effektiva skolor störst betydelse genom att formulera tydliga mål och visioner för det pedagogiska arbetet i skolan, genom att få lärarna delaktiga i utformningen och genomförandet, samt genom att direkt påverka undervisningskvalitén. Även andra forskare visar på rektors betydelse för skolutveckling och förbättrade resultat.

School leadership has become a priority in education policy agendas internationally. It plays a key role in improving school outcomes by influencing the motivations and capacities of teachers, as well as the school climate and environment. Effective school leadership is essential to improve the efficiency and equity of schooling.

(Pont, Nusche & Mooreman, 2008)

Ytterligare en undersökning av hög kvalitet visar på skolledningens roll för elevernas resultat. Här undersöktes både kognitiva och icke-kognitiva variabler genom att kartlägga resultat på prov i läsning, skrivning, matematik och muntlig framställning. Dessutom fick lärarna bedöma elevernas beteende i skolan och attityder till olika aktiviteter (Mortimore m fl, 1988). Data samlades också kring skolornas organisation, undervisningsmetoder och föräldrarnas synpunkter. Genom att skolan noggrant kartlagt elevernas kunskaper när de började skolan kunde det så kallade ”värdetillskottet” mätas. Detta tillskott visade sig ha stor betydelse när det gällde elevernas sociala bakgrund. Till skillnad från andra undersökningar visade det sig med dessa variabler vara i hög grad betydelsefullt för elevens resultat på vilken skola eleven gick. Följande faktorer framstod som betydelsefulla:

- Ett målmedvetet ledarskap
- Delaktighet i planeringen från lärarnas sida
- Kontinuitet och konsekvens inom lärargruppen
Intellektuell stimulerande undervisning och välstrukturerade lektioner som koncentrerades till ett eller några få ämnesområden
Maximal kommunikation mellan lärare och elever
Skriftliga noteringar om elevernas framsteg
Engagemang från elevernas sida
Positivt arbetsklimat

Sammanfattningsvis har forskningen visat att framgångsrika skolor, definierat genom att eleverna har ett bättre resultat än vad som förväntas utifrån förkunskaper hos eleverna och deras socioekonomiska bakgrund, existerar. I dessa skolor har man konstaterat att den struktur och kultur som brukar benämnas med begreppet PESOK, karaktäriseras av att rektorerna arbetar som pedagogiska och didaktiska ledare (Grosin, 2003).

3.3.2 Demokratiskt och målhävdande ledarskap

Resultaten i de undersökningar som redovisats ovan pekar på ett antal faktorer som mycket väsentliga för framgång. Även om alla måste ses som en samverkande helhet kan dessa formeras i grupperingar där faktorerna i respektive grupp är sammankopplade. En viktig faktor är att rektor tillämpar ett tydligt och demokratiskt ledarskap. En tydlig inriktning mot kunskapsmålen och enighet hos all personal att inlärning och undervisning är skolans huvudsakliga uppdrag, resulterar i bättre resultat hos eleverna än om man lägger tyngdpunkten på att eleverna ska känna trygghet (Grosin, 2002). I resultaten hade då elevgruppens förutsättningar vägts in. Ett demokratiskt ledarskap där personalen på skolan har möjlighet att påverka och är delaktiga i arbetet med visioner, mål och organisation var av betydelse. Det är framförallt när det gäller att tydliggöra skolans mål, kommunicera dem med lärare och att få en god uppslutning kring dem som forskningen samstämmigt visar på skolledarens betydelsefulla roll (Hallinger & Peck, 1998). När andra direkta samband varit svåra att fastställa har man ändå kunnat visa på att: "skolledarnas betoning av skolans mål och personalens enighet kring dessa var mer framträdande i effektiva skolor än i mindre effektiva skolor" (Ekholm m fl, 2000, s 100).

För att lyckas krävs en god kommunikation med lärare och elever i både ord och handling (Harris, 2007). Det förutsätter också en tro på människors förmåga att växa och utvecklas liksom respekt för andras synpunkter. Det kräver av rektor att kunna urskilja behovet av aktivt
stöd, uppmuntran och omtänksamhet likväl som utmaning och konfrontation när det krävs. Rektor måste tillvarata skolans egen kompetens och engagemang och ge möjligheter till samarbete och ansvarstagande i dessa frågor.

Samtidigt finns en risk att erfahrenhetslärandet på den egna skolan får för lite utmaning för att utveckla verksamheten och istället skapar ett konserverande och stabiliserande arbetssätt (Ekholm m fl, 2000). Det är oftast inte så enkelt att utmana sina kollegors åsikter och för att inte möten och diskussioner i lärarkollegiet ska bli mer bekräftande än utmanande behöver skolledare se till att utmanande moment vävs in. För att bli en lärande organisation förutsätts stort inflytande över organisation och ekonomi för arbetslagen, men också mod att utmana gemensamma föreställningar och en öppenhet mot andra infallsvinklar. Här har rektor en viktig roll genom sina möjligheter att föra in nya perspektiv från litteratur, forskning, möten med andra verksamheter.

3.3.3 Distributivt ledarskap i en samarbetande kultur

Kollektivt lärande ger en möjlighet för skolledare att påverka skolkulturen i positiv riktning och därigenom få till stånd hållbara förbättringar som indirekt kan ge effekt i elevernas resultat (Mullford, 2003). En av de faktorer som framkommit i forskningen om framgångsrika skolor innebär att rektorer arbetar för en delaktighet från pedagogernas sida när det gäller att forma skolans kultur och struktur (Grosin, 2002).

Skolans struktur är uppbyggd av kommunikationssystem, grupperingssystem, beslutssystem, belöningssystem, normsystem, målanteringsystem och makt- och ansvarssystem (Blossing, 2003). Dessa fungerar som en sorts skelett som den kulturella strukturen byggs på. Flexibla system, goda påverkansmöjligheter på beslut, tydliga informationsvägar och måldiskussioner som utgår från konkreta pedagogiska dilemma samt att involvera eleverna i förbättringsarbetet har visat sig ha en positiv inverkan på möjligheterna till framgång för skolans resultat. En skolas kultur är:

...den underliggande ström av normer, värden, antaganden, traditioner och ritualer som byggs upp över tid när människor arbetar tillsammans, löser problem och möter utmaningar... (Deal & Peterson, 1998, s 28)
En samarbetande kultur med inbyggda möjligheter för lärare att tillsammans diskutera elevarbeten och undervisningsmaterial, att få delta i varandras lektioner för att se någon annan undervisa gynnar arbetsklimatet och höjer lärarnas kompetens (Ekholm, 2000). I de skolor som utmärktes av denna anda var rektor en modell och förebild.

Det förutsätter ett ledarskap där kollektivt lärande och ett distributivt ledarskap är nyckelfaktorer för att påverka skolans kultur. Ett ledarskap som bidrar till kollektivt lärande kan påverka kärnverksamheten och därmed elevernas resultat. ”Att förändra den lokala kulturen innebär att man bryter upp mönster och rubbar den sociala stabiliteten” (Ekholm m fl, 2000, s 177). Det förutsätter stöd och handledning till rektor för att kunna bygga in förbättringsfunktioner i sin verksamhet så att dessa verkligen omfattar kollektivet och inte i slutändan hamnar på varje enskild lärare att förändra. Förbättringsarbetet är en skolfråga inte en lärarfråga.


3.3.4 Pedagogiskt/didaktiskt ledarskap

Rektorerna i framgångsrika skolor använder sig förutom av pedagogiskt ledarskap, även av didaktiskt ledarskap, som innebär direkt metodutveckling i dialog med lärare (Bamburg & Andrews, 1991). Rektorernas arbete kännetecknas av att de aktivt deltar i diskussioner om metodfrågor för att utveckla undervisningskvalitén. De ser till att lärarna samarbetar om mål och innehåll i undervisning och fostran. I arbetet med lärarna lägger man också stor vikt vid att planera arbetet så att antalet teman under lektionerna begränsas och att undervisningsmetoderna är mycket flexibla. Dessa faktorer samspelet med varandra genom att de har med den direkta undervisningen att göra. Att själv som rektor vara tillgänglig för samtal och att ge lärarna möjligheter till samtal om undervisningens dilemma är en


I dessa skolor fanns en tättare och mer sammanhållna pedagogisk kultur som kan förväntas begränsa lärareffekterna också genom det stöd de utgör för mindre skickliga och oerfarna lärare som med all sannolikhet kan nå bättre resultat om de inte behöver arbeta helt självständigt och individualistiskt. (Grosin, 2002, s 172)

Det krävs av rektor att ibland vara mer av problemskapare än problemlösare (Ekholm m fl 2000). En alltför följsam inställning till lärares önskemål om att revidera förändringsarbete till att bättre passa in i deras inarbetade undervisningsmönster eller att som rektor helt lämna ansvaret för genomförande av utveckling och förändring till lärarna minskar sannolikheten för ett framgångsrikt utvecklingsarbete.

Dilemmat för rektorerna i både Sverige och andra länder när det gäller det pedagogiska lederskapet är tid (McNamara, 1998; Nestor, 1995). Orsaken till att rektorerna prioriterar administrationen är dels den stora arbetsbelastningen och dels att chefer på förvaltningsnivå värderar rektorerna utifrån deras förmåga att sköta ekonomi och administration snarare än deras förmåga till pedagogiskt lederskap.

3.3.5 Höga förväntningar

Representativt för de framgångsrika skolorna är en gemensam förväntan från alla vuxna på skolan att eleverna har förmåga och möjligheter till goda resultat, samt fokus på positiva


3.3.6 Struktur, ordning och reda

3.4 Rektors kommunikationsförmåga – en nyckel till framgång?
Hur rektor hanterar kommunikationsprocessen med lärargruppen har också betydelse för elevernas resultat (Ärlestig, 2008). Hur och i vilken omfattning rektor kommunikerar läroplansuppdraget påverkar skolans framgång när det gäller kunskapsresultat och sociala mål.
Förmågan hos rektor att informera om styrdokumentens intentioner, att göra klassrumsbesök och diskutera undervisning och lärande och ge lärarna feed-back på sitt arbete genom samtal stod i relation till elevernas resultat. Här finns en koppling till flera av de faktorer som framhållits i andra studier (Ekholm m fl, 2000; Grosin, 2003), dels om struktur och kultur i skolan som betydelsefullt för framgångsrika skolor, dels det pedagogiska/didaktiska ledarskapet. Det verkar, enligt Ärlestig, som om rektorer ibland har en övertygelse på att deras pedagogiska ledarskap får genomslag i kommunikationen med lärare. Hon visar också på en ojämna fördelning i tid när det gäller rektors samtal med lärare. Om detta är medvetet valt på grund av situationen och individuella behov kan det vara en styrka, men om det är omedvetet och mer beror på lärarens vilja att ta kontakt, kan det vara ineffektivt.

