



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Åtgärdsprogram - till vilken nytta?

En studie över upprättade åtgärder efter nationella prov
i år 3 och pedagogers resonemang runt arbetet med
elever i behov av stöd

Maria Lindh och Ann Vallin Torstensson

Examensarbete:	15 hp
Program:	Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2012
Handledare:	Monica Johansson
Examinator:	Anders Hill
Rapport nr:	HT12-IPS-03 SLP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2012
Handledare:	Monica Johansson
Examinator:	Anders Hill
Rapport nr:	HT12-IPS-03 SLP600
Nyckelord:	åtgärdsprogram, nationella prov, elever i behov av särskilt stöd, åtgärder, läs- och skrivsvårigheter, förebyggande arbete

Syfte: Studiens syfte var att studera hur upprättandet av åtgärder efter de nationella proven i år 3 i svenska och svenska som andra språk eventuellt kunde leda till att elever nådde kunskapskraven i år 6 samt att ta del av pedagogers resonemang runt de åtgärder man skrivit fram.

Teori: Den teoretiska ramen utgick från ett sociokulturellt perspektiv där grunden är att lärande sker i det sociala samspelet. För att människan ska utvecklas och gå vidare i sitt lärande behövs stöd och utmaningar från omgivningen. Kommunikation och delaktighet är viktiga inslag i ett sociokulturellt perspektiv.

Metod: Studien hade som utgångspunkt en kvalitativ forskningsansats. Empirin utgjordes av halvstrukturerade intervjuer med totalt sju pedagoger och insamlade elevdokument från sexton elever som analyserades och tolkades utifrån en hermeneutiskt inspirerad tolkningsansats.

Resultat: Pedagogerna använde nationella proven både för summativ och formativ bedömning. Flera av pedagogerna betonade vikten av att bedömningen var likvärdig då jämförelser görs mellan skolor och kommuner. Kunskaperna som nationella proven gav vill pedagogerna att skolorna använde sig av på ett bättre sätt. Det förebyggande arbetet lyftes fram av pedagogerna som ett framgångsrikt sätt för alla elevers utveckling.

Ungefär hälften av åtgärdsprogrammen i studien hade elevernas kunskapsprofil från de nationella proven som mål på skol- och gruppnivå. På individnivå fanns också allmänt hållna delmål och åtgärder vilket försvårade en utomståendes förståelse för vad som avsågs.

Studien visade att 10 av de 16 elever som deltog i studien och därmed inte var godkända på nationella proven i årskurs 3 var godkända på nationella proven i årskurs 6 i ämnet svenska/svenska som andraspråk. Samtliga elever som var underkända i årskurs 6 var underkända i någon skrivuppgift. Av den empiri vi tog del av för undersökningen framkom inte att det var väl framskrivna åtgärder eller korrekt skrivna åtgärdsprogram som var avgörande för att eleverna nådde kunskapskraven. Det verkade vara andra faktorer som påverkade elevernas möjligheter att nå kunskapskraven.

Förord

Detta examensarbete utgör avslutning på ett utbildningsprojekt som varit inspirerande och lärorikt men också mödosamt och krävande. Nu går vi nyfiket vidare i en ny fas i yrkeslivet.

Det har varit en styrka att vara två under examenarbetets framväxande där båda fått bidra med sina erfarenheter och kunskaper. I de inledande diskussionerna runt arbetets upplägg har vi båda varit delaktiga liksom att mejla fram studiens syfte och frågeställningar. Litteraturgenomgången har båda varit delaktiga i och där har vi startat upp olika delar av skrivprocessen. Ann har ansvarat för större delen av metodavsnittet och Maria har ansvarat för teoridelen samt 5.6 och 5.7 under metodavsnittet. Datainsamlingen delade vi mellan oss vilket inneburit att vi ansvarat för dokumentinsamling, intervjuer av pedagoger samt transkribering av dessa intervjuer från två skolor var. Det empiriska materialet har sedan gemensamt bearbetats, analyserats och diskuterats i processer som lett fram till resultat- och diskussionskapitlen.

Tack alla informanter som gett av er tid att ta fram dokument och låta er intervjuas. Den insikt och klokhets som ni delat med er av, tar vi med oss i arbetet som speciallärare. Tack handledare Monica för utmaningar och stöttning. Du har gett vägledning i arbetet, i sann Vygotskijanda, så att vi kunnat ta ett nytt steg i det livslånga lärandet. Till våra familjer som under studietiden fått ta stort ansvar på hemmaplan och samtidigt uppmuntrat och trott på oss – TACK!

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte	2
3. Litteraturgenomgång	2
3.1 Styrdokument	2
3.1.1 Nationella prov	2
3.1.2 Individuella utvecklingsplaner	3
3.1.3 Åtgärdsprogram	3
3.2 Tidigare forskning	4
3.2.1 Formativ och summativ bedömning	4
3.2.2 Åtgärdsprogram	5
3.2.3 Skriftspråsutveckling	6
3.2.4 Årskurs 4-6	10
3.2.5 Skolmiljö och motivation	11
3.2.6 Lärarkompetens och undervisning	12
4. Teorianknytning	13
4.1 Det sociokulturella perspektivet	13
4.2 Specialpedagogiska perspektiv	13
5. Metod	14
5.1 Metodologisk utgångspunkt	14
5.1.1 Förförståelse	15
5.2 Urval och undersökningsgrupp	15
5.2.1 Skolorna i studien	16
5.2.2 Presentation av informanterna	16
5.3 Datainsamling	17
5.3.1 Dokument	17
5.3.2 Intervjuer	17
5.4 Databearbetning, analys och tolkning	18
5.5 Etik	19
5.6 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	18
6. Resultat	20
6.1 Nationella prov	20
6.1.1 Nationella prov och bedömning	20
6.1.2 Nationella prov och likvärdighet	21
6.1.3 Nationella proven och resultaten	22
6.1.3 Sammanfattning	24
6.2 Åtgärdsprogram	24
6.2.1 Åtgärdsprogram sett ur ett skolperspektiv	25
6.2.2 Åtgärdsprogram sett ur ett grupperspektiv	26
6.2.3 Åtgärdsprogram sett ur ett individperspektiv	28
6.2.4 Sammanfattning	30
6.3 Relationen nationella prov och åtgärdsprogram	31
6.4 Resultatsammanfattning	32

7. Diskussion	33
7.1 Metodreflektion	33
7.2 Resultatdiskussion	33
7.2.1 Åtgärder och åtgärdsprogram	33
7.2.2 Bedömning	35
7.2.3 Förebyggande arbete	35
7.3 Specialpedagogiska implikationer	36
7.4 Fortsatt forskning	37
7.5 Slutord	38

Referenslista.....	39
---------------------------	-----------

Bilaga 1 Delprov vid nationella prov

Bilaga 2 Information till rektor och pedagoger

Bilaga 3 Frågeguide

1. Inledning

Internationella rapporter, PIRLS (Rosén, Myrberg & Gustafsson, 2005) och PISA (Skolverket, 2010), visar att resultaten av svenska elevers läsförståelse och läsförmåga sjunker. Myrberg (2007) hävdar att nästan 5% av de unga mellan 20 – 25 år har en läs- och skrivförmåga att de bara klarar mycket enkla läs- och skrivuppgifter i sin vardag och lyfter upp att de inte sällan har utvecklat en strategi för att komma förbi sina svårigheter genom att undvika aktiv läsning. Han menar att svårigheterna med läsning och skrivning i de flesta fall varit synliga för föräldrar och lärare och även dem själva under större delen av skoltiden men man har inte lyckats åtgärda dem. Denna grupp ungdomar är i högre grad drabbad av arbetslöshet. Sambandet mellan att vara en god läsare och skrivare och ha reella chanser att komma in på arbetsmarknaden är tydliga. Det är viktigt att lärare och elever tillsammans i skolan, arbetar för att ta frågan på allvar och att man finner de verktyg som ger rätt stöd i svårigheterna utifrån att läroplanen (Skolverket, 2011) talar om elevernas rätt till stöd.

Våren 2009 genomfördes för första gången nationella prov för årskurs tre i svenska och svenska som andraspråk. De elever som då gick i årskurs tre gick läsåret 2011/2012 i årskurs sex och vårterminen 2012 var det dags för dem att genomföra nationella prov igen. De blev den första årskull elever att göra nationella prov i årskurs sex – då man tidigare år gjort dessa i årskurs fem. Dessa elever är alltså först med att ha genomfört nationella prov både i årskurs tre och i årskurs sex. Detta ger en möjlighet att studera hur man använt sig av den information som kunskapsprofilen från nationella proven visar på. Det ger en möjlighet att studera vilka åtgärder man eventuellt vidtagit liksom man kan studera hur åtgärder satts in utifrån vad resultaten på nationella proven i årskurs 3 visade behövdes.

I arbetet som klasslärare och nu som speciallärare har vi på olika arbetsplatser upplevt att det görs tester med elever som kartlägger svårigheter, men att arbetet med att åtgärda dessa svårigheter brister. Därför menar vi att det är betydelsefullt att undersöka hur man på skolor kan arbeta med att följa upp de nationella proven i årskurs tre för de elever som inte når kunskapskravet i svenskämnet. Fokuseringen ligger på vad de upprättade åtgärdsprogrammen leder fram till samt vad pedagoger anser är framgångsfaktorer i arbetet med dessa elever. För att få ett jämförbart underlag utgår vi från nationella proven i årskurs 3 och följer upp med elevernas prestationer och resultat på nationella proven för årskurs 6. Om det är möjligt, menar vi att det är angeläget att lyfta fram den erfarenhetsbaserade kunskap som många pedagoger har, till ett medvetet arbetssätt.

2. Syfte

Studiens syfte är att studera hur upprättandet av åtgärder efter de nationella proven i årskurs 3 i svenska och svenska som andra språk eventuellt leder till att elever når kunskapskraven i årskurs 6 samt att ta del av pedagogers resonemang runt de åtgärder man skrivit fram.

Forskningsfrågor:

Hur resonerar pedagoger runt elever i behov av stöd i förhållande till resultaten på de nationella proven och läroplanens mål?

Hur har pedagoger resonerat runt valet av åtgärder?

Vad bedömer pedagoger är framgångsfaktorer i framskrivna åtgärder?

I vilken grad uppnår elever med åtgärdsprogram kunskapskraven på nationella proven för år sex i svenska och svenska som andra språk?

3. Litteraturgenomgång

Kapitlet innehåller två delar: skolans styrdokument och tidigare forskning. I avsnittet om styrdokument redogörs för vad dessa säger om nationella prov, individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram. Avsnittet om tidigare forskning redogör först för forskning runt bedömning och åtgärdsprogram. Därefter följer en redogörelse av vad ett urval forskare anser om läs- och skrivutveckling samt läs- och skrivsvårigheter. Avsnittet redogör också för några andra faktorer som forskare menar är viktiga för lärandet.

3.1 Styrdokument

Skolan och dess verksamhet styrs av olika styrdokument, lagar och regler. De grundläggande bestämmelserna finns i skollagen. Ytterligare föreskrifter, allmänna råd och förordningar för skolan finner man i skolverkets författningssamling. Läroplanen som också är ett av skolans styrdokument beskriver verksamhetens värdegrund och uppdrag samt mål och riktlinjer för arbetet. Nedan redogörs för vad styrdokumenten uttrycker om nationella prov, individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram.

3.1.1 Nationella prov

Skolförordning SFS 2011:185 slår fast att det ska finnas kunskapskrav i bland annat ämnen svenska och svenska som andraspråk och dessa kunskapskrav fastställer den lägsta nivån för eleverna vid slutet av årkurs 3, 6 och 9. Den nya läroplanen (Skolverket 2011d) är också så utformad att den inkluderar kunskapskrav. Kunskapskraven skall uppnås med hjälp av ett centralt innehåll för respektive ämne. Dessutom ska eleven ges förutsättningar att utveckla olika förmågor som i sig inte är ämnesspecifika utan kan utvecklas med hjälp av flera ämnen. Det som skall utvecklas med hjälp av ämnet svenska är förmågan att

- formulera sig och kommunicera i tal och skrift
- läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften
- anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang
- urskilja språkliga strukturer och följa språkliga normer
- söka information från olika källor och värdera dessa (Läroplanen, 2011, s. 222-223).