3.5 Rektorsnormen – ett dilemma mellan verksamhet och uppdrag?


Det innebär att rektorar riskerar att marginalisera ledarskapet som en eftergift åt den rådande kulturen både i skolan generellt sett och inte minst i den lokala skolkulturen. (Hallerström, 2006, s 142)


3.6 Ledarskapets betydelse för barn i behov av särskilt stöd

Att vidga det teoretiska perspektivet när det gäller att förstå och förklara elevernas kunskapsutveckling och anpassning till att omfatta skolans pedagogiska och sociala miljö, inte enbart barnets genetiska och sociala ursprung, är det som framstår som mest avgörande i forskningen kring framgångsrika skolor (Grosin, 2003). Det verkar vara till fördel för alla elever oavsett bakgrund att gå i en effektiv skola. Skolors effektivitet förefaller emellertid ha störst betydelse för underpriviligerade och lågpresterande elever (Ekholm, 2000)


Men forskningen från framgångsrika skolor visar att alla barn och ungdomar kan lära sig läsa, skriva och räkna i lågstadiet och hur skolorna ska formas för att de skall kunna fullgöra den uppgiften. (Grosin, 2003, s 151, förf kursivering)


3.7 Inkludering – en möjlighet?

Begreppet ”inclusion” kom med Salamancadeklarationen (UNESCO 1990:4) men översattes i Sverige med ”integration”. Deklarationen visar på en ny viljeinriktning där elever ska vara delaktiga och särlossningar för barn i behov av särskilt stöd inte accepteras (Myndigheten för skolutveckling, 2006). Borttaget stycke


_Inkludering innebär förändring av system, ej åtgärder riktade mot individer._

(Nilholm, 2006)

Begreppet inkludering är framträdande i skolans läroplaner och gäller inte enskilda elever eller specialundervisning utan skolan som helhet.

_Grundtanken i texten är att orsaken till elevers svårigheter i skolan i första hand ska sökas i deras möte med undervisningens innehåll och lärandemiljö och inte hos eleverna själva._ (Svenska Unescorådets Skriftserie 1/2008)

Förarbetena till grundskoleförordningen lyfter fram att det förebyggande arbetet är viktigt. I propositionen om en ny läroplan och ett nytt betygssystem anges att skolan ska:
.../ arbeta förebyggande så att elever inte stöts ut, att anpassa skolmiljön, arbetssätt och arbetsmetoder efter elevernas förutsättningar, att sätta in särskilda resurser av elevvårdskarakter och särskilda hjälpmedel. (Proposition 1992/93:220, s 85)

Ingen bevisning finns enligt Nilholm (2006), för att vissa faktorer skulle medföra inkludering. Däremot betraktas vissa faktorer av personer med stor erfarenhet som avgörande för om inkludering kan fungera. Nilholm visar på följande faktorer som då brukar föras fram:

- ledarskap med en klar vision
- engagemang från elever och föräldrar
- lärares attityder
- övergripande planering med uppföljningar
- reflektion
- kompetensutveckling
- flexibelt stöd
- övergripande policy
- samarbete i undervisningen
- goda ekonomiska möjligheter (Nilholm, 2006, s 44)

Författaren påpekar att listan inte ska betraktas som uttömmande och att heller inte någon faktor lyfts fram före övriga. Det som Nilholm vill peka på är att dessa faktorer stämmer väl överens med de som många menar är utmärkande för framgångsrika skolor i allmänhet.

3.7.1 ”Beneath the skin and between the ears”


I en omfattande studie av elevvårdssamtal inom skolans elevhälsoteam (Hjörne, 2004) konstateras att det sammanhang, situation eller undervisning där problemet visar sig, inte behandlas i samtalet. Den miljö och det sammanhang som finns runt eleven sätts inte i samband med elevens beteende eller avvikande prestationer. Man utgår från att undervisningen fungerar väl, att eleven är problemet och att normalitet innebär att anpassa sig till skolans sätt att fungera.


3.7.2 Språkliggörandet av elever i behov av särskilt stöd


Eleven möter en framskriven bild av sina tillkortakommanden, av att vara en icke-kompetent elev, utifrån pedagogens idealiserade bild av en god skolelev.

Ett annat sätt att formulera sig i elevplanerna som tar sin utgångspunkt i elevens förmågor, skulle kunna innebära ett stöd och en positiv upplevelse som stimulerar till fortsatt lärande och utveckling. Andreasson (2008) visar på verksamheten i Reggio Emilia i Italien, där dokumentationen har som syfte att ”synliggöra barnen som rika, kompetenta och aktivt kunskapande subjekt” (Lenz Taguchi, 2003, s 7).

3.8 Sammanfattning

Det förefaller som om skolors förmåga att ge eleverna bästa möjliga förutsättningar att nå optimala resultat när det gäller kunskapsmål och social utveckling varierar mycket. Att rektor har betydelse för hur detta arbete bedrivs och lyckas visas i ett antal forskningsprojekt. Rektor har enligt forskarna stor betydelse genom att formulera mål och visioner för det pedagogiska arbetet, men också genom att få pedagogerna delaktiga och initiera diskussioner kring undervisningens kvalitet. Det har konstaterats att skolans kultur och struktur har betydelse för elevernas resultat. Om kulturen präglas av ett demokratiskt ledarskap, en inriktning mot kunskapsmål, höga förväntningar på elevernas förmåga och av en struktur på organisation, information och uppföljning av resultat som stöd för målen har skolan stora möjligheter att bli framgångsrik när det gäller elevernas resultat. Rektor som använder sig av ett pedagogiskt/didaktiskt ledarskap, med en kommunikation med pedagogerna kring utveckling av metoder och innehåll i undervisningen har en större möjlighet till direkt påverkan på

Det finns belägg för att det för barn i behov av särskilt stöd, har större betydelse vilken skola de går i än för övriga barn. Inkludering av barn i behov av särskilt stöd finns som ett mål i våra styrdokument, men det är tvävar mot det kan betraktas som ett allmänt mönster i skolorna. Studier när det gäller åtgärdsprogram visar på att man ofta förlägger problemen hos eleven och inte sätter dessa i samband med undervisningssituationen och lärmiljön. Även språket i åtgärdsprogrammen har studerats och formuleringar som snarare handlar om elevens egenskaper än kompetenser konstaterats vanligt förekommande. Språket i elevdokumentation bör uppmärksammas då det kan medföra en negativ identifikation och stigmatisering.
4 Metod

Här redovisar jag de metoder jag valt för insamling av det empiriska materialet. En kort beskrivning av vad som kännetecknar en fallstudie presenteras. Därefter följer en redogörelse för de tre metoder jag använt; intervjuer, fokusgrupper och dokumentanalys. Jag har också beskrivit hur urvalet gjorts, hur de tre metoderna genomförts och de etiska aspekterna på insamlingen av empiri.

4.1 Fallstudier


Jag har använt mig av en flerfallsdesign i min studie. Utifrån ett antagande om att skolledare har möjlighet att påverka personalgruppens kunskaper och val av perspektiv i en handlingsproblematik; hur man i ett dilemma väljer att agera. Det var min avsikt att de fall jag studerade skulle ha goda förutsättningar att bidra med empiriskt material som svarade upp mot syftet med denna undersökning. Det vill säga att de rektorer som valdes ut skulle visa på en inkluderande inställning till arbetet med barn i behov av särskilt stöd och att denna inställning även skulle vara påvisbar bland skolans pedagoger.

4.2 Urval

4.2.1 Urval av rektorer

Urvalet i en fallstudie kräver noggrannhet för att fungera med likartade eller motsägande resultat (Yin, 2007). Insamlingen av det empiriska materialet gjordes i en större kommun i södra Sverige. Dock inte den där jag själv arbetar. Valet av en större kommun gjordes för att
tillräckligt jämförelsematerial skulle finnas för att uppfylla möjligheterna till ett strategiskt urval. En skriftlig presentation av mitt syfte och mina frågeställningar, samt vilka kriterier jag hade för urvalet, låg till grund för valet av skolor. Områdescheferna i barn- och utbildningsförvaltningen valde på min begäran ut fem skolor med rektorer som utifrån chefernas bedömning och upplevelse arbetade konstruktivt på sina skolor med organisation och bemötande av barn i behov av särskilt stöd. Min avsikt var att se om en engagerad och kompetent skolledare kan genomsyra personalgruppen med sitt synsätt. En förhoppning fanns att de utvalda rektorerna och pedagogerna i deras skolor skulle ha en inkluderande syn på de frågor jag tog upp. Ett krav var att rektorerna hade arbetat på samma skola under en tid av minst två år och hade genomgått den statliga rektorsutbildningen. Den tidsgräns på två år som jag valt kan jag inte styrka som en minsta möjliga tidsperiod för rektor att driva utveckling i önskad riktning, utan är en helt subjektiv bedömning. Fyra av skolorna är F-6 skolor och den femte en 4-9 skola. Jag hade inga krav på representativitet vad gäller årskurser.

4.2.2 Val av fokusgrupper

Deltagarna i fokusgrupperna valdes ut av respektive rektor, som ombads välja 6-8 personer som representerade skolans samtliga arbetslag och därför inte arbetade nära tillsammans. Deltagarna skulle dessutom representera olika yrkesgrupper som lärare, fritidspedagog, specialpedagog. Min avsikt var att få en bild av vilka diskussioner och tänkbara lösningar ett presenterat dilemma kring barn i behov av särskilt stöd kunde ge upphov till på skolan och om innehållet i dessa diskussioner kunde hänföras till en inkluderande inställning hos pedagogerna.

4.2.3 Val av åtgärdsprogram

För dokumentanalysen användes samtliga åtgärdsprogram som upprättats för årskurs två och fem i f-6 skolorna, samt i år fem och åtta i 4-9 skolan, under höstterminen 2008.

4.3 Metoder för insamling av empiriskt material

För att få empiriskt material till min studie valde jag tre insamlingsmetoder; kvalitativ intervju, fokusgrupper och dokumentanalys. Rektorerna på de fem skolorna intervjuades med hjälp av en intervjuguide (bilaga 2). En av varje rektor utvald fokusgrupp fick diskutera två
dilemman som jag konstruerat utifrån egna erfarenheter (bilaga 3). De åtgärdsprogram som respektive skola utarbetat under höstterminen 2008 samlades in av identificerade.

4.3.1 Intervju med rektorer


Frågorna blir annorlunda om intervjun söker få spontana beskrivningar av den levda världen i stället för att söka komma fram till en begreppsanalys av intervjupersonens föreställningar om ett ämne. (Kvale, 1997, s 121)

Krav ställdes då på mig som intervjua att försöka klargöra de innebörder som hade betydelse för projektet och erhålla förtydliganden av uttalanden som gjordes för att underlätta inför den kommande analysen (Kvale, 1997).

Intervjuerna genomfördes under december 2008. Rektorerna vid de fem skolorna hade dessförinnan kontaktats av mig både med brev (bilaga 1) och per telefon och fått veta vad studiens syfte var och hur de valts ut. Samtliga intervjuer genomfördes på respektive rektors skola i samtalsrum eller rektors eget rum. Intervjuerna tog 1-1,5 timma och spelades in digitalt. Därefter transkriberades intervjuerna för att underlätta analysarbetet.

4.3.2 Fokusgrupper

Fokusgrupper kan användas för att undersöka hur människor beskriver att de skulle handla i en specifik situation (Wibeck, 2000). Genom interaktionen och argumentationen i gruppen kan forskaren få mer realistiska beskrivningar av deltagarnas olika åsikter (Bryman, 2001).

Fokusgrupperna genomfördes på respektive skola och tog ca en timma vardera. Deltagarna skulle i förväg ha fått information på ett övergripande plan om innehållet, att det skulle handla om barn i behov av särskilt stöd. Den informationen hade bara gått fram på två av de fem skolorna, men detta bedömdes av mig inte som väsentligt för resultatet. Två dilemman (bilaga 3) i form av två elever som inte befarades nå målen för år 3, år 5 alternativt år 9, beroende på vilka stadier skolan hade, presenterades för fokusgruppen. De dilemman jag använde utformades så öppet att diskussionen i gruppen inte styrdes mot förväntade resultat. Jag lät samtalet flyta fritt, men var beredd på att ingripa om det riskerade att hamna för långt från ämnet.


4.3.3 Dokumentanalys

Dokument i datainsamlingar kan delas upp i personliga och officiella samt massmediaproducter (Bryman, 2002). De åtgärdsprogram jag studerat betraktar jag som personliga då de inte är offentliga handlingar på grund av sitt innehåll. Med hjälp av dokumentanalys kan uttryck för synsätt i organisationen lokaliseras (Pershing, 2002).

För att ta reda på hur personalen i de aktuella skolorna uttryckte sig kring begreppet barn i behov av särskilt stöd samlade jag in kopior på de åtgärdsprogram som upprättats i årskurserna två, fem och åtta under höstterminen. Rektorerna såg till att samtliga åtgärdsprogram var aidentifierade, men det fanns ändå en viss oro hos några rektorer för att dokumenten skulle kunna hamna i fel händer.
4.4 Etiska aspekter

I alla samhällsvetenskapliga studier ställs krav på etiska ställningstaganden för att de individer man studerar ska känna sig trygga med sitt deltagande. Grundläggande etiska frågor handlar om frivillighet, integritet, konfidentialitet och anonymitet (Bryman, 2002).

Informationskravet – rektorerna och deltagare i fokusgrupperna fick muntlig information, rektorerna även skriftlig, om studiens syfte och att deltagandet var frivilligt.

Samtyckeskravet – samtliga deltagare kunde själva bestämma om sin medverkan.

Konfidentialitetskravet – skolor och rektorar har försetts med fingerade namn i studien.

Fokusgrupperna beskrivs inte med persongalleri. Citat från rektorsintervjuerna som använts i analysen har godkänts av den intervjuade.


Urvalet av rektorar gjordes i samarbete med förvaltningen i kommunen. Genom en överenskommelse med barn- och utbildningschefen och de deltagande rektorerna kommer områdeschefer och deltagande rektorar att få tillgång till de verkliga namnen på skolorna. I det första informationsbrevet från mig till rektorerna informerades om denna överenskommelse och vid min intervju tog jag åter upp detta förhållande. Ingen av rektorerna hade något emot att deras egna och skolans namn kom till förvaltningschefs och områdeschefers kännedom.

Vid transkribering av fokusgruppernas diskussion har inga namn nämnts. Således kan ingen enskild person härledas till de citat jag använder mig av i min redovisning.

4.5 Mitt empiriska material och analysprocessen

Intervjuerna med rektorar omfattar i transkriberad form 10-20 skrivna sidor per person. Det transkriberade materialet från fokusgrupperna är 8-12 sidor per grupp. Från varje skola finns ett varierande antal åtgärdsprogram.

4.5.1 Intervjuer med rektorerna

De fem intervjuerna som vardera omfattade 1-1,5 timmes inspelning, genomfördes under en vecka i slutet av 2008. Ingen av rektorerna hade något att anföra mot inspelningen och
verkade inte besvärade av den. Intervjuerna transkriberades så ordagrant som möjligt i nära anslutning till intervjuerna och jag anser att det finns ett värde i att utskripterna gjordes av mig som genomfört intervjuerna. Vid tveksamheter har inspelningarna funnits tillgängliga för ytterligare avlyssning. Citaten som används för att verifiera meningen i intervjuanalysen har transformerats till läsvänligt språk.

En kvalitativ innehållsanalys innebär en systematisk genomgång av materialet för att finna innebörder, nyanser, bilder som är nyckelbegrepp och som genom tolkning kan användas för konstruktion av kategorier som är relevanta för studiens frågeställningar (Merriam, 1994). Min studie har haft en deduktiv ingång och analysen har inneburit en strävan efter att i min empiri finna uttryck för de begrepp som jag förknippar med min teori. Intervjuerna analyserades var för sig genom att ord, uttryck och meningar som kunde hänföras till en inkluderande inställning markerades och inordnades i teman av bemötande, metoder, miljö och organisation. Därefter gjordes en beskrivning av huvudinnehållet i varje intervju med fokusering på exempel och relevanta citat som visade på den intervjuades inställning till barn i behov av särskilt stöd. Denna beskrivning omfattade 4-5 sidor i skrift och godkändes i samtliga fall av respektive rektorer.

4.5.2 Fokusgrupperna

De fem fokusgrupperna diskuterade två dilemma som spelades in digitalt. Inspelningarna gjordes under en vecka i januari 2009 och tog 45 – 60 minuter vardera. Inspelningarna transkriberades i nära anslutning till inspelningarna av mig själv. Även dessa utskripter analyserades var för sig och en första behandling av materialet gjordes där jag i likhet med intervjuerna med rektorerna fokuserade på innehåll som kunde ha samband med huvudtemat. Även här användes de teman som beskrivits i första stycket. En beskrivning av huvudinnehållet gjordes för vardera fokusgrupp. Slutligen gjordes jämförelser mellan resultaten av rektorsintervjun och fokusgruppen för att bekräfta eller förkasta teorin.

4.5.3 Åtgärdsprogram

Från de fem skolorna samlades in åtgärdsprogram upprättade under hösten 2008 för elever i årskurs två, fem och åtta. Åtgärdsprogrammen för respektive skola delades in i respektive årskurs. Utifrån en tolkning av beskrivning av eleven, mål för arbetet och beskrivna åtgärder
utformades tre teman: ett för svenska, matematik och eventuella övriga ämnesbenämningar, benämnd ämnen. Ett för åtgärdsprogram som var inriktade mot elevens beteende gentemot kamrater och/eller vuxna, samt ett tema som beskrev en inriktning mot koncentration och motivation. Formuleringarna i åtgärdsprogrammen har sedan kategoriserats utifrån de grundläggande teman som visar på anknytning till begreppet inkludering. Exempel på uttryck i texten har använts för att verifiera meningen i analysen.

4.6 Metoddiskussion

För att kunna bedöma och värdera en studie ställs krav på att någon form av reliabilitets- och validitetskriterier används. När det gäller kvalitativa studier är detta en ständig källa till diskussion. Hur giltighet och kvalitet kan bli trovärdigt är beroende av om genomförandet av studien är tydligt beskrivet och om resultaten kan förstås och kommuniceras, av såväl dem de berör som forskarvärlden (Kvale, 1997).

Reliabiliteten i den här studien styrks av att samma person genomfört intervjuer och fokusgrupper, samt skrivit ut dessa och analyserat hela materialet. Den huvudbeskrivning som gjorts av respektive intervju med rektorerna, har dessa fått ta del av och godkänna, så kallad respondentvalidering (Kvale, 1997).

När det gäller generaliserbarhet, som enligt Kvale (1997) handlar om en analytisk generaliserbarhet, görs en bedömning av om resultaten i studien kan vara användbara och ge vägledning i andra fall och en hållbar teori belägger resultatet. Genom antalet fall kan resultaten anses ha en viss generaliserbarhet.

4.6.1 Svårigheter

Valet av fem fallstudier med både intervjuer och fokusgrupper innebar att det gick åt mycket tid och kraft både för genomförande och framförallt för transkribering och bearbetning av dessa. Tagit bort en mening
4.6.2 Svagheter
Att avgöra vad som bör uppmärksammas i den information som samlats in och vad som kan uteslutas kan bara forskaren själv ta ställning till. Det innebär alltid en risk att något som strider mot de egna uppfattningarna utesluts (Merriam, 1994). Medvetenheten om denna risk har funnits med i analysarbetet och strävan har varit en ärlighet och noggrannhet så långt möjligt.

4.6.3 Dilemman
Valet av rektorer gjordes på min önskan av förvaltningens områdeschefer och deras identitet är inte avslöjad i studien. Före studiens början gjordes ett avtal mellan mig som forskare och kommunens barn- och utbildningschef, att respektive rektor och områdeschef skulle bli informerade om den individuella fallstudiens resultat. Att detta accepterades av rektorerna var också en förutsättning för min studie. För rektorerna kunde det finnas en svårighet att säga nej till sina respektive chefer när de blev tillfrågade om deltagande i studien. Vid intervjutillfällena upprepades informationen om att områdeschefer och förvaltningschef skulle få tillgång till skolornas identitet. Jag kunde emellertid inte uppleva någon oro för detta hos rektorerna.
5 Resultat

Jag har valt att först göra en analys av varje skola när det gäller mina frågor kring rektors inställning till och synsätt på arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Likaså om detta även genomsyrar synsättet hos skolans pedagoger, dels genom en fokusgrupp och hur de resonerar kring fiktiva dilemma, dels genom att undersöka hur skolans åtgärdsprogram är formulerade. Speglar skrivningarna i dessa dokument rektors synsätt och inställning?

5.1 Fallstudie på E-skolan

E-skolan är belägen i ett mindre samhälle i kommunen. Rektor E har ansvar för ca 270 elever i år f-6 och 40 pedagoger.