I skolförordningen (SFS 2011:185) påpekas att ämnesprov ska användas i bland annat ämnen svenska och svenska som andraspråk i årskurs 3, 6 och 9. Detta innebär att de nationella prov som tidigare har genomförts i årskurs 5 har flyttats till årskurs 6. Skolverket (2011a) anger att nationella proven är tänkta att kunna ge pedagogen stöd vid bedömning av elevernas kunskaper i förhållande till kunskapskraven. Tanken är också att resultaten från proven skall kunna användas för planering av den fortsatta undervisningen. Skolan har ett ansvar för att de elever som behöver särskilt stöd och hjälp för att nå kunskapskraven får det (Skolverket, 2011e).

Ett annat syfte med nationella proven (Skolverket, 2011a) är att eleverna ska få en så likvärdig och rättvis bedömning som möjligt. Proven prövar inte allt i ett ämne då de skulle bli alltför omfattande (Skolverket, 2011a). Detta innebär att pedagogen behöver ha ett brett bedömningsunderlag för att dels täcka de delar som inte proven prövar men också för att pedagogen behöver ha sitt underlag i jämförelsen mellan det egna och nationella proven. Enligt Allmänna råden i Planering och genomförande av undervisningen (Skolverket, 2011a) finns det inte angivet någon fastställd relation mellan nationella prov och betyg.

De nationella proven i svenska och svenska som andraspråk i årskurs 3 och 6 prövar elevernas förmågor vad det gäller muntlig framställning, läsförståelse av berättande text och sakprosa samt skrivuppgifter av berättande text och argumenterande text. Pedagoger fyller efter provomgången i en kunskapsprofil för varje elev där det framgår hur det har gått på de nationella proven samt vad eleven behöver utveckla. Dessutom anges om eleven är godkänd eller inte godkänd på de olika delproven. För delprovets innehåll se bilaga 1.

3.1.2 Individuella utvecklingsplaner

Den skriftliga individuella utvecklingsplanen – IUP – ska enligt de Allmänna råden i Utvecklingssamtalet och den skriftliga individuella utvecklingsplanen (Skolverket, 2012) dels ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i jämförelse med läroplanens kunskapskrav och dels ska den sammanfatta de insatser som behövs för att eleven ska nå kunskapskraven och utvecklas så långt det är möjligt. En skriftlig individuell utvecklingsplan skall alla elever ha, men den ersätter inte ett åtgärdsprogram (Skolverket, 2008b). Därför kommer en del elever att ha både en individuell utvecklingsplan och ett åtgärdsprogram.

3.1.3 Åtgärdsprogram

Redan 1976 tog Riksdagen beslut om åtgärdsprogram (Skolverket, 2001) och det innebar att fokus skulle förskjutas från individen till skolans verksamhet. Det var innehållet i undervisningen, arbetsformer och arbetsätt som personalen skulle utveckla. Dessutom skulle skolans arbetsorganisation hamna i fokus tillsammans med värderingar och attityder samt synen på elevers lärande (Skolverket, 2001).

Ett åtgärdsprogram ska utarbetas för en elev som ska ges särskilt stöd. Av programmet ska det framgå vilka behoven är, hur de ska tillgodoses och hur åtgärderna ska följas upp och

utvärderas (3kap. 9§ Skollagen, 2010). Syftet med åtgärdsprogrammet (Skolverket, 2008a) är att skolan säkerställer att elevens särskilda stöd tillgodoses och dessutom fungerar åtgärdsprogrammet som ett redskap för personalens planering kring den enskilde eleven. Skolverket (2001) är tydlig med att även om planeringen gäller den enskilde eleven så är det hela skolans ansvar och detta påverkar hela skolans arbete. Det viktigaste är inte själva åtgärdsprogrammet i sig utan det förändringsarbete som skapas och dokumenteras.

Skolledningen har här ett stort ansvar enligt Skolverket (2001) att skapa förutsättningar för att både elever och personal får inflytande och ansvar över sitt arbete och sin arbetsmiljö. Det har stor betydelse för elever i behov av särskilt stöd hur undervisningen organiseras och vilka arbetsformer som väljs. Numera är det rektor som beslutar om elev ska placeras i en särskild undervisningsgrupp och det finns möjlighet för eleven och föräldrarna att överklaga åtgärdsprogram (Skolverket, 2011e). Enligt den nya skollagen är det också rektor som fattar beslut om ett åtgärdsprogram skall eller inte skall utarbetas (Skolverket, 2011e).

3.2 Tidigare forskning

Avsnittet inleds med en kort redogörelse för något av den diskussion runt bedömning som förs samt forskning och utredningar runt åtgärdsprogram. Därefter redogörs för ett urval forskares syn på skriftspråksutveckling. Slutligen diskuteras ett antal forskares syn på några teman som vi menar har betydelse för arbetets syfte.

3.2.1 Formativ och summativ bedömning

Läsåret 2011/2012 togs den nya läroplanen liksom de nya kursplanerna i bruk. Nationella proven flyttades till år sex i stället för att som tidigare göras i år fem. Pedagogerna kommer från och med höstterminen 2012 att sätta betyg i årskurs sex. I ett traditionellt perspektiv har undervisning och lärande utgått från ett bestämt och givet kunskapsstoff som skall föras vidare. Den kunskapsexplosion som vi upplevt under 1900-talets senare hälft tillsammans med den nya informationstekniken har förändrat situationen skriver Lundahl (2011). Detta innebär att kunskapssynen i skolan förändrats och därmed förändras kraven på kunskapsbedömningar. Bedömningar ska göras på annan typ av kunskap än tidigare och tanken är att de ska understödja utvecklingen av nya färdigheter fortsätter Lundahl. I början av 2000-talet gjordes en förändring i språkbruket för att understödja den nya synen på hur bedömning ska användas. Istället för att tala om bedömning av lärande har det blivit bedömning för lärande (Skolverket 2011c). Då Pettersson (2005) skriver om bedömning som ska forma lärandet – formativ bedömning – blir bedömningen utgångspunkt för en diskussion om hur eleven kan stimuleras i sitt lärande och utveckla sina förmågor. Bedömningens syfte är enligt Skolverket (2011c) att kartlägga elevernas kunskaper, värdera kunskaperna, en uppföljning av lärande, lyfta fram de praktiska kunskaperna och utvärdera undervisningen. Bedömning där det finns en framåtsyftande återkoppling utvecklar lärandet skriver Lundahl (2011) och är tänkt att påverka den pågående lärprocessen positivt.

För att följa och stödja elevens kunskapsutveckling behöver bedömningen vara en integrerad del i undervisningen där den enskilda eleven kontinuerligt kan få återkoppling på *vad* han eller hon hittills utvecklat, *vad* eleven behöver utveckla för att nå kunskapskraven samt *hur* undervisningen ska ge eleven möjlighet att utveckla detta. (Skolverket 2011a, s.19)

Läraren måste själv ha klart för sig vad det är som ska bedömas innan lektionsaktiviteterna planeras (Skolverket, 2011c). Därefter är det viktigt att få med eleverna så de förstår syftet med arbetet, vilka förmågor de ska utveckla, vad kunskapskraven innebär och de skillnader i kvaliteter bedömningen mäter.

Internationellt finns det en tydlig rörelse bort från test, prov och summativ bedömning, bedömning som utgör ett slags slutomdöme. Istället fokuserar man på formativa bedömningar (Andrade, 2010; Taras, 2005). Det man vill åstadkomma är att skolans bedömningar skall bli ett verktyg för att underlätta lärandet och inte bara mäta det. Black och Wiliam (1998) gjorde en genomgång av forskningslitteratur för att se om den kunde stödja deras antagande att formativ bedömning leder till ett bättre lärande och därmed bättre skolresultat. De fann ett starkt stöd för sin hållning i forskningen. Vad man också sett är att svagare elever blir särskilt gynnade där man arbetar utifrån formativ bedömning (Black & Wiliam, 2001; Hughes, 2009). Om formativ bedömning ska främja lärandet och leda till positiva resultat hävdar Lundahl (2011) dels att eleverna behöver dras med och dras in i processerna, dels att bedömningen leder till förändrad undervisning och att den sker på ett sätt så att elevernas självkänsla stärks.

3.2.2 Åtgärdsprogram

Asp-Onsjö (personlig kommunikation, 8 februari 2011) tar upp att avsikten med åtgärdsprogram är att öka elevens möjlighet att nå kunskapsmålen. Därför blir det viktigt att i åtgärdsprogrammet kunna utläsa vilka behoven är, hur de skall tillgodoses, hur åtgärderna ska följas upp och utvärderas. Meningen med åtgärdsprogram är också att de är del i en process där man även arbetar för att åtgärda den pedagogiska miljön kring elever som är i behov av särskilt stöd. Det är vanligt att problemen ses knutna till elevens person i stället för elevens omgivning som klass och undervisning.

Orsaker till elevens svårigheter i skolan bör i första hand sökas i deras möte med undervisningens innehåll och lärandemiljö. Skolans arbete behöver därför inriktas mot att ge utrymme för elevers olika förutsättningar för lärande och utveckling. Detta förutsätter en bred kunskap om olika pedagogiska metoder för att tillgodose elevernas varierande behov och för att följa upp deras utveckling. (Skolverket, 2008a, s.9)

Skolverket (2011e) har i flera studier sett att de utredningar som föregår åtgärdsprogrammen har sådana brister så att det leder fram till fel sorts insatser. Detta gäller framförallt de utåtagerande eleverna. ”En utredning om behov av särskilt stöd består av två steg, först en kartläggning av hur problemet ter sig och därefter en diskussion som leder till slutsatser om tänkbara orsaker och behov.” (Skolverket 2008a, s.12)

Ett åtgärdsprogram ska finnas för de elever som på något sätt får ett särskilt stöd (Asp-Onsjö, 2011) och tanken är att läraren anpassar undervisningen i klassen för att så många som möjligt av eleverna kan finnas kvar i klassen.

Skolan ska sträva efter att alla elever får sin undervisning i den klass eller grupp som eleven normalt tillhör. En åtgärd som innebär att en elev arbetar utanför sin ordinarie klass eller grupp är ett ingrepp som påverkar elevens vardagliga kontakt med sina klasskamrater. (Skolverket, 2008a, s. 18)

Om en elev lyfts ur sin klass är det längden av åtgärden som avgör om det ses som undervisning i en särskild undervisningsgrupp. Skolverket (2008a) fortsätter: ”Att en elev vid enstaka tillfällen eller tillfälligt arbetar utanför klassen behöver inte innebära placering i särskild undervisningsgrupp” (s.18).

Hjørne och Säljö (2008) lyfter fram svårigheterna när innehållet i elevvårdskonferens och åtgärdsprogram inte stämmer överrens. Det som står i åtgärdsprogrammet har här blivit en formell funktion snarare än ett arbetsredskap. Åtgärdsprogram består i regel av en blankett, men enligt Asp-Onsjö (2009) är det brukligt med ett eller flera samtal i arbetslaget och kanske tillsammans med eleven och dennes föräldrar innan blanketten skrivs. Det kan då uttryckas som att samtalen och blanketten tillsammans är det egentliga åtgärdsprogrammet. I vilken grad eleven upplever individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram positivt handlar om föräldrarnas tillit till skolan och lärarna menar Asp-Onsjö (2009).

3.2.3 Skriftspråksutveckling

Följande avsnitt har tre underrubriker där vi var för sig redogör för skriftspråkande, läs- och skrivutveckling samt läsförståelse. Samtidigt hör dessa tre nära samman och det kan vara svårt att sätta tydliga avgränsningar. Sist i avsnittet behandlas frågan om läs- och skrivsvårigheter.

Skriftspråkande

Vikten av att barn lär sig läsa och skriva tidigt under sin skoltid ska inte underskattas eftersom läs- och skrivförmågan ligger till grund för hela det fortsatta kunskapandet i skolan. Även deltagandet i samhället bygger i hög grad på en väl utvecklad läs- och skrivförmåga. Lundberg (2010) formulerar det på följande sätt: ”Skrift är språk, och språket och tänkandet hänger tätt samman. En god läsförmåga är och förblir alltså en avgörande förutsättning för lärande i skola och samhällsliv” (sid. 11).

I Kommentarmaterial till kursplanen i svenska (2011b) står det i syftet att elever utöver att de ska ges tillfälle att utveckla sin förmåga att skapa texter och bearbeta dem också ska ”stimuleras till att uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer” (s. 8). Sådana uttrycksformer kan vara teater, film eller av digital karaktär. Den traditionella skrivna texten är viktig men text innefattar alltså så mycket mer. Perspektiven på lärande och kunskap kompletteras på så vis. Lundberg (2010) menar att den skrivna texten spelar en avgörande roll för lärande, den kan uttrycka tankekedjor och abstrakta resonemang, förmedla nya begrepp och ord som är unikt för skriften. Inom det sociokulturella perspektivet talar man om att läsning är en situerad, situationsbunden, verksamhet. Saker vi gör och är med om sker i sammanhang eller i en kontext. Han skriver:

Förmågan att läsa och förstå texter är emellertid inte helt situerad. Den som kan läsa och förstå en tidningstext kan i allmänhet också läsa och förstå en bruksanvisning, en reklamtext, textrensor på teve, vägskyltar, pratbubblor i serier, detektivromaner, skönlitterära verk osv. Det märkliga är alltså, att när man väl kan läsa med flyt och säkerhet, så är denna färdighet tillämplig i många olika slags lässituationer. (sid 11-12)

Läs- och skrivutveckling

Talat språk går inte att direkt överföra till skriftspråk eftersom vår alfabetiska skrift inte representerar språkljuden och inte heller talljuden direkt. Lundberg (2010) menar att skriftspråket har ett krav på sig att orden alltid måste se likadana ut oavsett det sammanhang de står med i. Lundberg säger vidare att den alfabetiska skriften försöker återge den mer abstrakta sidan av språkliga byggstenar – det som ger basen bortom dialekter och variationer hos olika talare i olika situationer.

I dagens samhälle får barn tidigt ständiga intryck från skriftspråket, läslärandet börjar långt innan vi möter dem i skolan. Hur barn utvecklar språk och hur barns läs- och skrivutveckling går till har under lång tid intresserat forskare och pedagoger som finns med i det praktiska arbetet runt barn. Eftersom barn inte "tar slut" utan det oupphörligt föds nya barn, hålls frågorna ständigt levande och det finns alltid barn att testa nya idéer och forskningsrön på. Under senare delen av 1900-talet var det intensiva diskussioner angående läslärandets metodik (Björk & Liberg, 1996; Lundberg, 2010). Diskussionerna fördes mellan företrädare för det som Druid Glentow (2006) benämner bottom-up pedagogik där man arbetar från del till helhet, avkodningsinriktat, och företrädare för top-down pedagogik där man går från helhet till del, förståelseinriktat. Idag anses att båda aspekterna är nödvändiga för att elever ska bli goda läsare (Taube, 2007; Lundberg, 2010; Björk & Liberg, 1996).

För att läsning ska komma till stånd finns det två processer som måste till menar Taube (2007) och de är lika viktiga:

Läsning = avkodning x förståelse

Rygvold (2001) säger samma sak men lägger till motivation som en tredje aspekt eftersom hon ser den som lika viktig. Formeln kan hjälpa oss se att läsningen har två till tre huvudkomponenter som i sin tur består av flera delfärdigheter. Allt hänger ihop och inte kan skiljas åt. Myrberg (2007) skriver att *avkodning* är en teknisk färdighet. I vårt alfabetiska skriftspråk innebär det att man matchar de minsta betydelseskiljande språkljuden – fonemen som är cirka 40 stycken – med 28 bokstäver. Dessutom finns bokstäver vars namn består av flera fonem. För att lära sig den alfabetiska koden behöver barnet ha upptäckt att talflödet kan delas upp i mindre beståndsdelar. De som inte klarar att upptäcka den alfabetiska principen på egen hand behöver få hjälp att upptäcka den så att den fortsatta läsinläringen ska ha möjlighet att lyckas. En annan avkodningsprincip är att lära sig läsa hela ord eller orddelar visuellt utan språkljusstöd. Det kallas ortografisk läsning, man använder en ortografisk avkodningsprincip. *Förståelse* är själva syftet med läsningen och samtidigt en process på vägen mot målet att tillgodogöra sig ett textinnehåll. Läs- och skrivförmågans tredje del som Rygvold (2001) tar upp, handlar om *motivationen*, inställning och intresse för läsande och läsoplevelser. Att elevens uppväxtmiljö har stor betydelse för vilken roll läsningen och texten spelar i elevens livsvärld är väl dokumenterat (Myrberg, 2007; Elbro, 2004).

Ofta har läsning och skrivning setts som två separata aktiviteter där skrivning mer varit en motorisk aktivitet. Rygvold (2001) menar att skrivning precis som läsning är en språklig färdighet. Dessa två påverkar varandra ömsesidigt då skriftspråksinläring pågår. Hon använder en formel också för skrivning:

Skrivning = inkodning x budskapsförmedling x motivation

Inkodning motsvarar läsningens avkodning, den tekniska färdighet som behövs för att kunna förmedla skrift. *Budskapsförmedling* står för själva skrivandet, de tankar och idéer som man vill föra fram. *Motivation* handlar om inställning och intresse för att skriva.

Barn lär sig läsa och skriva på olika sätt därför behöver vi erbjuda olika arbetssätt och uttrycksformer för att tillgodose deras skilda förutsättningar och behov. För att klara det uppdraget anser Björk och Liberg (1996) att mycket högläsning och gemensamt skrivande kan vara en väg att gå. Alla kan ta till sig läs- och skrivoplevelsena på sin egen nivå och låta dessa bli utgångspunkt för det fortsatta skriftspråkslärandet. Elbro (2004) hävdar att

högläsning hemma eller i skolan visserligen har betydelse för barns första läs- och skrivlärande men mer för att det skapar lust att lära sig läsa. Den direkta effekten på barns egen läsfärdighet är begränsad. Däremot, anser Elbro, att högläsningen kan ha positiv effekt på barnens egen läsförståelse på sikt. Lundberg (2010) anser att högläsning är viktigt för barnet då det är bra för ordförrådets utveckling men även för att utveckla det språk som inte på samma sätt som samtalsspråket är bundet till här och nu. Wolff (2006) menar att om man redan på förskolan arbetar medvetet för att utveckla barns ordförråd läggs en bra grund för skriftspråksutvecklingen. För barn med sämre utgångsläge skapas då bättre förutsättningar att klara den tidiga språkinläringen i skolan. Att få lära sig att läsa och skriva tillsammans med andra barn och vuxna är en grundtanke hos Vygotskij (2001). Lärandet är en social process och i den gemenskapen sker ett lärande och växande. Han betonar särskilt lärarens undervisande roll eftersom läraren på ett medvetet sätt kan bidra till utveckling i barnens lärandeprocess. Samtidigt som man använder den lärplattform (process) som klassen som grupp utgör är det viktigt att hitta varje elevs utvecklingspotential, utrymmet mellan vad en elev kan nu och vad eleven kan lära sig – där kan lärande uppstå.

Läsförståelse

I den tidiga lästräningen är texterna som eleverna möter ofta berättande med något spänningsmoment. Under år 3 och 4 ökar textmängden och svårighetsgraden på det som eleverna förväntas klara av. Eleverna får ta del av faktatexter som inte är så berättande. Faktatexter ställer större krav på aktiva insatser från elevernas sida (Reichenberg, 2006; Sterner & Lundberg, 2002). Då man läser en text finns det alltid information som inte står utskriven. Hur texten uppfattas beror på den enskilde läsaren. Taube (2007) skriver ”att läsa med förståelse innebär att läsa på, mellan och bortom raderna” (s. 62) – att inferera. Hon menar att läsförståelse är en växelverkan mellan text och läsare. Läsaren använder sina egna kunskaper och erfarenheter för att skapa förståelse för texten. Som läsare behöver man vara aktiv för att utveckla god läsförståelse.

Reichenberg (2008) anser att det är skolans huvuduppgift att se till att alla barn lär sig läsa och förstå vad de läser eftersom det har en avgörande betydelse för deras fortsatta skolgång. Westlund (2010) menar att lärarens uppgift är att ge eleverna läsutmaningar som är kopplade till tydliga mål och där eleverna uppmanas att läsa med olika syften. De skriftspråksmässiga målen behöver vara tydligt uttryckta för att eleven ska förstå hur den ligger till i förhållande till de krav som finns. Det finns både elever som har en bra självkänsla och tror att de presterar mer än de gör, men det finns också elever som presterar under sin förmåga för att de saknar motivation eller inte får någon utmaning. Westlund skriver: ”Ett huvudsyfte med läsning, förutom att finna avkoppling är att förstå hur man använder kunskap från texter: Att kunna analysera, kritiskt granska, värdera, kontratera information och relatera den kunskapen till eget tänkande och en hypotesskapande förmåga” (s. 62).

”Framgångsrika lärare (i betydelsen effektiva) utgår från sina elevers intressen och hjälper dem välja texter på lämplig svårighetsnivå. Samarbete och interaktion uppmuntras i stället för konkurrens” (Westlund, 2010, s.30). Läsförståelse är inte direkt mätbart eller synligt för omgivningen men den går att observera indirekt. Rosén och Gustafsson (2006) menar att högläsning, samtal om texter, elevers svar på olika slags testrelaterade frågor, sammanfattningar eller ordkunskapslekar är tillfällen då man indirekt kan observera läsförståelsen. Om läraren är specifik i sin feedback och talar om vad som är bra utvecklas eleverna till att ta ansvar för sitt lärande (Westlund, 2010; Rosén & Gustafsson, 2006).

Forskningen om läsförståelse brister i vetenskaplig kvalitet menar Myrberg (2007) men lyfter fram schema-teorin som fått stort inflytande när det gäller pedagogiska strategier för att förbättra läsförståelse. Schemateorin innebär att läsarens förståelse av texten är beroende av förförståelsemodeller som finns i läsarens minne. Den pedagogik man använder för att förbättra läsförståelsen innebär bland annat att man uppmuntrar läsaren att göra egna tolkningar av texten, att ständigt relatera texten till egna förkunskaper av ämnesområdet och att försöka lägga ett personligt perspektiv på texten.

Läs- och skrivsvårigheter

För att kunna bli en läsare och skrivare behöver man upptäcka den alfabetiska kod som skriftspråket bygger på. Man upptäcker mönster bland bokstavskombinationer, de lagras i minnet och man lär nytt. Myrberg (2007) skriver att "läsningen flyter utan att avkodningen behöver styras medvetet och viljemässigt" (s. 74) då läsningen börjar bli automatiserad. Ju mindre tid som behöver avsättas för ordavkodning desto mer resurser kan avsättas till läsningens syfte att finna textens mening. Läsning kan innebära upplevelse, förströelse, att lära nytt och att man förstår. För de elever vars läsutveckling inte "bara kommer" då de möter skriftspråket ser det annorlunda ut. De försöker undvika svårigheterna – läser mindre och väljer lättare texter. Flera av dessa barn saknar också stöd i sin läsutveckling i familjen då det inte sällan är så att föräldrarna också har svårigheter med läsning och skrivning (Conlon, Zimmer-Gembeck, Creed & Tucker, 2006; Hagtvet, 2009). Andra faktorer som också visat sig spela roll för läsinläringen var den fonologiska avkodningen, visuella och ortografiska aspekter som stavning och läsförståelse, och barnens egen upplevelse av läsförmågan. Då både avkodning och förståelse är svaga hämmas läsförståelsen som mest.

Faktorer som har samband med läs- och skrivproblem kan man finna på individnivå och familjenivå liksom på skolsystemsnivå menar Myrberg (2007). På individnivå kan det röra sig om genetiskt betingade såväl som förvärvade egenskaper som kan ge förhöjd risk att utveckla läs- och skrivsvårigheter. På familjenivå kan det finnas samband mellan barns läs- och skrivsvårigheter och tidigare svårigheter av samma slag i familjen. Även attityden till läsning och läsvanor samt förmåga att stödja barnets språkliga utveckling har stor betydelse. "Graden av skriftspråksnärvärde i hemmet ... är en viktig faktor som samverkar med läs- och skrivproblem" (Myrberg, 2007, s. 78). Hattie (2009) hävdar att den enskilt viktigaste faktorn som inverkar på läs- och skrivförmågan är lärarkompetensen på skolnivå. Elbro (2004) liksom Hagtvet (2009) menar att det är viktigt med tidiga insatser mot lässvårigheter och att det hjälper. Lärare som är lyhörda och öppna för dialog är bättre på att ge elever en god läs- och skrivförmåga. Dessa lärares förmåga att läsa av elevers inlärningsstrategier och ge målinriktad stöd till dem som använder mindre framgångsrika strategier är större. Dessutom är en lugn och strukturerad arbetsmiljö särskilt viktig för barn som riskerar att utveckla läs- och skrivproblem (Hjälme, 1999; Liberg, 2007; Wolff, 2010).