5.1.1 Inkluderande synsätt hos rektor

Rektor E ser arbetet med barn i behov av särskilt stöd som en del av ett sammanhängande arbete med skolans värdegrund och organisation. Sedan rektor fick sitt uppdrag på E-skolan har dessa två områden varit huvudmålen för utvecklingen på skolan. Till stöd för sina tankar har rektor E en skiss (bilaga 4) med en cirkel som visar vilka faktorer som påverkar barnets möjligheter till utveckling och lärande. Här framträder förhållningssättet som den viktigaste faktorn, miljö och organisation viktas också högt medan orsaker hos individen ges mindre vikt.


Begreppen ”inkludering” och ”integrering” utgör enligt Nilheim (2006) båda alternativ till särskiljande, men i integreringsbegreppet är det eleven som ska anpassas till skolan och i begreppet inkludering är utgångspunkten att skolan anpassas till eleven.
Vi har en inkluderande skola och en skola för alla.

Det här med en skola för alla det måste man ha som en tråd hela vägen.

Men det förutsätter enligt rektor E ett ständigt arbete från rektors sida för att genomföra den visionen. Det ställer också krav på en organisation som stödjer möjligheterna till en verksamhet som kan ta hand om alla barn.

Man måste jobba med det, verklig jobba. Då handlar det också om att det är våra barn och det är arbetslag som måste finnas runtomkring med olika kompetenser.


Då kommer jag in på det här igen att om man tar bort hindren i miljön och framförallt ändrar förhållningssättet, så blir det inga svårigheter. Och det som är bra för barn i behov är bra för alla barn.

Specresursgruppen är ett verktyg för rektor E i ett ständigt arbete med hela personalgruppen. Genom dem kan rektor föra ut sina egna tankar och intentioner. Dessa resurspersoner har som uppgift att arbeta med att förbättra miljö, rutiner och samarbete kring elevvårdsarbetet, men huvuduppgiften är att i det egna arbetslaget utveckla kunskaper och förståelse av den ovan nämnda bilden med förhållningssätt, organisation och miljö. Rektor E ser att arbetet har gett resultat och det är positivt.

Det gäller att hålla i, hålla ut och hålla om. Och stå fast i det.

Man måste göra en organisation som kan möta alla barn så att det inte är så att man ska ha en penningpott för varje nytt barn i behov.


_Hur vi använder resultaten? Hur ser det ut? Jag tycker nog att vi som område skulle kunna höja vår ambitionsnivå rejält. Vi skulle kunna ha mycket bättre resultat om vi samlade krafterna bättre._

Möjligheterna till en högre måluppfyllelse finns inom räckhåll enligt rektor. Genom en gemensam satsning på analys av elevernas resultat och möjligheter till förändring av skolans undervisning, skulle en förbättring kunna ske.

Elevhälsoteamet träffas regelbundet varannan vecka. För några år sedan var det mängder av ärenden, men nu är det betydligt färre och det händer att man kan ställa in teamets möten.

_Det kan bero på att vi börjar få koll på läget och har en plan för barnen._

En tydlig organisation och klara rutiner för arbetet med elever som är i behov av stöd för sin utveckling tror rektor är förklaringen till ett minskat antal elevärenden i elevhälsoteamet. Ett för rektor E viktigt verktyg har varit handledning till arbetslagen. Möjlighet finns både på området och centralt i kommunen att få handledning av specialpedagoger och psykologer. Det har emellertid varit en lång process att få pedagogerna att se möjligheterna med handledning istället för att tolka det som att man inte klarar sitt uppdrag.
Det har varit en rätt tung väg det här att handledning är inget nederlag, utan en förmån och ett tecken på kvalitet att man tar emot den.

Inställningen har förändrats och handledningen accepteras nu av pedagogerna som en form av kompetensutveckling för arbetslaget.

5.1.2 Söka förändringar i skolmiljön

I intervjun med rektor E framkommer att miljö, metoder och inte minst bemötande har en stor betydelse i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Fokusgruppens diskussioner kring de två dilemma som presenterades innehåller inlägg både kring den enskilda eleven och hur förändringar av arbetsmetoder, innehåll och grupperingar i klassrummet kan förändras för att bättre tillgodose de aktuella elevernas behov.

Vi måste veta om hon kan segmentera och om hon kan syntes.

Jag tänkte lite på det här att han vill ha uppmärksamhet och det här med Komet, att verkligen ge honom uppmärksamhet när han gör dom positiva sakerna, att lyfta fram dom lägena.

Att göra nya grupper där dom får nya roller så dom inte är kvar i en roll.

Även orsakerna till varför dessa behov uppstått söks i förändringar i skolmiljön eller hemmiljön i lika stor omfattning som hos eleven själv. När det gäller svårigheter med matematiken:

Hon har inte fått ordentliga strategier.


Observera och kartlägga. I vilka situationer och vad som händer. Utvärderingar hur det fungerar varje vecka.

*Man talar om för all personal att nu är läget så här, att man behöver ha lite extra koll på den här killen på rasterna.*

I båda fallen diskuteras barnens kamratrelationer som en viktig del av deras skoldag och vilka förväntningar som kan finnas från eleven själv och från omgivningen. Fritidsverksamheten ses därmed som en brygga in i gemenskapen.

### 5.1.3 Individinriktade åtgärdsprogram

Kommunen har centralt utarbetade formulär för åtgärdsprogram att användas av alla skolor. Dessa har enligt min bedömning en struktur som stödjer de riktlinjer Skolverket ger i Allmänna Råd för åtgärdsprogram. Här finns i rubrikerna en uppmaning att tänka utifrån individ-, grupp/klass- och organisationsnivå.

Från E-skolan har inkommit fyra åtgärdsprogram från år fem, men inget från år två. Att inga åtgärdsprogram finns för elever i år två kan tolkas som att inga behov av stödåtgärder finns ibland eleverna i årskurs två. Den vanligaste orsaken till att åtgärdsprogram upprättats i årskurs två på de övriga fyra skolorna är att läsfärdigheten inte bedöms som tillräcklig. Det kan tyda på att man på E-skolan inte bedömer en läs- och skrivförmåga som är något senare än genomsnittet, som något som föranleder ett behov av åtgärdsprogram.

*Tabell 1: Åtgärdsprogrammen fördelade på årskurs och inriktning*

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Ämnen</th>
<th>Beteende</th>
<th>Koncentration Komma igång</th>
<th>Summa antal</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>År 2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>År 5</td>
<td>4</td>
<td></td>
<td></td>
<td>4</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Åtgärdsprogrammen har ett tunt innehåll där elevbeskrivningarna har korta noteringar när det gäller styrkor och resurser. Inga noteringar är gjorda under rubriken: behov och svårigheter. Åtgärderna består för samtliga elever av en placering i en mindre grupp i något ämne och några ytterligare åtgärder som också kan betecknas som helt inriktade mot den enskilda eleven.

5.1.4 Sammanfattning

Rektor E:s inställning för ett inkluderande arbetsätt på skolan visar sig genomgående i beskrivningarna av det uppdrag hon uppfattar sig ha som rektor. Värdegrunden och organisationen är grundstenarna för att tillsammans med pedagogerna utforma en miljö som rumsligt, innehållsmässigt och inte minst när det gäller bemötande har en inkluderande effekt. Organisationen ska vara hållbar och kunna bibehålla sin kraft även vid ekonomiska neddragningar.

Fokusgruppen på E-skolan har inriktat sina diskussioner på hur skolan kan förändra sin verksamhet för att bättre möta de aktuella elevernas behov. Även i resonemangen kring vad som orsakat problemen är skolans miljö och undervisning en del av diskussionen tillsammans med behov av kunskap om elevens förutsättningar.

Åtgärdsprogrammen har ett tunt innehåll som i huvudsak är inriktat mot den enskilda eleven. Att inga åtgärdsprogram finns för elever i år två skiljer E-skolan från övriga skolor i studien.

5.2 Fallstudie på I-skolan


5.2.1 Inkluderande synsätt hos rektor

Rektor I beskriver alla barn som barn med specifika behov som skolan har i uppdrag att ge bästa möjliga förutsättningar för måluppfyllelse. Organisationen är grunden för att det arbetet ska lyckas enligt rektor. Arbetslag kring elevgrupperna som ger möjligheter till diskussioner mellan olika yrkesgrupper och förutsättningar att kunna påverka gemensamma problem.
Arbetslagsledarna är en viktig faktor i ledningsarbetet på skolan och rektor I kan inte tänka sig att vara utan dem.

_Helt fantastiska. Jag tror inte att jag kan ensam driva det här, utan jag måste ha dem med mig._


_Jag tycker det är viktigt att möta människor med respekt och även om nån gör ett dåligt jobb så måste jag ändå respektera den människan för den hon är. Svårt ibland men jag måste det, det hör till professionen._

Som chef är det rektors uppdrag att genom stöd ge möjlighet till utveckling. Den mest effektiva vägen enligt rektor är att använda sig av handledning.

_Det som jag tycker kan vara en kraft är att ta in handledning för att få sin egen roll belyst i det bekymmer man lägger fram._

5.2.2 Finna nya arbetsmetoder

Rektor I framhåller i intervjun vikten av att hitta nya arbetsmetoder och förändra miljön så att alla barn kan få möjligheter att lyckas i skolan. När fokusgruppen diskuterar de två dilemma de fått presenterade för sig, är deras inriktning helt i linje med rektors uttalanden. I fallen med de båda eleverna är det först en kartläggning av hur situationen ser ut runt eleverna som föreslås.

_Bra om nån kommer in och ser med nya ögon. Man kan ju köra fast i en relation till en elev._

_Titta på klassrumssituationen över huvudtaget. Vad händer på rasterna? Kan pojken leka?_


_Ja har man sett det här innan då är det väl resurserna det är fel på. Då får hon inte rätt resurser eftersom det inte händer någonting._

Här övergår diskussionen i hur viktigt det är att åtgärderna struktureras så att alla vet vad som ska göras, av vem, samt när och hur uppföljning och utvärdering görs. Hela diskussionen har en inkluderande inriktning där orsaker till problemen söks i miljö och undervisning. Åtgärderna ligger i att göra förändringar som omfattar organisation och miljö i första hand och med ett tydligt ansvar på skolan.
5.2.3 Insatser på grupp- och organisationsnivå sällsynta

Antalet åtgärdsprogram på I-skolan skiljer sig från de övriga fyra skolorna, en skillnad som bekräftar rektors beskrivning av skolans upptagningsområde som ett område med socio-ekonomiska problem.