För skolan är det viktigt att arbeta förebyggande med tanke på de elever som kan få svårigheter med sin läsning eller inlärningsproblem. Som förebyggande arbete lyfter Taube (2007) fram klassrummets positiva atmosfär, arbete med gruppkänslan, bra kontakt med hemmen, stimulera språk och språkmedvetenhet samt kittla läslusten. Lundberg (2010) betonar vikten av att dessa elever tidigt får stöd i goda möten med vuxna som bryr sig och som ser den enskilda eleven. Det är viktigt att stärka elevens tillit till sin egen förmåga och bilden av sig själv som lärande varelse. Björk och Liberg (1996) lyfter också fram den stimulerande miljöns betydelse för språkutvecklingen. Den undervisning som är funktionellt

och medvetet organiserad och där barn och vuxna är tillsammans i ett aktivt språkande finns det material och böcker som ger stimulans till att utforska skriftspråkets värld.

Myrberg & Lange (2005) har gjort en studie där de intervjuat forskare om läsinlärning och vilka åtgärder som kan vara lämpliga då läsinlärningen misslyckas. Forskarnas syn på vad som karaktäriserar framgångsrikt specialpedagogiskt arbetssätt sammanfattar de (ibid, s.102) på följande sätt:

- utgå från elevens kunskapsnivå
- upprätthåll intresse och motivation för läsning och skrivning
- använd olika metoder beroende på elevens svårigheter
- kontinuerlig och strukturerad undervisning
- tidiga insatser i läs- och skrivinlärning
- datorprogram i kombination med lärarstöd
- både pojkar och flickor ges stimulans i läs- och skrivutvecklingen genom analyserade läromedel
- kontinuerlig uppföljning och utvärdering
- stimulera elever att utveckla egna effektiva strategier i läsning och skrivning
- i samverkan med hemmen stödja elevernas läs- och skrivutveckling.

Fungerande kontakt och samverkan mellan hem och skola är särskilt viktig då barn får svårigheter med sin läs- och skrivinlärning. Roll- Pettersson och Heimdahl Mattson (2007) har sett att föräldrar känner sig utanför och inte alltid vet om barnet har ett åtgärdsprogram eller tar emot specialpedagogiska insatser. Fischbein (2009) menar att barns upplevelser av skolsituationen och det stöd de får påverkas av hur relationen hem – skola ser ut. Finns det en positiv samverkan hjälps man åt att stötta barnets läsprocesser. Om det inte finns får föräldrar kämpa för att barnet skall få nödvändiga resurser.

3.2.4 Årskurs 4-6

Skolans mellanår, år 4-6, infaller då elevernas socialiseringsprocess är i stark utveckling. De söker förebilder att identifiera sig med och gruppstillhörigheten blir viktig. Elevernas självständighet utvecklas liksom deras omvärldsförståelse. Danelius (2010) fortsätter:

Förmågan att reflektera, abstrahera och analysera ökar liksom att se samband, förstå komplexa fenomen och att kunna generalisera kunskap mellan olika situationer. Detta ger förutsättningar för en ökad metakognitiv förmåga, det vill säga förmåga att kunna förstå och styra sin egen kunskapsprocess. (s.10)

Därför är det viktigt att ta till vara elevers eget reflekterande och ge utrymme för deras kritiska tänkande och förmåga att ifrågasätta så de får hjälp att se sambanden mellan skolans värld och världen utanför skolan. Mellanåren följer på de år då det första läs- och skrivlärandet av tradition är avklarad. Egentligen har den skriftspråkliga utvecklingen bara börjat. Därför menar Reichenberg (2008) att är det viktigt att ta till vara på det arbete som lagts ned och fortsätta arbeta med läsning, förståelse och ordförråd. Läsförståelse är inget som kommer av sig självt. Ewald (2007b, s.63) skriver: ”Skriftspråklig utveckling handlar om en livslång kulturell socialisation som innebär att individen blir aktiv deltagare i allt fler (skriftspråkliga) diskursiva kontexter.” Eleverna behöver alltså ges möjlighet att under de här åren få möta texter och läromedel som följer deras nivå i läsning och samtidigt blir utvecklande. Meningen är att elevernas förmåga att förflytta sig inom och mellan olika textvärldar ska öka, blir mer effektiv och reflekterad (Langer, 2005). Liberg (2003) beskriver det som att eleverna utvecklar en utökad textrörlighet. Men Ewald (2007a, 2007b) menar att eleverna huvudsakligen möter skönlitteraturen genom lärarens högläsning och den fria

läsningen. ”Tendensen är att klyftan mellan de elever som kan beskrivas som bokälskare och de som etablerat ett mer eller mindre uttalat läsmotstånd vidgas under mellanåren” (Ewald, 2007b s.67). Det är sällsynt med fördjupande, reflekterande samtal kring de texter eleverna läser. Även kunskap om aktuell barnlitteratur och tillgång till skolbibliotek förefaller begränsad. Reichenberg (2008) anser att lärare verkar osäkra på hur man undervisar i läsförståelse vilket också framkom i en rapport från Skolverket (2007).

3.2.5 Skolmiljö och motivation

Att vara eller bli motiverad innebär ofta att det skapas processer i oss som leder till någon form av mål. Stensmo (2008) anser att det kan gälla något man vill uppnå eller något man vill undvika. Det kan vara mål som handlar om att utveckla inneboende resurser eller behov som behöver bli tillfredsställda. Det kan handla om yttre belöning från någon, vinster eller straff som kan undvikas men det kan också handla om samspelet mellan våra behov och känslor kontra omvärldens möjligheter och hinder. Om man talar om motivation i klassrummet menar Stensmo (2008) att det handlar om elevers behov, mål, lärprocesser och prestationer.

Behov kan vara åldersspecifika. För elever i vår åldersgrupp, mellanåren, kan det handla om behov av att arbeta och känna sig kunnig, behov av kroppskontroll och behov av social gemenskap med jämnåriga. Det kan handla om att de grundläggande behoven av fysiskt och psykiskt välbefinnande först behöver vara tillfredsställda innan elevens inneboende resurser och självrespekt kan utvecklas. Alltså, hävdar Stensmo (2008), bör klassrummets arbete utformas så att det tillfredsställer både basala behov likaväl som självrespekt, kreativitet och nyfikenhet. Målen för det som sker i klassrummet kan vara av kognitiv, emotionell, motorisk och social art. Pedagogens roll är att leda eleven till att se ”sina” mål som angelägna och möjliga. Stensmo menar att mål som är tydliga, rimliga och utvärderingsbara ger god vägledning.

Att ha kunskap om lärprocessen påverkar motivationen hos elever. Detta s.k. metalärande innebär att eleven ställer frågor till sig själv, om sitt eget lärande, under lärprocessen. Det effektiva lärandet får innesluta även känslor, där hela individen är med i lärandet. Lärprocessen är beroende av kontinuerlig återkoppling för att bekräfta eller korrigera riktningen mot lärmålet. I prestationen visar det sig hur lärprocessen har utvecklats skriver Stensmo (2008). Den elev som haft framgång i sitt lärande stärks i tilltron till sin egen förmåga och har höga anspråk. Pedagogens uppgift blir att finna lämpliga uppgifter för de elever som känner rädsla för att misslyckas eller som tidigare har misslyckats. Får eleverna uppgifter där de med rimlig ansträngning lyckas kan svårighetsgraden ökas succesivt. Detta kan få till följd att elevens självkänsla ökar och därmed motivationen till att prestera.

Druid Glentow (2006, s.19) skriver ”att ständigt misslyckas är i längden förödande för självkänslan.” Det är viktigt att skolan har ett helhetsperspektiv på elevens sätt att fungera, tittar på vad eleven kan och klarar av och inte endast fokuserar på läs- och skrivsvårigheten. Den israeliska professorn i medicinsk sociologi Antonovsky (2005) har myntat begreppet KASAM. Han funderade över varför vissa människor behöll hälsan trots svåra påfrestningar och fann i sin studie tre gemensamma nämnare, begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet som han knöt ihop i begreppet ”känsla av sammanhang” – KASAM. Druid Glentow (2006, s.18) har på ett enkelt sätt klargjort vad det kan innebära för eleven i skolan:

- begriplighet – dvs. jag förstår min uppgift och vad som förväntas av mig;

- hanterbarhet – dvs. jag har tillräckligt med tid för det jag förväntas göra och jag får den hjälp och det stöd jag behöver;
- meningsfullhet – dvs. jag känner mig delaktig, mitt arbete är mödan värd, jag är motiverad.

Sambandet mellan självkänsla och KASAM är även Taube (2007) inne på. Hon menar att en negativ självbild och tillit till den egna förmågan tillsammans med känslor av otillräcklighet är utmärkande för lågpresterande elever. Därför behöver skolan med nödvändighet arbeta för att elever utvecklar en positiv självbild, samtidigt som man inte får förvänta sig att en positiv självbild automatiskt medför höga prestationer. Taube (2007) hävdar att forskningen inte har kunnat visa på ett entydigt svar om man skall starta ett stödjande arbete runt den negativa självbilden eller den svaga läsningen.

För elever som växer upp i en språkligt stimulerande miljö byggs en förväntan och motivation upp. Den uppmärksamhet och koncentration som växer fram påverkar i sin tur förståelsen positivt. För de elever vars uppväxtmiljö ser annorlunda ut är det viktigt att skolan samverkar med hemmen och visar på vägar till läsandets och skrivandets värld. Det är viktigt att låta föräldrar förstå att deras engagemang betyder oändligt mycket för barnets utveckling. Genom att ge råd och kunskap om hur föräldrar och skola kan samarbeta, byggs förtroende.

3.2.6 Lärarkompetens och undervisning

I den metastudie med över 80 miljoner elever där Hattie (2009) bland annat presenterar faktorer som anses ha störst påverkan på elevers studieresultat, framkommer att lärarkompetens som pedagogisk förmåga samt resultatåterkoppling till eleverna är ett par av dessa viktiga faktorer. Myrberg och Lange (2005) påpekar att man i slutsatsen från Konsensusprojektets första del skrev att hög lärarkompetens är den mest betydelsefulla beståndsdel i pedagogik som lyckas utveckla elevernas läs- och skrivförmåga och förhindra att läs- och skrivsvårigheter uppkommer. Förmågan att bedöma elevers läsförmåga är en viktig uppgift för lärare. Med sina kunskaper om läsning, läsinlärning och olika sätt att iaktta och observera kan den skicklige läraren göra bedömningar av elevers läsförståelse (Rosén & Gustafsson, 2006). Vidare kan läraren utifrån den vunna kunskapen planera läsundervisningen och ge återkoppling till eleven – och föräldrar. När man ser till elever som avkodar bra men har svårt att förstå texter de läser behöver det inte innebära bristande förmåga att tänka eller formulera reflekterande tankar om texter menar Reichenberg (2006). Att utveckla läskompetensen för dessa elever handlar om tre saker (ibid, s. 231):

- öka elevers medvetenhet om vad det innebär att förstå en text och följaktligen kunna bedöma sin egen förståelse
- se till att eleverna får kunskaper och färdigheter om olika lässtrategier
- se till att eleverna återkommande får träna textförståelse i samspel med lärare och kamrater, så att de även på egen hand ska kunna läsa strategiskt.

Fischbein (2009) menar att ledarskapet hos lärare är betydelsefullt för att det ska uppstå positiva gruppprocesser. Det är också av betydelse för att förebygga mobbing. För barn som är i behov av stöd eller som stöter på svårigheter ökar riskerna att bli retade eller hamna utanför gruppgemenskaperna. Det är viktigt att få vara och känna sig delaktig i skolans aktiviteter och att kunna påverka sin situation. Stensmo (2008) lyfter fram ämnes-, didaktisk och ledarkompetens som de kompetenser en lärare åtminstone behöver ha för ett framgångsrikt arbete i klassrummet. Skolan har att verka inom de ramar samhället ger därför är det viktigt med en stark skolledning som har tydliga pedagogiska mål, ger stimulans till personalen och

verkar för ett positivt arbetsklimat på arbetsplatsen (Skolverket, 2005). Det påverkar det viktiga arbetet för och med eleverna ute i klassrummen.

4. Teorianknytning

I följande avsnitt ges en kort beskrivning av ett sociokulturellt synsätt. Därefter förs ett kort resonemang runt utgångspunkter i specialpedagogisk forskning. Slutligen lyfter vi fram det kommunikativa relationsinriktade perspektivet bland de specialpedagogiska perspektiven vilket väl stämmer in i ett sociokulturellt synsätt.

4.1 Det sociokulturella perspektivet

Studiens teoretiska utgångspunkt tas i det sociokulturella perspektivet som har utvecklats från Vygotskijs (2001) teorier om att lärande sker i sociala sammanhang. Språkets roll är viktig för lärande och utveckling. Säljö (2000) och Nielsen (2008) menar att resurserna som finns i språket är människans viktigaste och kraftfullaste redskap. Genom att själv vara deltagare blir man medskapare i de processer som uppstår i de olika sammanhang man ingår. Det gäller för elever men också för pedagoger. Barn är nyfikna och aktiva utforskare anser Vygotskij (2001) och betonar även pedagogens viktiga roll som vägledare när det gäller att sätta elevernas lärande i rörelse – mot nästa utvecklingszon. Den proximala utvecklingszonen som Vygotskij kallar den är det utvecklingssteg som en elev inte klarar på egen hand men klarar tillsammans med en kamrat (Strandberg, 2006) för att därefter klara på egen hand. Något av kärnpunkten i ett sociokulturellt perspektiv är att förstå kopplingen mellan sammanhang och individuella handlingar (Säljö, 2000). Säljö (2000) och Ahlberg (2009) betonar artefakternas – verktygens – betydelse för lärande i det sociokulturella perspektivet. Det kan handla om talat och skrivet språk men också om att använda sig av mätinstrument, datorer, miniräknare och andra redskap. Ahlberg (2009) menar även att bedömning och dokumentation är tänkta att vara sådana redskap till hjälp för pedagogen. Det är viktigt att elever i svårigheter ges ett sådant stöd att de stimuleras och får utmaningar i sitt lärande som leder till utveckling. I föreliggande studie analyseras hur pedagoger dokumenterar och arbetar för att stödja eleverna så de utvecklas i sitt lärande.

4.2 Specialpedagogiska perspektiv

Under det specialpedagogiska forskningsområdets relativt korta historia har det utvecklats olika synsätt på vad specialpedagogik är. Likaså diskuteras frågan om vad specialpedagogik är för typ av kunskapsområde. Ahlberg (2009) menar att specialpedagogiken i sig inte rymmer några egna stora teorier därför beskriver man ofta forskningsområdet utifrån olika perspektiv. Specialpedagogiken har sina tidiga rötter i medicinsk och psykologisk forskning där man förlade all problematik hos individen själv. Det var den tidens nya vetenskapliga rön som ledde utvecklingen åt det hållet. Längre fram under 1900-talet benämnde man denna forskning det kategoriska eller kompensatoriska perspektivet. Senare tids forskning med rötter i pedagogik och sociologi har tillfört annan insikt och kunskap där man tittar på de omgivande sammanhangens betydelse för elevens möjligheter till ett optimalt lärande. Denna forskning benämns det kritisk eller relationella perspektivet. Genom att forskning bedrivits utifrån olika perspektiv har forskare inom det specialpedagogiska fältet olika ståndpunkter. Forskare har benämnt perspektiven, t.ex. kompensatoriskt och demokratiskt deltagarperspektiv (Haug, 1998), kategoriskt och relationellt perspektiv (Emanuelsson,

Persson & Rosenqvist, 2001), ett kompensatoriskt, ett kritiskt och ett dilemma perspektiv (Nilholm, 2007) samt kommunikativt-relationsinriktat perspektiv (Ahlberg, 2007). Björck-Åkesson (2007) och Ahlberg (2007) menar att man under senare år har kunnat lyfta fram en bredare syn på specialpedagogiken som bygger på ett helhetsperspektiv där man inte räds flervetenskaplig samverkan. Det ”bygger på att man för att förstå en annan människa måste se till hela personen och till miljön runt omkring henne samt till samspelet mellan människan och miljön” (Ahlberg, 2007, s. 87). Ahlberg (2001) uppmärksammar den komplexitet som finns i skolans verksamhet. Hon menar att skolans organisation, verksamhet och den enskilda individen utgör ett gemensamt sammanhang där samverkan är nödvändig. Pedagogiska och didaktiska insatser som görs för att stödja elevers lärande är viktiga för deras möjlighet att känna delaktighet och gemenskap. Ahlberg menar att det är svårt att vara delaktig när man inte lyckas lära sig. Lärande och delaktighet hänger samman och de utgör enligt Ahlberg grundbulten i skolans verksamhet. Tillsammans skapar de förutsättningar för att eleverna skall slippa känna misslyckanden. Studien har som utgångsläge att se till hela individen och miljön runt denna. Med den utgångspunkten fokuserar studien sedan på hur kommunikation och språk hanteras i pedagogers tal och skrivningar och vad det får för betydelse för elevers lärande. I det kommunikativa relationsinriktade perspektivet hänger kommunikation, delaktighet och lärande starkt samman.

5. Metod

I metodkapitlet presenteras och motiveras den för studien valda forskningsansatsen. Därefter ges grunden för urvalet och en presentation av informanterna. Vidare redogörs för studiens genomförande och de verktyg som använts vid insamlandet av empirin samt en beskrivning av analys- och tolkningsarbetet. De etiska hänsyn som tagits diskuteras och slutligen förs en diskussion om studiens tillförlitlighet.

5.1 Metodologisk utgångspunkt

Studien utgår från en kvalitativ forskningsansats. I forskning finns det två huvudspår för vetenskapligt arbete, det kvantitativa och det kvalitativa. Stukát (2005) beskriver kvantitativ forskning som insamlande av ett stort antal fakta som analyseras för att finna mönster där resultatet skall kunna generaliseras. I kvalitativ forskning handlar det om att tolka och förstå det undersökta och få en helhetsbild. Valet av en kvalitativ metod får anses stämma med studiens ambition att försöka förstå hur pedagogerna har tänkt runt de åtgärder man vidtagit och vad som visat sig fungera för elevernas utveckling. Studien vill också undersöka om de åtgärder som sätts in får effekt på de elever som inte nått nivån godkänd på nationella proven i svenska i årskurs 3. En kvantitativ metod skulle ge svar på hur stor del som når/inte når nivån godkänd, men skulle inte ge nödvändigt stöd för att söka förstå empirins skrivningar i dokument och informanternas resonemang i intervjuer. Genom att använda en kvalitativ metod menar Stukát (2005) att helheten av resultatet blir mer än de sammanlagda delarna. Med detta menar han att en kvalitativ metod kan använda sig av erfarenheterna i delarna för att se helheten.

Inom ramen för den kvalitativa metoden är studien inspirerad av en hermeneutisk tolkningsansats i analysen av det empiriska materialet. Inom hermeneutik talas om fyra centrala begrepp: tolkning, förståelse, förförståelse och förklaring. Tolkning är enligt Ödman (2003) förmedling av innebörd och betydelse medan han menar att förståelsen är så

djupgående att människan förändras av den hermeneutiska förståelsen. Utan en förförståelse finns ingen förståelse är en allmän uppfattning inom hermeneutiken påpekar Ödman (ibid). Förförståelsen för ämnet som ska tolkas är särskilt viktigt inom hermeneutiken menar Kvale (2006). Förklara innebär, menar Ödman (2003, s. 75), att ”vi måste förklara för att förstå, och omvänt: för att kunna förklara något måste vi först förstå det vi förklarar.” Hermeneutiken förflyttar fokus från helheten till delen och tillbaka igen för att helheten ska ändra perspektivet på delarna och tvärtom. Ödman (2003) menar att detta gör att vår förförståelse förändras och vi gör nya tolkningar som är mer rimliga än de första. Detta sätt att tolka kallas den hermeneutiska spiralen och sättet att tolka utvecklar tolkandet så att perspektivet fortsätter att förändras. Följden blir att det aldrig finns eller kommer att finnas en slutgiltig tolkning.

Hermeneutiken har klassiskt använts vid tolkning av texter och språk, men Forsmark (2009) menar att hermeneutiken är en möjlighet att leva sig in i och förstå andra människor. Detta gör att forskningsintervjun, som ses som en text, är en lämplig metod inom hermeneutiken säger Kvale (2006).

Hermeneutiken är alltså dubbelt relevant för intervjuforskning: först genom att kasta ljus över den dialog som skapar de intervjutexter som ska tolkas och sedan genom att klarlägga den process där intervjutexterna tolkas, vilken återigen kan uppfattas som en dialog eller ett samtal med texten. (s. 49)

Vid arbetet med att analysera kvalitativa intervjuer är det brukligt att först skaffa sig en allmän uppfattning genom att läsa igenom hela materialet, därefter säger Kvale (2006) går man till vissa teman i materialet för att tolka dessa och sedan tillbaka till helheten igen. Då med en ökad förståelse av delarna.

5.1.1 Förförståelse

Inom hermeneutiken har förförståelsen stor betydelse för den nya förståelsen som växer fram. Vi som genomför studien har lärt känna varandra under studietiden till speciallärare. Maria är lågstadielärare och har arbetat som klasslärare och speciallärare. Ann är utbildad 1-7 lärare med inriktning mot svenska och SO och har arbetat som klasslärare i cirka tio år och nästan lika länge som speciallärare. Tillsammans har vi en lång och bred yrkeserfarenhet som innebär en relativt god kännedom om hur arbetet i en skola kan se ut. Utan denna erfarenhet och grundutbildningen till lärare hade vi inte haft tillträde till den utbildning som avslutas med denna studie. Utbildningstiden har inneburit mycket litteraturläsning och många diskussioner med kurskamrater och föreläsare vilket utgör en del i förförståelsen vid analysen av det empiriska materialet. Under arbetet med empirin är det ofrånkomligt att undersökningsledarna påverkar varandra i förståelsen av analysen. Huruvida det är till fördel eller nackdel för studien är omöjligt att säga men helt klart är att tolkningen får en annan nyans än om det endast varit en forskare. Som människor har vi ett förflutet att relatera till och det ska hanteras och medvetandegöras på ett klokt sätt.

5.2 Urval och undersökningsgrupp

Studien har genomförts på fyra skolor i tre västsvenska kommuner, en mellanstor och två större kommuner. Att skolorna ligger i olika kommuner kan ha ett värde för att få del av uppfattningar komma ur olika skol- och ledningskulturer. Förfrågan om deltagande i studien ställdes till tio skolor via telefonkontakt med rektor på varje skola. Rektorer delgavs studiens syfte muntligt och i de fallen så önskades, även skriftligt. Fyra rektorer ställde sig positiva till ett deltagande och bad oss att själva ta vidare kontakt med specialpedagogen på respektive skola eller i något fall berörd pedagog. Pedagogerna kontaktades via telefon och

fick förfrågan om deltagande i studien. Gensvaret var positivt. Till alla berörda informanter och de rektorer som så önskat har givits muntlig och skriftlig information (se bil. 2) om studiens syfte. För att få möjlighet att intervjua pedagoger från olika skolkulturer och få tillräcklig bredd i dokumentunderlaget gjordes bedömningen att deltagandet från fyra skolor var ett minimum för studiens genomförande. Fem intervjuer med sammanlagt sju pedagoger genomfördes. Från de fyra skolorna var målet att få tillgång till dokument från minst 10 elever som inte var godkända på nationella proven i svenska/svenska som andra språk för årskurs 3 år 2009. Slutligen blev det dokument från 16 elever som utgör studiens dokumentunderlag. Dokumenten består av åtgärdsprogram, individuella utvecklingsplaner, resultat från nationella proven och kunskapsprofiler framtagna utifrån dessa.