Tabell 2: Åtgärdsprogrammen fördelade på årskurs och inriktning

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Ämnen</th>
<th>Beteende</th>
<th>Koncentration Komma igång</th>
<th>Summa antal</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>År 2</td>
<td>14</td>
<td>6</td>
<td>4</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>År 5</td>
<td>15</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
<td>16</td>
</tr>
</tbody>
</table>

På I-skolan finns elever med åtgärdsprogram på grund av att de ännu inte uppnått tillräckliga kunskaper i svenska språket. Tre av eleverna i år tre har Sva⁶ som enda åtgärd.

Formuleringarna i åtgärdsprogrammen är fylliga och ger beskrivningar av både styrkor och svårigheter hos eleverna. Huvudinnehållet är inriktat mot den enskilda eleven och grupp/klass eller organisationsnivå är sällsynta. För en elev med stora svårigheter (ADHD) finns dock åtgärder som berör alla tre nivåerna: individ, klass och organisation.

- Får extra stöd både i klassrummet och vid behov utanför
- Får 20-30 min paus varje fm tillsammans med en vuxen
- Har tydliga och uppmuntrande vuxna omkring sig

I övrigt är åtgärderna till största delen inriktade på specialundervisning ett antal tillfällen per vecka. För år två är det läs- och skrivundervisning och/eller matematik, medan eleverna i årskurs fem också kan omfattas av specialundervisning i engelska och/eller so-ämnen.

5.2.4 Sammanfattning

Rektor på I-skolan ger uttryck för att pedagogernas förhållningssätt i klassrummet har stor betydelse för hur eleverna lyckas. Genom en förändrad organisation och stöd till arbetslagen i form av handledning anser rektorn att skolan utvecklat ett mer inkluderande förhållningssätt.

---

⁶ Svenska som andraspråk
Rektor kommunicerar ständigt sina tankar med pedagogerna på skolan och använder sina arbetslagsledare för att förankra och hålla kvar visionen om en skola för alla barn.

Fokusgruppen på I-skolan visar i sina diskussioner en inställning till arbetet med eleverna som ger pedagogen en viktig roll. Förslag på åtgärder har inriktning mot organisation och miljön runt eleverna. Även vikten av uppföljning och förändring av åtgärder som inte tycks ge resultat diskuteras.

Åtgärdsprogrammen på skolan är många i förhållande till övriga skolor i studien. Beskrivningarna av eleverna är fylliga men individenriktade. Åtgärderna har oftast ett allmänt innehåll men undantag finns med ett mera preciserat innehåll och möjlighet till utvärdering.

5.3 Fallbeskrivning på U-skolan

U-skolan är belägen i ett mindre samhälle strax utanför staden. Rektor U har tillsammans med en kollega ansvaret för en f-9 skola med ca 600 elever.

5.3.1. Inkluderande synsätt hos rektor

Rektor U har en genomgående strategi som omfattar alla barn och den har präglat skolans organisation i arbetslag. Fördelarna med arbetslag är enligt rektor att man kan lära av varandra och använda lagets gemensamma kunskaper för att skapa en undervisning som ger goda möjligheter att möta alla barns behov. En förändring av organisationen kring undervisningsgrupperingar och lärarnas ansvar har genomförts de senaste åren. Detta har medfört tydliga förbättringar av elevernas resultat och gynnat elever i behov av särskilt stöd.

Som regel undervisar man på det sätt man lär sig själv på och därför tror jag att det är bra att man jobbar i lag där man kan komplettera varandra och där man har den här öppenheten. Vad är det som fungerar för den här eleven? Och hur kan vi organiserar det?

Skolan har valt att arbeta med ”lösningsfokuserat tänkesätt” för att alltid utgå från möjligheter istället för svårigheter när det gäller eleverna. Alla pedagoger har fått kompetensutveckling på området och alla diskussioner kring barnen ska ha den utgångspunkten. Genomgående för
rektors resonemang är betydelsen av att all personal förstår och har förutsättningar att ta
ansvar för elevernas utveckling. Öppenhet i diskussionerna och tillåtelse att be om hjälp är
något rektor eftersträvar i sitt ledarskap. Att kunna diskutera hur man bemöter elever och
vilken betydelse det har.

Vi är ganska öppna och jag själv är rak och ställer frågor som "Vad är det som gör att
den här eleven fungerar hos dig?" och så kan vi diskutera det. "Vad är det du gör? Vad
gör du i den situationen?" Man kan hjälpa varandra fram på så vis, men det är svårt.

Strävan är att man ska våga lämna ut sig och att kunna se hur handlingar och konsekvenser
hänger samman för att uppnå en lärande miljö i klassrummet. Arbetslaget måste vara ett stöd
och ha ett tillåtande klimat. Det måste kännas självklart att be kollegor om hjälp om man inte
känner att man räcker till. Rektor U påpekar sitt ansvar att se till att alla elever får bästa
möjliga förutsättningar för lärande. Trots alla insatser och viljan att stötta alla barn så räcker
inte alltid skolans egna resurser och kompetens till. Då är det rektors uppgift att hämna stöd
för personalen i andra delar av organisationen. Handledningsteamen har ett sådant uppdrag
och det kan också bli aktuellt med resursskolor. Det finns också framgångar i arbetet och
rektor är medveten om att man på ett mer strukturerat sätt borde ta tillvara på de erfarenheter
som görs och använda sig av lyckade modeller.

Det är viktigt med kontinuerliga utvärderingar så man inte sitter och gör samma saker
bara för att man ska göra det, om det inte ger något resultat.

Trots struktur för uppföljning av samtliga elever är inte känslan hos rektor en kontroll över
arbetet. Tidsbrist är den faktor som anses vara skälet till att utvärdering inte görs i större
utsträckning. Samtidigt inser rektor möjligheterna till framgång genom att lägga tid på detta
område. Rektor på U-skolan är tveksam till organisationen med elevhälsoteam, som i
nuvarande form betecknas som traditionell, med regelbundna möten dit arbetslagen anmäler
aktuella ärenden. Rektor skulle vilja hitta en mer effektiv modell. Som det nu är träffas
elevhälsoteamet varannan vecka och där ingår förutom rektorerna, skolsköterska
skolpsykolog, kurator och specialpedagog. Ärenden diskuteras först i arbetslagen och man
hjälps åt att diskutera och pröva lösningar. När man behöver hjälp får mentorn komma och
föredra ärendet i elevhälsoteamet och där diskutera man fram en lämplig åtgärd. Rektor
upplever att mycket tid går åt för avrapportering till varandra, samtidigt som det är en viktig

5.3.2 Ser helhetsbild

Fokusgruppen på U-skolan tar i sina diskussioner upp vikten av att observera och ta reda på hur situationen för de aktuella eleverna ser ut som helhet. Man söker efter tillfällen då det fungerar väl och tänker sig att utgå från dessa när planer görs för åtgärder.

*Man gör en kartläggning på var lyckas han och var lyckas han inte?*  
*Det står så allmänt att på lektionerna är han orolig men är det alltid eller finns det tillfällen när det fungerar? Då kan man ta reda på vad är det som gör att det fungerar då och man kan hjälpa honom utifrån det alltså söka upp när funkar det för Johan?*

Det kommer också upp tankar om elevens behov i förhållande till lärarens arbetssätt och hur det kan förändra pojkens situation.

*Ett annat arbetssätt? Det kanske är det arbetssätt den här läraren har som inte passar?*

Gruppen diskuterar utifrån att elever har olika förutsättningar för olika sätt att arbeta och hur man måste hitta ett funktionellt sätt för varje elev. Man poängterar vikten av att samarbeta kring de aktuella eleverna både för att kunna använda sig av det stöd som fungerar bäst och för att få en helhetsbild av hur eleven lyckas i skolan.

*Att alla inblandade blir medvetna om när det funkar bra och vad hon behöver för stöd.*

*Att se en helhetsbild och samarbeta om att målen nås.*

Diskussionen fortsätter kring lärarens situation och hur väsentligt det är ur olika aspekter att man inte är ensam om ansvaret och svårigheterna.
Och om man är ensam tenderar man mer att lägga problemet hos eleven än om man har ett arbetslag.

Gruppen är mycket tydlig med att man på skolan har ett öppet klimat och vågar be om hjälp när svårigheter uppstår. Ingen ska behöva vara ensam och försöka hålla skenet uppe inför omgivningen.

5.3.3 Ofta specialundervisning i mindre grupp

U-skolan har på min begäran lämnat in åtgärdsprogram för år fem och åtta. Det har upprättats åtgärdsprogram för fem elever i årskurs fem och nio elever i årskurs åtta.

Tabell 3: Åtgärdsprogrammen fördelade på årskurs och inriktning

<table>
<thead>
<tr>
<th>År</th>
<th>Åmnen</th>
<th>Beteende</th>
<th>Koncentration Komma igång</th>
<th>Summa antal</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>5</td>
<td>5</td>
<td></td>
<td></td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>9</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td>9</td>
</tr>
</tbody>
</table>

U-skolans åtgärdsprogram har i årskurs fem fylliga beskrivningar av eleverna både vad gäller styrkor och svårigheter. Här visas också på positiva resultat sedan föregående åtgärdsprogram. Ofta handlar åtgärderna om specialundervisning ett visst antal gånger per vecka, men i något fall finns andra åtgärder som gäller alls iblandade pedagoger.

- uppmuntra eleven att be om hjälp
- ge eleven hjälp med förförståelse

Åtgärdsprogrammen för eleverna i årskurs åtta har mycket kortfattade beskrivningar av eleverna och när det gäller styrkor handlar dessa sällan om kunskaper och förmågor. Åtgärderna är mestadels specialundervisning i mindre grupp i olika ämnen utan närmare precisering. I vissa fall finns åtgärder av mer specifik karaktär som:

- användning av dator, för automatisk stavningskontroll
- prao må-ons varje vecka

I likhet med övriga skolors åtgärdsprogram är det sällsynt med annan nivå på beskrivningen av elevens situation än den individuella.
5.3.4 Sammanfattning

Rektor på U-skolan har med sina beskrivningar av vad som är betydelsefullt för hennes ledarskap visat på sitt övergripande ansvar för att alla barn får bästa möjliga förutsättningar för lärande. Organisationens uppbyggnad och pedagogernas arbete med relationer, miljö och arbetsmetoder har enligt rektor stor betydelse för om elever i behov av särskilt stöd ges möjlighet till optimala resultat. Rektor inser vikten av resultatuppföljning men är inte nöjd med den struktur skolan har för detta. Elevhälsoteamets arbete är också ett område för utveckling och förändring till en mer effektiv organisation.

Fokusgruppen på U-skolan ger i de dilemman de diskuterat mycket goda exempel på ett inkluderande tänkesätt, genom frågeställningar och förslag till åtgärder som berör miljön runt eleverna, bemötande och arbetssätt i klassrummet. Gruppen poängterar vikten av arbetslag där pedagogerna kan ge varandra stöd i problematiska situationer.