5.2.1 Skolorna i studien

Följande skolor ingår i studien:

Grönskolan ligger i en större kommun i Västsverige. Det går cirka 150 elever på skolan fördelade på årskurserna F-6.

Gulskolan ligger i en mellanstor kommun i Västsverige. Det är en grundskola med verksamhet från förskoleklass till årskurs 6. På skolan går cirka 250 elever.

Rödskolan ligger i en större västsvensk kommun. Skolans verksamhet sträcker sig från förskoleklass till årskurs 6. På skolan går cirka 100 elever.

Blåskolan som är en F-6 skola ligger i en större västsvensk kommun. På denna skola finns grundskola och särskola och där går cirka 280 elever.

5.2.2 Presentation av informanterna

Här följer en presentation av studiens informanter:

Pedagog Anna utbildade sig till förskollärare på 1970-talet och till specialpedagog för 9 år sedan. Hon arbetar som specialpedagog på Gulskolan. Dessutom har hon läst kurser i läs- och skrivutveckling för de yngre åldrarna, tal och språk samt kursen läs- och skrivsvårigheter.

Pedagog Berit är utbildad lågstadielärare och har arbetat på Blåskolan sedan mitten av 1980-talet, först som klasslärare och sedan även svenska som andra språk-lärare. Berit är utbildad specialpedagog och arbetar som det fyra dagar per vecka. En dag i veckan arbetar hon med elever som nyligen kommit till Sverige.

Pedagog Cilla är utbildad Ma/NO-lärare för tidigare år sedan 2006. Hon har behörighet för hela grundskolan i matematik och har mest arbetat med år 4-6. Cilla arbetar som klasslärare på Rödskolan.

Pedagog Doris tog lågstadielärarexamen 1971. Hon har gått fortbildningskurser i dyslexi och matematik. De senaste tio åren har hon arbetat som speciallärare på Rödskolan.

Pedagog Eva är utbildad 1-7 lärare i Sv/SO sedan 1997. Hon har arbetat på Grönskolan i elva år som klasslärare.

Pedagog Fanny är utbildad 1-7 lärare i Ma/NO. Hon har arbetat i elva år och är legitimerad. Fanny arbetar som klasslärare på Grönskolan.

Pedagog Gun är utbildad till lärare för lägre åldrar, Fsk-5. Hon har läst till kurser i svenska som andra språk och specialpedagogik. Hon har arbetat i fem år och arbetar som lärare i svenska som andra språk på Grönskolan.

5.3 Datainsamling

I detta avsnitt presenteras empirin som består av elevdokument och intervjuer med pedagoger.

5.3.1 Dokument

Efter de första inledande samtalen med rektor för godkännande av skolans deltagande i studien togs kontakt med de pedagoger som kom att bli studiens informanter. Med pedagogernas hjälp inleddes arbetet med insamling av dokument bestående av kunskapsprofiler och resultat från nationella prov årskurs 3 i svenska eller svenska som andra språk. Även åtgärdsprogram och i förekommande fall IUP som upprättats utifrån att elever inte nått kunskapskraven på nationella proven samlades in. Dokumenten studerades och analyserades i en första omgång inför sammanställningen av intervjuguiden. Guiden utformades med teman för att på ett bättre sätt kunna belysa studiens syfte och frågeställningar. Då intervjuguiden var framtagen genomfördes en pilotintervju med två pedagoger i årskurs 6 på en skola som inte deltar i undersökningen och intervjun därmed inte heller utgör del i underlaget för studiens resultat. Pilotintervjun medförde viss korrigerande av frågeguiden med omformulering och omplacering av frågor. Dokumenten har också analyserats i relation till genomförda intervjuer och i relation till varandra.

5.3.2 Intervjuer

Då pilotintervjun var avklarad och intervjuguiden redigerad bokades intervjutider med informanterna. Totalt genomfördes fem halvstrukturerade intervjuer med stöd av frågeguiden (Bil. 3). Tre intervjuer genomfördes med en informant och två intervjuer med två informanter. På två av skolorna ansåg man sig inte ha tid att låta flera pedagoger delta vid intervjutillfället därmed fick det bli enskilda intervjuer. Informanterna gavs möjlighet att avgöra var intervjuerna skulle äga rum. En informant önskade bli intervjuad i hemmet, övriga intervjuer genomfördes på avskild plats på respektive skola. Stukát (2005) framhåller att det är viktigt med en trygg och ostörd miljö för båda parter, inte minst för informanten. Vid första kontakten med informanterna gavs muntlig information om studiens syfte. I samband med dokumentinsamling och intervjuer gavs ytterligare muntlig och skriftlig information, (bil. 2) om syftet med studien, att deltagandet är frivilligt och att man när som helst kan avbryta sitt deltagande. Likaså meddelades att allt material kommer att behandlas konfidentiellt och att resultatet kommer att presenteras på ett sådant sätt att det inte går att spåra deltagande personer och skolor. Med tillstånd från informanterna spelades intervjuerna in och de varade i 45-75 min. Genom att spela in intervjun gavs intervjuaren möjlighet att vara mer fokuserad på informantens berättelse, följa upp tankegångar och ställa följdfrågor men även att omformulera frågor efter det att huvudfrågorna blivit ställda. Stukát (2005) menar att metoden är anpassningsbar och ger tillfälle att genom följdfrågor få svaren mer utvecklade och fördjupade. Intervjuernas ovana vid att genomföra forskningsintervjuer ger begränsningar i metodvalet då metoden kräver skickliga intervjuare. Även att de halvstrukturerade intervjuerna genomförts av olika intervjuare påverkar hur intervjuerna utfallit då det är troligt att uppföljningarna i intervjuerna blir något olika.

Därefter vidtog transkriberingen av de inspelade intervjuerna. Utskrifterna är inte utförda ordagrant med exempelvis pauser och upprepningar utan har fått en mer skriftspråklig prägel för ökad läsbarhet. I arbetet med studiens empiri har vi läst, lyssnat, analyserat och tolkat text och tal för att söka se samband, mönster eller olikheter inom och mellan skolors sätt att ta sig an arbetet att ge elever med läs- och skrivsvårigheter det stöd de behöver.

5.4 Databearbetning, analys och tolkning

Studien kombinerar två datainsamlingsmetoder, dokumentinsamling och intervju. Dokumenten som ingår i undersökningen är kunskapsprofilen från nationella prov årskurs 3 i svenska/svenska som andra språk samt åtgärdsprogram och/eller IUP. Intervjuer har genomförts med pedagoger som arbetar med eller har arbetat med de elever som ingår i studien. Valet att kombinera dessa två metoder har skett för att ge möjlighet att tränga djupare in i studiens frågeställningar genom att låta intervjuer komplettera de insamlade dokumenten. ”Genom att använda flera källor för sin beskrivning kan metoder komplettera varandra och ibland vara ett tänkbart och lämpligt tillvägagångssätt för att få ett område belyst på ett mer allsidigt sätt” (Stukát, 2005, s.36).

Studien bygger dels på dokumentanalys, dels på intervjuer av pedagoger. Genom intervjuer har vi fått del av pedagogers resonemang runt åtgärder i åtgärdsprogram och IUP som skrivits fram då man sett att elever inte kommer att nå upp till kunskapskraven för årskursen som resultaten av de nationella proven visat på. För att söka förstå och tolka skrivningarna i dokumenten har intervjuerna varit en viktig del i datainsamlingen för att komma bakom de skrivna orden och kunna förstå och tolka dokumenten. I förförståelsen fanns en tanke om att dokumenten skulle kunna vara relativt kort hållna. Ödman (2003) och Westin (1994) hävdar att kunskap om kontext ökar sannolikheten för att man ska kunna öka giltigheten – validiteten – i sina tolkningar. Genom att spela in och transkribera intervjuerna kan både vi och andra sedan gå tillbaka och granska tolkningsarbetet. Westin (1994) framhåller att tolkning inte är ett mätvärde utan en möjlig läsart. Tolkningen kan vara mer eller mindre rimlig, mer eller mindre god. Sålunda innehåller det insamlade materialet mycket man kan ta fasta på vid en tolkning. De begränsningar som finns är utifrån vår och informanternas förförståelse samt de frågeställningar som valts.

5.6 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Hur man på bästa sätt redogör för en studies tillförlitlighet eller trovärdighet finns det något olika synsätt på inom kvalitativ forskning enligt Kvale och Brinkmann (2009). I denna studie används de traditionella begreppen reliabilitet, validitet och generaliserbarhet i diskussionen. Det är också vad Kvale och Brinkmann förespråkar.

Reliabiliteten eller noggrannheten i studien lyfter frågan om rätt mätinstrument använts. Studiens datainsamling vilar på två ben. Dels dokument från skolorna och dels intervjuer. En fråga som väcks om studiens reliabilitet kan då gälla om frågorna varit tillräckligt vässade för att möta upp studiens syfte. I föreliggande studie användes halvstrukturerad intervju med frågeguide som gett möjlighet att följa upp svaren specifikt för varje informant. Metoden har varit anpassningsbar och gett möjlighet att med hjälp av följdfrågor utveckla och fördjupa svaren. Kvale och Brinkmann (2009) anser att denna intervjuform bejakar kreativitet och möjlighet att få fram ny information. Samtidigt är den avhängig intervjuarens förmåga och skicklighet så att informanten inte blir styrd på ett felaktigt sätt. Undersökningsledarna är

medvetna om den påverkan vi själva utgjort, på gott och ont, vid genomförda intervjuer. Vår ovana att genomföra forskningsintervjuer har gett begränsningar på samma sätt som uppdelningen av intervjuerna mellan oss gjort att intervjuerna möjligen blivit mer olika än om en av oss haft hand om dem. Genom uppdelningen av intervjuerna har vi å andra sidan getts en annan bredd i materialet. Att genomföra intervjuerna gemensamt eller att genomföra en uppföljande intervju skulle möjligen kunnat öka studiens reliabilitet. Studien har haft insamlade dokument till grund för den frågeguide som användes vid intervjuerna. Dokument och intervjuer har kompletterat varandra väl och gett undersökningsledarna grundläggande material att bearbeta och analysera utifrån studiens frågeställningar.

Studiens validitet eller giltighet behandlar frågan om undersökningsledarna mäter det som studien avser att mäta. Täcker intervjufrågorna det område som är studiens syfte och är svaren trovärdiga? Är studien genomförd med en för sammanhanget tillämplig metod? Finns det ett logiskt samband mellan undersökningsledarnas tolkningar och materialet? Kvale och Brinkmann (2009) liksom Ödman (2003) ser validitet som en kvalitetskontroll som sker kontinuerligt under hela undersökningen. I användandet av en hermeneutisk forskningsansats har tolkningsarbetet pendlat mellan material och tolkningar där olika deltolkningar under arbetets fortskridande sorterats bort eller fått ligga till grund för den slutgiltiga tolkning som presenteras i resultatet. Ödman hävdar just att det mest grundläggande validitetskriteriet är den hermeneutiska spiralen där delar och helhet hänger ihop i det färdiga pusslet av tolkningar. Vår strävan har varit att ge datamaterialet rättvisa i redovisningen men är medvetna om att vårt tolkande omdöme och logiska tänkande sätter sina gränser. Ödman menar också att forskarens förförståelse för den verksamhet som studeras ökar validiteten hos tolkningarna.

Generalisering lyfter frågan om huruvida resultatet ska gälla för större grupper än den undersökta, så som ofta sker i kvantitativa studier. Om man är intresserad av generaliseringar menar Kvale och Brinkmann (2009) att man bör ställa frågan huruvida kunskapen som produceras i en specifik studie kan överföras till andra relevanta situationer. Då vår studie är av kvalitativ art och behandlar ett ganska litet urval är det svårt att tala om generaliserbarhet. Stukat (2005) menar att man istället kan tala om relaterbarhet där andra grupper kan känna igen sig och jämföra med egna situationer och erfarenheter. Studiens frågeställningar och aktualitet kan mot den bakgrunden anses vara av generellt intresse. Den kunskapstillförelse som föreliggande studie ger menar vi att motsvarande grupper kan ha nytta av både beträffande egna studier i ämnet och som jämförelsematerial.

5.5 Etik

Värdegrund är ett ofta förekommande begrepp i skolan. Kort sagt kan man säga att den handlar om etiska frågor. Björkdahl Ordell (2007) menar att etiska överväganden medvetet eller omedvetet styr vårt dagliga liv. Föreliggande studie har gett anledning att fundera över och diskutera hur empiri skall presenteras så att det blir studiens syfte som fokuseras i analys och resultatet och inte informanternas eget arbete som hamnar i fokus. Fangen (2005) menar att man som undersökningsledare bör bära med sig den etiska frågan huruvida man skriver på ett ansvarsfullt sätt så att inte någon blir utlämnad. Forskningsetiska frågor är en viktig hjälp för att ha ett bra förhållningssätt till sitt forskningsprojekt. Därför har Vetenskapsrådet (2007) tagit fram forskningsetiska principer till skydd för individen. De fyra huvudkrav man har att ta hänsyn till är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Det är viktigt att informanterna blir välinformerade om undersökningen och

kan känna sig trygga i sin roll som informanter. I ett tidigt skede fick informanterna ta del av informationskrav och samtyckeskrav där det gavs information om studiens syfte och att deltagandet är frivilligt. I enlighet med samtyckeskravet fick informanterna samtycka till att delta i studien och upplystes om att det också innebär att det står dem fritt att utan förklaring avbryta och lämna sitt deltagande. Vetenskapsrådets rekommendationer innebär att vi även förtydligat att all data behandlas konfidentiellt vilket innebär att inga namn på skolor eller personer som deltar finns med i resultatet. Resultatet i examensarbetet presenteras på ett sådant sätt att det inte går att spåra personer och skolor som deltagit. Praktiskt innebär det att resultatet presenteras tematiskt istället för att presentera varje skola för sig. Slutligen informerades informanterna om att det insamlade materialet endast kommer att behandlas av oss och vår handledare för detta enda forskningsändamål vilket får anses uppfylla nyttjandekravet.

6. Resultat

Studiens syfte är att studera hur upprättandet av åtgärder efter nationella prov i årskurs 3 leder till att elever eventuellt når kunskapskraven vid nationella prov i årskurs 6 samt att ta del av pedagogers resonemang runt åtgärder man skrivit fram. Forskningsfrågorna som presenteras tillsammans med syftet har gett stöd åt arbetet att komma tillbaka till syftet, då empirin även gett intressant material att arbeta med som inte är studiens uppdrag. Resultatet presenteras i tre delar under huvudrubrikerna, nationella prov, åtgärdsprogram samt relationen mellan nationella prov och åtgärdsprogram. De två första delarna avslutas med var sin sammanfattning. Efter den tredje delen görs en sammanfattning av hela resultatkapitlet.

6.1 Nationella prov

Denna del presenterar pedagogernas tankar om bedömning av Nationella prov, vikten av likvärdighet, resultaten och vad som kan påverka elevernas resultat.

6.1.1 Nationella prov och bedömning

Nationella proven är det mätinstrument som används över hela Sverige för att säkerställa kunskapsnivån på skolans undervisning. För elever som nyligen kommit till Sverige, inte behärskar språket och därför har svårt att göra Nationella prov kan rektor i samråd med klasslärare, i vissa fall komma fram till att någon elev inte ska göra dem, berättar Berit. Nyanlända elever som genomför Nationella prov har rätt till en studiehandedare, egentligen en tolk, som kan läsa instruktionerna. Grundinställningen är att alla elever ska göra Nationella proven, men man får göra en avvägning så att det inte bara känns som ett misslyckande. Det finns också en möjlighet att endast göra vissa delprov.

Samstämmigheten bland pedagogerna är stor om att Nationella proven ger en bra bild av var eleverna befinner sig kunskapsmässigt och om de befinner sig där man tror inom de områden som Nationella proven prövar. Infallsvinklarna är emellertid något olika. Cilla menar att Nationella proven blir ett mätinstrument för hennes arbete med barnen: *ett kvitto på vad jag fått med i min undervisning, vad jag har sett*. De andra pedagogerna tar en tydligare utgångspunkt i att Nationella proven mäter var eleverna befinner sig och visar var man

behöver lägga tonvikten i arbetet. Oftast känner pedagogerna att Nationella proven blir en bekräftelse på det man redan vet. Bland annat Gun uppmärksammar att proven inte mäter allt i kunskapskraven i svenskämnet. Berit förstärker detta genom att betona hur viktigt det är att därför diskutera vilken vikt man lägger vid proven.

Pedagogerna visar en samsyn då det gäller att använda Nationella proven i förebyggande syfte och undervisning. Med hjälp av Nationella prov kan man se vad klassen, men också vad den enskilde eleven behöver arbeta vidare med. *Man kan se var man behöver lägga fokus. Jag kanske har missat ett arbetsområde eller vidareutvecklar eller jobbar mer med något utifrån deras låga resultat. Jag kan även tänka: den här delen kan jag släppa nu och fokusera på andra delar* säger Gun. På de flesta skolorna har proven skapat en medvetenhet om vad det är eleverna ska lära sig i svenskämnet. *Där fick lärarna hjälp i sin planering som jag ser det* säger Anna. Det finns också tankar om att man behöver bli bättre på att ta till vara kunskaperna som Nationella proven ger om elevers kunnande. *Vi behöver nog än mer analysera resultaten och diskutera: vad har det gett och hur ser det ut och hur kan vi hjälpa de elever som inte nått så långt i fortsättningen* säger Berit.

Pedagogerna använder Nationella prov och gör summativa bedömningar av resultaten. De menar att proven ger en bra uppfattning om vad eleven kan och inte kan. Nationella proven används också för formativ bedömning på så sätt att pedagogerna uttrycker att de Nationella proven tydligt visar vad man behöver arbeta vidare med. Bedömningen av Nationella proven gör att lärarna dels ser vad hela klassen behöver arbeta med och dels vad den enskilde eleven behöver utveckla.

6.1.2 Nationella prov och likvärdighet

Flera pedagoger anser att en likvärdig bedömning är viktig. Ett sätt att nå en mer likvärdig bedömning är att flera lärare samlas, för att antingen rätta andra elevers Nationella prov eller för att diskutera bedömningen av de egna eleverna. Att lärare bedömer olika upplevs som ett problem och Gun säger att *nationella proven för mig är ingen rättvis bedömning utan det är hur man tolkar*. Cilla lyfter fram just riskerna med alltför mycket förförståelse då man rättar de egna elevernas prov, *jag vet hur han menar eller brukar skriva* och därför inte uppmärksammar att eleven inte uppfyller alla krav. Sambedömning talar några om som en framkomlig väg men inte heller det är oproblematiskt. Pedagoger som varit med på träffar med lärare från andra skolor där man diskuterat bedömning säger att det då framkommit stora skillnader i syn på bedömning. Eva och Fanny anser att det åligger Skolverket att ge förutsättningar för en gemensam bedömning. *Det ska inte finnas tolkningsmöjligheter i rättningen* säger Eva. Synen på hur man använder resultaten på Nationella proven som ett underlag för att jämföra skolor skiljer sig. Fanny tycker det kan vara intressant att jämföra, *vi vet ju hur duktiga våra elever är, men i förhållande till andra, det tycker jag är litet spännande*. Berit menar att det är viktigt att diskutera vilken vikt som ska läggas vid proven:

Man jämför skolor och ser att så här och så här ser det ut på den skolan och så här många procent har inte uppnått godkända mål. Då tittar man ju en hel del på Nationella prov. Det är ju också något som man behöver diskutera skolorna emellan för det ser nog ganska olika ut hur man gör bedömningarna.

Skolorna som ingår i empirin är alla F – 6 skolor och då resultaten från Nationella proven är klara har man ingen lång tid att arbeta med eleverna för att de ska nå kunskapskraven innan de byter skola. Flera pedagoger känner oro över hur informationen som Nationella proven ger

om eleven tas tillvara på den nya skolan. När Nationella proven var i femman hade vi år 6 på oss, men nu när proven är i sexan går de ju över till högstadiet direkt så det är ju viktigt att vi lämnar över rätt nu så de får sitt stöd i sjuan som de behöver säger Anna. Berit uttrycker oro för att den omorganisation som är förestående i hennes kommun, där eleverna i årskurs 3 byter skola inför årskurs 4, kommer att innebära att man tappar kunskap om eleverna redan i bytet mellan de årskurserna. Pedagogernas oro bottnar med stor sannolikhet i erfarenheten att det lätt uppstår brister i informationsutbytet vid elevers skolbyte eller lärarbyte.

6.1.3 Nationella proven och resultaten

Av de sexton elever som ingick i undersökningen har tio klarat nationella proven i svenska/svenska som andraspråk för årskurs 6 (se tabell 6.1). Delprovets innehåll på nationella proven i årskurs 3 respektive årskurs 6 redovisas i bilaga 1. Detta betyder att 10 av de 16 elever som var underkända i svenska/svenska som andraspråk i årskurs 3 är helt godkända i årskurs 6. De sex elever som inte lyckats hela vägen i årskurs 6 har samtliga fått underkänt på delprov E, som är en argumenterande skrivuppgift. Hälften av dessa är inte heller godkända på delprov D vilket också är en skrivuppgift, men i form av en berättande text. Två av eleverna är även underkända på delprov A som innefattar muntlig framställning, redogörelse och samtal.

Tabell 6.1 Resultat Nationella prov i svenska/svenska som andraspråk för årskurs 3 och 6.

Elev	Ej nått kravnivån Nationella prov år 3 i följande delprov	Nått kravnivån Nationella prov årskurs 6	Ej nått kravnivån Nationella prov år 6 i följande delprov
1	D, F	ja	
2 (sva tom åk 5)	F	nej	E
3	B, F	ja	
4	F	ja	
5	F	ja	
6 (sva)	Skriva läsligt	ja	
7	Flyt i läsningen	ja	
8	B, D, F	nej	E
9 (sva)	A, B	ja	
10	D, E	ja	
11 (sva)	E	nej	D, E
12	G	nej	A, D, E
13	C, E, F	nej	A, D, E
14	E	nej	E
15	F	ja	
16	F	ja	

Pedagogerna är överens om att det finns mycket som påverkar elevers inläring, både positiva och negativa faktorer, men att det är mycket individuellt och ser olika ut. Det har betydelse om lärarna har möjlighet att följa samma elever under en längre period. *Det finns grupper som byter klasslärare väldigt ofta och då blir det glapp* säger Cilla som tycker det är betydelsefullt att eleverna blir vana vid kontinuitet. När det finns kontinuitet skapas en samhörighet där eleverna och läraren lär sig tycka om varandra och eleverna vågar berätta om sina bekymmer. Samhörighetskänslan, elevers sätt mot varandra och vuxna, självkänslan, att vara omtyckt och veta skillnad på *det du gjorde nu gjorde mig upprörd och att du som person duger* – Cillas uttryck – är andra faktorer som pedagogerna lyfter fram.

Läraren har stor betydelse för undervisningen, både vad det gäller kunnandet i olika ämnen och i sitt förhållningssätt. *Kompetensen hos lärare är a och o för elever* säger Cilla och får medhåll av andra pedagoger. Flera pedagoger talar om vikten av lärarens kompetens i sitt ämne och hur man bemöter eleverna, förhållningssättet. Doris anser att en av framgångsfaktorerna är ett positivt bemötande. Det gäller att förstärka det som är positivt först, innan man kan arbeta med det som är svårt. Hur skolan lotsar och leder eleverna genom skoltiden spelar roll för det kan också vara något som påverkar motivationen. Cilla beskriver en elev som har kämpat på och nu visar sig resultatet av detta på Nationella proven i år 6. *Det spelar roll att insatser görs och att man inte tappar sugen även om det varit motigt.*

På frågan om hur elevernas hjälp och stöd hemifrån ser ut finns det en stor samstämmighet om att de flesta föräldrar är angelägna om sina barn och finns som stöd för dem. Pedagoger vid två skolor berättar om att man har mycket information till föräldrar om hur man jobbar med läsning och högläsning och att man även tar upp hur de kan hjälpa sina barn hemma. Generellt sett är föräldrarna där för sina barn och vill gärna hjälpa dem. För elever med ett annat modersmål erbjuder Grönskolan läxhjälp på skolan en eftermiddag i veckan. Två av skolorna som ingår i studien har många elever med annan kulturell bakgrund och annat modersmål. Där uttrycker ett par pedagoger, Eva och Fanny, att *vi har flera föräldrar där vi måste tänka oss för så att vi pratar grundläggande, tydlig svenska så att de ska förstå*. Elevers hemmiljö och sociala miljö påverkar. *Har man varit med om traumatiska upplevelser i sitt hemland berör det barnen väldigt mycket* säger Gun.