Åtgärdsprogrammen på U-skolan har i likhet med övriga skolor en tydlig individinriktning. Här förekommer sällan några beskrivningar på klass/grupp- eller organisationsnivå med undantag av att man i åtgärderna kort skriver att eleven placeras i mindre grupp för specialundervisning.

5.4 Fallstudie på Y-skolan

Y-skolan ligger utanför staden i ett nybyggt område. Rektor har ansvar för drygt 300 elever i årskurs f-6.

5.4.1 Integrerande synsätt hos rektor

Skolan har enligt rektor Y en plan för hur man arbetar med barn i behov av särskilt stöd.

Vi har en plan för hur vi jobbar med våra barn med särskilda behov och grunden är att man är i klassrummet och att det anpassas där/.../.

De åtgärder som görs är inriktade på den individuella eleven genom exempelvis en elevassistent som tar ansvar för eleven och ser till att anpassa undervisningen efter elevens
behov eller välja någon alternativ aktivitet när klassens arbete inte bedöms passa den aktuella eleven. Elevassistenten har till uppgift att ge eleven rätt stöd och krav efter behov.

Jag mena ratt alla måste ha ett gott liv och då måste vi hjälpa till och både vara påputtare och samtidigt stötta.

Rektor Y är medveten om att elevassisterter är en omdiskuterad grupp och motiverar sitt val med att det kan bero på behovet.

Elevassisterter tycker jag är ett negativt laddat ord. Man pratar om att det ska vara pedagogiskt utbildad personal, men ibland kan dom vara stödjaget beroende på vad som passar så att sätta.

Hon ser riskerna med ett beroende mellan elev och assistent, men litar till samarbetet med läraren som ett stöd. Hon har emellertid exempel på mycket motstridiga inställningar hos lärare, både till att barn i behov av särskilt stöd finns i klasserna och till elevassistentens uppgift. Det kan vara ett mycket bra samspel enligt rektor Y, men det kan också vara så att läraren egentligen inte vill att barnet ska vara där utan i någon annan skola. I det första fallet blir det då mycket enklare:

Nej det är lugnt, jag var så orolig men jag bara lutar mig mot elevassistenten hon reder ju det här. (Lärarens kommentar enligt rektor Y)

Ansvaret för eleven ligger alltså på elevassistenten även om det rent formellt måste vara lärarens ansvar och ett arbete man borde planera och genomföra gemensamt. Även i övergången till 7-9 skolan är rektor Y angelägen om att stödet av elevassistent ska följa med när hon tror att eleven är i behov av det. Rektor Y hävdar att i rollen som rektor ingår att medverka till att lärare blir säkrare i sitt arbete med barn i behov av särskilt stöd. Det stöd rektor Y kan erbjuda när lärare ber om hjälp för att de har en arbetsam situation är handledning av områdets specialpedagog.

Det här att hon handleder personal, det är ju ett sätt för mig när personal kommer och säger att "det är så jobbigt, jag vet inte vad jag ska göra med honom, han får såna
utbrott och det här går inte”, men vi kan höra med specialpedagogen. Att man får prata med nån och får lite handfasta råd.

Handledningen uttrycks som inriktad på enskilda elevers beteende och hur läraren kan hantera specifika situationer snarare än en diskussion om förhållningssätt och bemötande i ett vidare perspektiv. Sammantaget blir intrycket att rektor intar ett integrerande synsätt snarare än ett inkluderande. Organisation och åtgärder är inriktade på att anpassa eleven till den befintliga situationen i klassrummet, inte att förändra skolans struktur och förhållningssätt till att omfatta alla elever oavsett behov.

5.4.2 Stärka elevens självkänsla


Men han måste ju få mer att bita i. Han måste ju få, liksom utmaningar då.

Här kommer gruppen in på att man kan få hjälp av kollegor som arbetar med äldre elever, eller att Johan kan sitta med i en klass med äldre elever ibland. För som man konstaterar, då blir det lugnt i Johans klass och läraren kan arbeta med de övriga eleverna.

För Annas del (bilaga 3), har gruppen diskussioner om hur man ska kunna genomföra en intensivare lästräning. Detta är enligt gruppen helt avhängigt att föräldern kan genomföra en stor del av programmet vilket inte verkar troligt. För övrigt är det specialundervisning som är mest aktuellt. När matematiksvårigheterna diskuteras förändras bilden och någon i gruppen kommer med förslag på att läraren kan utveckla undervisningen för att underlätta för Anna.
Men i matten kan jag se att man kanske måste lägga om undervisningen i klassrummet och ge plats åt mer matematik. Att man som klasslärare inte är låst vid böckerna och det är nytigt för alla barn.

Här fortsätter diskussionen med utematte, att man kan arbeta laborativt och vikten av att förstå användningen av matematik. Någon kommenterar också att man som lärare ofta litar så mycket på läroboksförfattarna att det binder upp pedagogen.

5.4.3 Blankett som saknar insatser på grupp- och organisationsnivå

Tabell 4: Åtgärdsprogrammen fördelade på årskurs och inriktning

<table>
<thead>
<tr>
<th>År 2</th>
<th>Åmnen</th>
<th>Beteende</th>
<th>Koncentration Komma igång</th>
<th>Summa antal</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>8</td>
<td></td>
<td></td>
<td>4</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>


Eleverna beskrivs genomgående med begrepp som representerar egenskaper som positiv, arbetsvillig, glad, trevlig och flitig. Här finns också i beskrivningarna exempel på kompetenser som är en styrka hos eleven, som ”han samarbetar bra med andra elever” och ”hon har lätt för att uttrycka sig i bild”. Beskrivningarna är i hög grad inriktade på den enskilda eleven, men här finns heller inte det stöd som en anvisning i rubriken, som visar på inriktningen individ-, grupp/klass- och organisationsnivå, skulle kunna vara. I förhållande till
andra skolor har Y-skolan, relativt sett, många åtgärdsprogram för elever i år två som ännu inte uppnått önskvärd läshastighet.

Även de åtgärder som skrivits in är helt individinriktade och formuleras ofta som ”specialundervisning”, ibland specificerat med antal minuter eller tillfällen i veckan. I något fall, eleven i år fem, finns ett tydligt samband mellan mål: ”att hitta strategier i matte” och åtgärder: ”anpassat material i matte, användning av kompensatoriska hjälpmedel (tallinje, tabeller och miniräknare).

5.4.4 Sammanfattning
Rektor Y visar i sina uttalanden en mer integrerande inställning än inkluderande. De åtgärder som beskrivs av rektor Y handlar i huvudsak om att anpassa eleverna till en ”normal” klassrumssituation genom att någon, företrädesvis en elevassistent, anpassar material, aktiviteter och undervisning efter vad som passar den enskilda eleven, tillsammans med klassen eller utanför om det inte fungerar med klassen.

Även fokusgruppens diskussioner är huvudsakligen inriktade på den enskilda elevens brister och vilka individuella insatser som kan vara lämpliga. I matematiken kommer det emellertid fram tankar om en förändring av undervisningen.


5.5 Fallstudie på Ö-skolan
Ö-skolan är en f-6 skola med ca 350 elever belägen inom staden.

5.5.1 Inkluderande synsätt hos rektor
Rektor Ö visar genom sina uttalanden om målen för hur skolan ska arbeta på ett synsätt som kan betecknas som inkluderande. I intervjun framgår att det för rektor Ö är viktigt att inte bara
få fram hur varje elev lyckas i sitt arbete att nå målen, utan också hur arbetssituationen ser ut i de olika klassrummen.

..men också klassrumssituationen, vi kan känna att här är det nånting som vi måste gå vidare med.

Rektor Ö visar på en förståelse för att miljön i klassrummet är betydelsefull för elevens möjligheter till lärande.

\textit{Jag vill trycka på att min egen inställning, mitt eget förhållningssätt har så oerhört stor betydelse för framgången. Min inställning att jag är en del i det hela, att det inte ligger bara hos eleven eller barnet utan att man måste jobba med andra saker runt omkring och sig själv också.}

Inkludering innebär att förändringar sker i organisationen som helhet, inte som enskilda åtgärder riktade mot individer. Rektor Ö ger uttryck för Vikten av att hela hennes organisation har kompetens för att möta alla elever. Genom föreläsningar har all personal på skolan fått kunskaper som hon märkt varit ett behov för att alla ska ha kompetens att möta barn med funktionshinder.

\textit{Det är viktigt att all personal har kunskap om det här området /.../ Ser man att man har dom här problemen på en skola så är det viktigt att man har kompetens för hur man möter dom här barnen.}

Kompetensutveckling är ett sätt för rektor Ö att påverka inställningen i hela sin organisation när det gäller uppdraget.

\textit{För det gäller också att fylla på med kunskap och på olika sätt försöka ändra inställning och attityd till elever.}

Att det måste vara en medveten handling hos rektor att förändra attityder och inställning hos pedagogerna framkommer i rektors uttalanden. Här visas en medvetenhet om hur betydelsefull pedagogernas inställning och attityd är för hur skolan lyckas med att nå alla elever och få förbättrade resultat.
Jag har försökt att öppna upp för att mitt förhållningssätt har så stor betydelse i arbetet med eleven, att lyckas eller inte. Och det är en av mina svåra uppgifter att övertyga om att det har en stor betydelse.


5.5.2 Handledning ett viktigt verktyg

Ett viktigt stöd för rektor Ö är specialpedagogen, som lyckats överbrygga pedagogernas skepsis mot handledning.

Många är väldigt mottagliga för detta, men det har varit ett slit, ett jobb, att försöka vända detta.

Det har inte varit helt okomplicerat att införa handledning som ett verktyg för pedagogerna, men via specialpedagogens handledning kring läs- och skriv och vidare med andra problem kring enskilda elever, har man kommit dithän att pedagogerna uppskattar handledning när det gäller sin egen roll i klassrummet.

Specialpedagogerna behövs och är verklig en jätteviktigt verktyg för pedagogerna för hur man går vidare.

Inte minst när specialpedagogen har kunskaper kring elever med relationsproblem och koncentrationssvårigheter har det varit ett kompetenshöjande verktyg för arbetslagen. Deltagarna i fokusgruppen visar i delar av sitt samtal att det är miljön runt eleven som är betydelsefull och att åtgärder riktade mot hela gruppen och läraren kan vara effektfulla.

Då kan man satsa lite extra på det här med samarbetsövningar och dilemma, kompissamtal och att man lägger lite fokus på det.

Det gäller att eleven känner att läraren orkar.
Gruppen har klart för sig att förhållningssätt och bemötande har stor betydelse för om eleverna lyckas.

*Ja det har stor betydelse vilka som finns runt omkring. En engagerad lärare som ser, upptäcker och tar tag i problemen, som kan se det positiva och som tycker om honom.*

Här framgår också i diskussionen att det är en gemensam angelägenhet i personalgruppen och att det finns möjlighet att få det stöd i arbetet som behövs för att ge eleverna goda förutsättningar.

*p Jag känner att här på skolan finns det ändå möjlighet att få hjälp av andra och att det är ett öppet klimat så att man kan be om hjälp. Det är inget konstigt att be om hjälp.*

Förslag till åtgärder riktade till den enskilda eleven utgår från pedagogernas tidigare erfarenheter, men omformas efter elevens starka sidor, intressen och specifika behov.

*p Nu är hon väldigt duktig i bild. Man kanske kan lägga in det här med bokstäver och matte utifrån det som hon tycker om, så kan man jobba med bokstäver och siffror på ett lustfyllt sätt eftersom det känns som att det behärskar hon och tycker om.*

Diskussionen i fokusgruppen präglas enligt min mening av en gemensam syn på att undersöka vilka möjligheter som kan finnas när det gäller att förändra miljön för att ge bättre förutsättningar och finna metoder för arbetet som kan gynna just den här elevens möjligheter och behov. I de båda dilemman som presenterats har fokusgruppen resonerat kring möjliga orsaker i såväl miljön som hos individen. Föreslagna åtgärder är i huvudsak riktade mot miljö, material och pedagoger och genomgående ett ansvar för skolan. Denna syn på hur man möter elevers olika behov stämmer väl med de tankar och den övertygelse rektor presenterat.

5.5.3 Åtgärdsprogram av skiftande karaktär

Min begäran var att få in de åtgärdsprogram som var aktuella för årskurs två, fem och åtta under ht -08. Från Ö-skolan fick jag kopierade och avidentifierade åtgärdsprogram för femton elever i år två och fem.
Tabell 5: Åtgärdsprogrammen fördelade på årskurs och inriktning

<table>
<thead>
<tr>
<th>År 2</th>
<th>Åmnen 1</th>
<th>Beteende 1</th>
<th>Koncentration Komma igång 1</th>
<th>Summa antal 1</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>År 5</td>
<td>5</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>10</td>
</tr>
</tbody>
</table>

De åtgärdsprogram jag fått del av har ett innehåll där jag mer sällan finner uttryck för att det inkluderande perspektivet språkliggörs och syns. Situationsbeskrivningarna innehåller i princip enbart individinriktade beskrivningar av den aktuella eleven. Den första delen som ska beskriva styrkor och resurser innehåller en del värderande uttryck, men också beskrivningar av vad eleven kan och gör, där kunskaper och handlingar utgör innehållet.

Kommer glad och pigg till skolan.

Kan berätta högt för klassen.

Situationsbeskrivningen för behov och svårigheter innehåller så gott som enbart den individuella nivån. När det gäller år två är läsningen det helt dominerande och för år fem handlar det till hälften om beteende, motivation och koncentration.

Behöver bli helt säker på samtliga ljud tex b-d, å-ä och behöver också öka sin läshastighet.

Har svårt att hålla reda på läxor och viktiga papper som ska tas med hem.

Men även här finns i några fall rent kunskapsmässiga beskrivningar av svårigheter och behov av stöd för att nå målen.

Flytet i läsningen har inte infunnit sig ännu.

Saknar fortfarande grundläggande färdigheter i matematik.
Målen är uppdelade i huvudmål och delmål. I vissa fall finns ett samband men i andra fall blir sambandet behov, huvudmål, delmål mycket otydligt för mig som utomstående och svårt att förstå.

**Behov och svårigheter:**
- Behöver lära sig hantera sin ilska.
- Skal kunna läsa fler ord än den 4/11 på läshastighetsprov år 2

**Huvudmål:**
- Ska få in en bra läsvana i hemmet
- Ingen ska behöva tjata på N angående läxor
- Ska våga berätta om en bok inför klassen, gärna före jul.

**Delmål:**
- N ska utan protester och gnäll utföra en given arbetsuppgift i klassrumsmiljö

Rubriken ”Åtgärder” i dokumentet har förtydligandet ”Att bekräfta, stimulera och förstärka. Att förebygga, stödja och kompensera”. Här finns en del exempel på åtgärder som stämmer väl med instruktionerna och där ansvaret för åtgärderna i huvudsak vilar på skolan. I vissa fall finns dock ”specialundervisning” som enda åtgärd eller åtgärder som endast handlar om hemmets ansvar.

*I engelska ska N kunna ordens såväl uttal som betydelse, men ej skriva.*

*Bli introducerad i användandet av Alfasmart och USB-minne.*

*Någon vuxen i hemmet lyssnar och ger beröm.*

Sammanfattningsvis kan sägas att åtgärdsprogrammen håller en ojämn nivå och att det finns goda exempel på formuleringar med stor respekt för elev och föräldrar, som följer det formulär som används, men också exempel på motsatsen.

Rektor Ö anser att åtgärdsprogrammen är ett utvecklingsområde på skolan som man inte lagt tillräckligt med kraft på ännu.
Åtgärdsprogram upprättas och det är väl fortfarande ett utvecklingsområde hos oss och vi är inte på något sätt i hamn med några perfekta åtgärdsprogram. Att skriva åtgärdsprogram är svårt.

Rektor uttrycker också att pedagogerna inte riktigt ser åtgärdsprogrammen som det stöd och redskap för arbetet som de är avsedda att vara, utan mer som en extrauppgift och pålaga. Det finns en osäkerhet kring vad som ska skrivas och i vilken omfattning. Förändringar av åtgärderna skrivs inte in och man glömmer att skriva ner när åtgärder avslutas.

5.5.4 Sammanfattning


Fokusgruppen på Ö-skolan betonar att bemötande, miljö och arbetsmetoder har stor betydelse för hur eleverna lyckas. Gruppens diskussioner rör lika mycket dessa delar som den individuella eleven i mina dilemma. De visar genom sina uttalanden att hela skolan har ansvar för varje elev och att det gemensamma arbetet kan innebära ifrågasättande av miljö, arbetsmetoder och innehåll.

När det kommer till åtgärdsprogram finns de inte samma tydligt inkluderande inställning. Här visar sig ibland en individinriktad beskrivning och åtgärder som ofta beskrivs enbart som specialundervisning. Det finns också exempel på beskrivningar på elevens förmågor och väl beskrivna åtgärder utifrån ett inkluderande synsätt.
5.6 Sammanställning av de fem fallskolorna huruvida ett inkluderande synsätt finns på de fem fallskolorna och slutsatser

Tabell 6: Resultaten fördelade på skola och rektor/fokusgrupplåtgärdsprogram

<table>
<thead>
<tr>
<th>Skola</th>
<th>Rektor</th>
<th>Fokusgrupp</th>
<th>Åtgärdsprogram</th>
<th>Kommentar</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>E-skolan</td>
<td>Ja</td>
<td>Ja</td>
<td>Nej</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>I-skolan</td>
<td>Nej</td>
<td>Nej</td>
<td>Nej</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>U-skolan</td>
<td>Ja</td>
<td>Ja</td>
<td>Nej</td>
<td>Rektor o fokusgrupp företräder ett integrerande perspektiv</td>
</tr>
<tr>
<td>Y-skolan</td>
<td>Nej</td>
<td>Nej</td>
<td>Nej</td>
<td>Inslag av inkluderande inställning finns i några åtgärdsprogram</td>
</tr>
<tr>
<td>Ö-skolan</td>
<td>Ja</td>
<td>Ja</td>
<td>Nej</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Begreppen ”inkludering” och ”integrering” utgör enligt Nilheim (2006) båda alternativ till särskiljande, men i integreringsbegreppet är det eleven som ska anpassas till skolan och i begreppet inkludering är utgångspunkten att skolan anpassas till alla elevers behov.

För att kunna göra en bedömning av om en inkluderande inställning kan urskiljas hos respektive rektor, fokusgrupp och i åtgärdsprogrammens formuleringar, har de uttalanden som gjorts i det transkriberade materialet, respektive åtgärdsprogrammens skrivningar, tolkats utifrån Nilheims definition. Utifrån en sammanvägning av dessa uttalanden respektive skrivna formuleringar, har en bedömning slutligen gjorts av om respektive skolas rektor, fokusgrupp och åtgärdsprogram kan anses representera en inkluderande inställning till barn i behov av särskilt stöd.
6 Diskussion


6.1 Inkludering kontra integrering


6.2 Struktur, rutiner och stödfunktioner

Gemensamt för de rektorer vars fokusgrupper visat på ett inkluderande arbetssätt i sina diskussioner, är att de på sina skolor har en tydlig struktur i organisation, elevhälsosteam och arbetet med uppföljning av elever. Skolornas organisation bygger på arbetslag där samtliga yrkesgrupper som arbetar med barnen ingår. I dessa skolor framhålls också olika modeller för
formulärs som fungerar som ett stöd för arbetet med elevernas måluppfyllelse och för att följa de elever som behöver extra stöd för sin utveckling. Dessa skolor har valt ett antal strategier för hur man kan möta elevers olika behov, men pedagogerna är också öppna för nya arbetssätt. Stöd i form av handledning av specialpedagoger och psykologer har av alla rektorer värderats högt.

6.2.1 Struktur

I flera studier (Ekholm m fl, 2000; Grosin, 2003; Silins, 1994) framhålls struktur och kultur som betydelsefulla faktorer för hur rektorer får genomslag för sitt pedagogiska ledarskap och lyckas genomföra förändring. När det gäller organisation, rutiner och dokumentation verkar en tydlig struktur vara en förutsättning för att sprida ett gemensamt förhållningssätt hos pedagogerna på skolan. Det framgår i intervjuerna med rektorerna att på de skolor där fokusgruppen visat på inkluderande strategier, har rektorerna angett att organisationens uppbyggnad har stor betydelse för arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Rektorerna har också genomfört förändringar i sina organisationer som utgått från grundtanken att alla elever ska få möjlighet till ökad måluppfyllelse och tillgång till stöd och utmaning efter behov inom befintlig organisation.


6.2.2 Centrala stödfunktioner

Stödet från den centrala förvaltningen i kommunen kan ha ett brett och varierande innehåll. Det kan bestå av såväl uppmärksamning av rektorerna och krav på förändring, tillhandahållande av specialfunktioner och exempelvis utarbetade blanketter som förenklar hantering av dokument.


⁷ En resursperson från varje arbetslag
⁸ Elevhälsoquipe
har inte hänvisat till några specifika krav från politiker eller förvaltning. Samtliga har använt de nationella styrdokumenten som motiv för sitt engagerade arbete för elever i behov av särskilt stöd.


6.3 Kommunikation

6.4 Möjliga framgångsfaktorer
Vilka faktorer har varit avgörande för att dessa fyra rektorer lyckats att få gehör för sin övertygelse om att en inkluderande verksamhet i skolan ger barnen största möjligheter att nå nationella kunskapsmål och sociala mål i läroplan och kursplan?

6.4.1 Värdebaserat ledarskap
Intervjuerna med rektorerna visar på en betydelse av att kommunicera mål och värden. De fyra rektorer som själva verkar bära ett inkluderande synsätt och också har fått ett genomslag för detta i fokusgruppennas diskussioner, framhåller gång på gång sitt eget uppdrag att företräda ett synsätt som inkluderar alla barn. Att förhållningssätt och attityder är det mest betydelsefulla i hur man lyckas ge alla barn möjligheter till att nå målen är något de gemensamt framhåller. De visar på hur miljön i klassrummet, valet av arbetsmetoder och innehåll i undervisningen kan verka stödjande men också skapa barn i behov av särskilt stöd.
Detta tydliggörande av skolans mål genom att kommunicera med skolans pedagoger och få
gehör hos dessa, har i forskning visat på skolledarens betydelsefulla roll (Hallinger & Heck,
1998; Ekholm m fl, 2000; Ärlestig, 2008).

6.4.2 Mod x 2; mod att förändra och tålamod

En förändring av samtliga pedagogers förhållningssätt och attityder, förutsätter enligt min
mening mod att genom ett demokratiskt och tydligt ledarskap skapa en enighet hos personalen
i arbetet mot målen. Det kräver mod att utmana gemensamma föreställningar och vara öppen
för andra infallsvinklar. Det behövs också tålamod, en insikt om att det tar tid och som en av
rektorerna uttryckte det ”Det gäller att hålla i, hålla ut och hålla om”. Ett så enträget arbete
med en övertygelse om att lyckas förutsätter en tro på människans förmåga att växa och
utvecklas liksom respekt för andras synpunkter (Hallinger & Peck, 1998; Harris, 2004). Det
kräver en förmåga hos rektor att urskilja vilka behov som är aktuella både enskilt och för
grupper, aktivt stöd eller uppmuntran, liksom att se när utmaning behövs eller konfrontation
krävs (Ekholm m fl, 2000).

6.5 Åtgärdsprogram – ett sorgebarn?

Min sista frågeställning var om det på en skola där rektor med en inkluderande inställning och
pedagoger som visar samma synsätt, kan utläsas ett inkluderande förhållningssätt i skolans
åtgärdsprogram?

Flera studier de senaste åren är tveksamma till om åtgärdsprogrammen fyller den funktion för
elever i behov av särskilt stöd som avsetts. Andreasson (2008) konstaterar att
åtgärdsprogrammen ofta beskriver eleven som icke-kompetent genom att beskrivningarna
tydliggör elevens tillkortakommanden. Detta stämmer väl med de flesta av de åtgärdsprogram
som ingår i denna studie. Den möjlighet som finns att använda kursplanernas bredare
ämnesbeskrivning för att se även positiva förmågor, används inte. Att den beskrivning eleven
möter i åtgärdsprogrammet och andra elevplaner kan ha stor betydelse för hur eleven
uppfattar sig själv, förefaller inte pedagogerna vara medvetna om. Endast ett fåtal av
åtgärdsprogrammen kan sägas ha en beskrivning av den omgivande miljön och interaktionen
mellan elevens förutsättningar och den omgivande miljön. Att resultaten på detta område inte
skiljer sig från andra bekräftas av flera studier (Skolverket, 2001; Asp-Onsjö, 2006). Det är

En av rektorerna framhåller att åtgärdsprogram är ett utvecklingsområde på skolan och är medveten om att de inte uppfyller önskvärd kvalitet. En annan rektor uttrycker skepsis till åtgärdsprogrammens effekt. Det är samtalen runt arbetet med barnen som är det väsentliga för att åtgärderna ska bli effektiva enligt denna rektor. Att det finns en ojämhet i hur man uttrycker sig i åtgärdsprogrammen inom respektive skola, kan tyda på att innehållet är beroende av vem som upprättat dem och att helheten inte har diskuterats i arbetslaget.

6.6 Metoddiskussion

Min ambition i denna studie har varit att undersöka om rektorer i några skolor, har en inkluderande inställning och hur de tänker runt problem som är relaterade till uppdraget att kunna möta alla barn i sin pedagogiska verksamhet.

min erfarenhet som rektor kan ha påverkat situationen positivt då jag har kunskaper om deras vardag. Genom mina formuleringar i frågeställningarna kan det ha funnits en risk att jag gett uttryck för min egen förförståelse som rektor och fört in de intervjuade i en riktning som de annars inte hade valt.


Åtgärdsprogrammen som jag studerat har skrivits av pedagoger som haft detta som sitt uppdrag och vars syfte varit gott. Innehållet i dessa har säkert varit ett stöd för många elever och min avsikt har aldrig varit ett fördömande av någon enskild person, utan att väcka tankar kring de värderingar som tydliggörs när texten i åtgärdsprogrammen synas.

Det kan ifrågasättas om metoden verkligen visar att det är rektor som är drivande i arbetet för ett inkluderande arbetssätt. Det skulle kunna vara det omvända, pedagogerna som påverkat rektor. Med hänsyn till rektorens berättelser om en förändring i synsätt hos pedagogerna i under tid och med stöd av organisationsförändringar, handledning och de ökade pedagogiska diskussionerna menar jag att det är mera troligt att det är rektor som driver arbetet mot ett inkluderande arbetssätt framåt.

6.6.1 Nya forskningsfrågor
Frågor som väckts under studien är exempelvis hur det tydligare kan klargöras vilket uppdrag rektor har när det gäller att möta alla barn i verksamheten. Den frågeställning som också aktualiserats är rektorsutbildningens möjligheter att under utbildningstiden påverka och stärka rektor i ledarskapet genom kunskaper och diskussioner om hur eleverna ges bästa möjliga

6.7 Avslutande reflektioner

Mitt val av frågeställning och syftet med studien har varit att se om möjligheterna för rektor att driva ett utvecklingsarbete där attityder och förhållningssätt hos pedagogerna förändras så att eleverna som helhet, men i synnerhet barn i behov av särskilt stöd, får en mer utvecklingsinriktad arbets situation i en inkluderande miljö. Min studie förefaller ge stöd för att en sådan effekt är möjlig, men att den ställer krav på rektor som en medveten, engagerad, modig och målmedveten ledare med fingertoppskänsla för vilka insatser som krävs i varje ögonblick. Det är ett uppdrag på lång sikt och ställer stora krav, men min övertygelse är att många rektorer har förmågan och viljan att driva liknande utvecklingsarbete om stöd för denna utveckling finns från politiker och förvaltning. Rektorer behöver stöd i sin mellanställning där många grupper vill ha utrymme för sina intressen och förhandla om att få del av makten i skolan.

Det verkar som om upprätthållande av åtgärdsprogram är en komplicerad handling som inte fått tillräcklig uppmärksamhet för att kunna fungera som det stöd för eleven som det är avsett att vara. Åtgärdsprogrammet är ett dokument som har stor betydelse för både eleven själv och för hur omgivningen lyckas tillgodose de behov som krävs för måluppfyllelse.

Den här studien har inneburit att rektorer och pedagoger med stort engagemang talat om sina tankar och sitt engagemang för barn i behov av särskilt stöd. Det har varit oerhört intressant och lärorikt att ta del av dessa samtal. Att jag sedan analyserat och bedömt uttalanden som gjorts, har haft ett syfte att se om möjligheter finns att underlätta utvecklingsarbete med denna inriktning. Det har inte varit min avsikt att på något sätt bedöma någon enskild person eller grupp, utan uttalanden ställs i förhållande till tidigare forskningsresultat och nationella mål för skolan.
Referenser


Bilaga 1

Till .....................


Jag kontaktar dig på telefon den närmaste veckan för att bestämma tid för mitt besök.

Med vänlig hälsning
Inger Fält-Isakson
**Bilaga 2**

**Intervjuguide för rektorer**

De intervjuade får beskriva skolans organisation när det gäller arbetet med barn som behöver stöd för att nå målen.

**Tema 1: Utgångspunkter**

Hur beskriva de vanligaste orsakerna till att elever finns i denna grupp? Exempel?

Hur upptäcks eleverna?

Hur rapporteras? Av vem?

**Tema 2: Åtgärder**

Vilka åtgärder i ovan beskrivna fall?

Förändringar i åtgärder? Tidperspektiv?

Vems ansvar?

**Tema 3: Resultat**

Vilka resultat kan ni se?

Tolkning? Analys? Förändring?

Dokumentation?

Att tänka på genomgående:

Är villkoren personliga eller strukturella?

Främjande eller hindrande?

Vilka faktorer har påverkat dig som rektor när det gäller din inställning till arbetet med barn i behov av särskilt stöd?

Får du det stöd du behöver från din organisation/försäkring?
Bilaga 3

Dilemman för fokusgrupper i år F-6

Anna, 8 år, har problem med att lära sig läsa och skriva. Hon går nu vårterminen i årskurs 2, men är osäker när hon läser, ljudar många ord och förstår inte sammanhanget i texten. Även i matematiken har hon svårigheter, använder fingrarna mycket när hon räknar och har svårigheter med talens helhet och delar. Addition har gått någorlunda, men subtraktion har hon inte klart för sig. Annas situation med en ensamstående arbetslös mamma präglas av ganska svåra sociala problem. Det Anna trivs bäst med i skolan är bild eftersom hon är duktig på att rita och måla.


Dilemman för fokusgrupper i år 4-9


Anna, 14 år, har stora läs- och skrivproblem. Hon går nu vårterminen i årskurs 8 och det är stor risk att hon inte kommer att nå målen i årskurs 9. Hon har svårt för att uppfatta innehållet i det hon läser eftersom hon hakar upp sig på långa och okända ord. Hon vill inte skriva, undvikar det om hon kan, använder så få ord som möjligt om hon måste. Även i matematiken har Anna svårigheter, med att läsa talen förstås, men hon har också svårt med matematiska begrepp och missuppfattar ofta vad man egentligen frågar efter. Annas situation med en ensamstående arbetslös mamma präglas av ganska svåra sociala problem. Det Anna trivs bäst med i skolan är bild eftersom hon är duktig på att rita och måla.
Den goda organisationen