Ett par andra pedagoger är inne på gruppstorlek och hur det kan påverka arbetet i en klass, dels om man når alla lika mycket och dels gruppsammansättningen vad det gäller den sociala situationen och kunskapsnivån. Fanny uttrycker en känsla av otillräcklighet när *många behöver hjälp och man hinner inte med*. De åtgärder man gjort är utifrån de resurser man har. *Vi har anpassat så gott vi kan. Tyvärr inte så mycket resurstid att ta till*, säger Fanny. *Vi har inte haft någon speciell lärare eller någonting*, replikerar Eva. Hon berättar att den resurs man har är läraren i svenska som andraspråk. I och med att ungefär hälften av eleverna läser svenska som andraspråk så innebär det att den ”vanliga” svenskundervisningen sker i mindre grupper. Ja nästan all svenskundervisning är i halvklass.

I dagens skolor har ekonomi en stor betydelse och det kan skilja mycket mellan kommuner hur mycket pengar man satsar på skolan. Detta får konsekvenser för den enskilda skolan, den enskilde läraren och den enskilde eleven. Det är vanligt att mäta hur många pedagoger som är anställda för hundra barn och detta värde jämförs mellan kommuner och även mellan skolor. En pedagog menar att hur skolan som organisation är organiserad kan påverka elevers möjlighet att nå målen. *På vår skola talar man mycket om resurser*, berättar Berit. Resurserna

man talar om är där man räknar antal vuxna på ett visst antal barn. *Där ligger vi lågt i förhållande till omgivande skolor. Det påverkar givetvis vår skola.*

6.1.3 Sammanfattning

Pedagogerna använder de nationella proven för att göra summativa bedömningar av elevernas prestationer. Uppfattningen är att nationella proven ger en bra bild av elevernas kunskande och är ofta en bekräftelse på vad pedagogen redan vet. Flera av pedagogerna anser att det är viktigt med en likvärdig bedömning för att säkerställa för eleverna att den jämförelse som görs mellan skolor och kommuner är synonym med den egna bedömningen. Nationella proven används även av pedagogerna för att göra en formativ bedömning. Då används proven i förebyggande syfte för att se var fokus i arbetet behöver läggas, både för klassen och den enskilde eleven. Att bättre ta tillvara de kunskaper som nationella proven ger är något pedagogerna för fram. Nu när proven har flyttats från årskurs 5 till årskurs 6 uttrycker flera pedagoger en oro för hur den mottagande skolan tar tillvara den information de nationella proven gett. De undersökta skolorna är så organiserade att eleverna byter skola efter årskurs 6.

Av de elever som ingår i undersökningen, är 10 av 16 godkända på de Nationella proven i svenska/svenska som andraspråk för årskurs 6. Alla av de underkända eleverna är underkända på en eller båda skrivuppgifterna. I den argumenterande skrivuppgiften är samtliga underkända men flera är också underkända i den berättande skrivuppgiften. Flera faktorer förs fram som påverkar elevernas inläring såsom om lärare ges möjlighet att följa eleverna över tid, lärares förhållningssätt och kunskande, stöd hemifrån samt ekonomi. Ekonomins betydelse för kommunen, skolan och den enskilde eleven får konsekvenser på olika sätt. En skola med lägre personaltäthet ger större gruppstorlekar och detta får konsekvenser för den enskilde eleven.

6.2 Åtgärdsprogram

Åtgärdsprogrammets syfte är att säkerställa att en elevs behov av särskilt stöd tillgodoses. Det ska vara redskapet för personalen vid planering och utveckling av den pedagogiska verksamheten kring eleven. Föreliggande studie följer upp åtgärder som upprättats då elever inte nått kunskapskraven på nationella proven i svenska. I studien framkommer att skolor gör på lite olika sätt då man upprättar åtgärder. Två skolor använder mallen för åtgärdsprogram som arbetats fram i respektive kommun. På Gulskolan skrivs åtgärder in i elevens IUP som något att utveckla om det endast är en del av nationella provet där eleven inte nått kunskapskraven. Har eleven inte nått kraven på flera delar upprättar man ett åtgärdsprogram. Berit menar att man på hennes skola inte gjort så mycket insatser och åtgärder utifrån nationella proven. Hon menar att de redan läst av den oro de har för vissa elever så åtgärdsprogram finns redan: *vi gör en pedagogisk utredning innan vi tar ställning till om det ska upprättas åtgärdsprogram. Åtgärdsprogrammen kan också vara ett hjälpmedel.*

Flertalet pedagoger uttrycker tydligt att de anser att IUP och åtgärdsprogram hänger samman och att de är levande dokument. Då man skriver IUP gör man en skattning med eleven *så här långt har du kommit nu – nästa mål är ... – hur ska du komma dit* säger Berit och i åtgärdsprogrammen *väljer vi ut vissa åtgärder som vi provar eller fokuserar under en period.* Vid intervjuerna framkommer att man arbetar i perioder med de åtgärder man väljer att fokusera på i åtgärdsprogrammen. Periodernas längd varierar men rör sig ofta om 6 – 8 veckor. Vid periodens slut gör man en utvärdering och ser om åtgärdena gett det resultat som

var målet med åtgärden. Beroende på utfallet tar pedagogerna ett beslut om hur man går vidare, om åtgärden är avslutad eller man skriver nya mål och åtgärder. Det framkommer att de flesta skolorna lägger stor vikt vid resultaten på Nationella proven, och åtgärdsprogrammen som upprättas efteråt har mycket stark koppling till den kunskapsprofil som tas fram för varje elev. Anna säger:

Det grundläggande är vad vi sett i nationella proven, men sedan är det också vad läraren säger, vad de upplevt i andra saker, vad de ser och vad eleven tycker själv det kan vara och så. Då de gjort Nationellt prov görs ingen större kartläggning som man gör i andra fall utan där använder vi Nationella prov som grund för detta.

6.2.1 Åtgärdsprogram sett ur ett skolperspektiv

Vid upprättande av åtgärdsprogram ska åtgärder sättas in på tre nivåer: skolnivå, gruppnivå och individnivå. Det är mycket tydligt utifrån den insamlade empirin att insatserna på skolnivå skiljer sig mycket från de två andra nivåerna. De flesta åtgärdsprogram har inga delmål eller åtgärder inskrivna på skolnivå. Med ett par undantag handlar delmålen för skolnivå om uppföljning av läs- och skrivutveckling eller kartläggning, om det nu inte beskriver samma sak. Denna åtgärd faller tydligt under speciallärarens/specialpedagogens ansvar. Vid ett tillfälle äskar man resurs till enskilt stöd för elev. Det är också enda tillfället där man visar på rektors ansvar. Vår uppfattning är att några dokument visar på att man missförstått vad åtgärder på skolnivå innebär. Då det på skolnivå exempelvis står att eleven ska få lämpliga uppgifter är det snarare en åtgärd på grupp- eller individ nivå. Utifrån empirin är vår tolkning att det oftast är klasslärarna som skriver åtgärdsprogram. En anledning till att det är så få åtgärder inskrivna på skolnivå kan då vara att lärarna inte anser sig ha befogenhet att avgöra vad och hur rektor, som ofta är ansvarig för åtgärder på skolnivå, ska åtgärda.

Förebyggande åtgärder i form av screening och testning

Empirin visar att en del i det förebyggande arbetet på skolorna är att använda testmaterial i någon form för att följa upp elevernas utveckling i svenska/svenska som andra språk. Ett par skolor använder vid behov diagnos- och testmaterial för elever med svårigheter eller elever som man inte riktigt vet var de befinner sig. Tillsammans med Skolverkets diagnosmaterial Nya Språket lyfter används också en-till-en läsning för att noga bokföra var elever befinner sig. Detta som en del i underlaget i arbetet med eleverna. Berit berättar att man framgångsrikt har använt skönlitterära texter för att analysera svårigheter med läsförståelse. Vid något tillfälle har detta analysförfarande använts på hela klasser. Två skolor använder sig av tester för screening av alla elever. Den Grönskolan använder sig av Bokup test som är ett språkprov för elever med svenska som andra språk. Detta görs som en del i ett pågående skolprojekt och pedagogerna tycks vara positivt inställda. Den Gulskolan har ett screeningsschema från förskoleklassen till år 6 där eleverna testas en till två gånger/år. *Det tar lång tid att rätta och är mycket jobb med, men vi har kläm på våra elever och det är mitt ansvar att se till så alla elever får den hjälp som vi i mesta mån kan ge och det hade ju jag inte klarat om jag inte fått insyn i det* säger Anna.

Åtgärder i form av olika insatser

Gulskolan kan från en gemensam central i kommunen söka specialdatorer till barn som behöver stöd. I de datorerna finns ex. talsyntes och stavningshjälp och man kan lägga in program specifikt för den aktuella eleven. *Detta har fallit väl ut för våra elever. Jag menar att det är viktigt att alla utmanas utifrån sin nivå* säger Anna. Hon tänker att insatser kan se lite olika ut men man kan arbeta med ”olika” i samma grunduppgift. Stöd och hjälp till att få fram rätt material är en insats som lyfts fram. Andra specialpedagogiska insatser som nämns vid

intervjuerna är handledning till lärare, kartläggningar och stöttning vid utredningar samt upprättande av åtgärdsprogram. Även vid uppföljningar av åtgärdsprogram är man på de flesta skolorna behjälplig från specialpedagog- eller speciallärarhåll. Vid ett par skolor talar man om specialpedagogen som ett *bollplank för klasslärarna – man följer upp och diskuterar hur man stöttar* för att använda Berits uttryck. Cilla säger att det är viktigt att *man är flera som ser vad som är problemet*, att man ser saken ur flera synvinklar. Fanny och Eva håller med i sak men delar inte den praktiska erfarenheten. De har inte tillgång till speciallärare och uttrycker att resurser också på andra sätt är begränsade. På en av skolorna finns ett stort, inbjudande rum som används för, som man säger, större specialpedagogiska insatser. Där arbetar en pedagog, ej specialpedagog, med eleverna. Hit kommer elever genom att få det inskrivet som en åtgärd i ett åtgärdsprogram. Eleverna får komma hit under en i förväg bestämd period för att få särskilt stöd, antingen enskilt eller i grupp. Under den perioden kommer eleven dit vid tre tillfällen/vecka.

Eva berättar att man på hennes skola samverkar med modersmåslärarna en gång i månaden. Då informerar klasslärarna modersmåslärarna om vad klassen arbetar med och modersmåslärarna kan ge information till klasslärarna. Det här är ett viktigt stöd till elever med svenska som andra språk. Modersmåslärarna kan stötta eleverna genom att täcka upp inläringen med samtal på elevernas modersmål. På frågor om man har något särskilt specialpedagogiskt material på skolorna menar man generellt att det material man har är det som används i klassrummen eller finns i allmänna utrymmen. Visst kan det finnas något ytterligare av spel, dyra datorprogram, program som tar tid att installera eller inspelade skönlitterära böcker som ska serva flera klasser och därför ”tas om hand” av specialpedagog. Värdet av ett välfyllt och väl fungerande biblioteket lyfter två skolor fram som ett stort stöd i läs- och skrivarbetet.

Insatser i form av förebyggande arbete

De berättelser som framkommer genom empirins intervjuer visar på att det finns skolor som gör medvetna satsningar på läs- och skrivinläring från skolans tidiga år. Det kan ses som förebyggande arbete men är också tydliga val av metoder. Berit berättar att man har ett medvetet arbete med läsning och skrivning för alla skolår upp till år 6 sen 15 år tillbaka. Man utgår från skönlitteraturen varför skolans bibliotek är en viktig knutpunkt för arbetet. Högläsning som varje skoldag inleds med används som modell för barnens egen läsning. Man för samtal och diskussioner utifrån det lästa i olika konstellationer för att bygga förståelse och ordförråd. Skrivningen byggs upp genom att eleverna får skriva i olika genrer och utifrån var och ens kunskapsnivå. Man stimuleras att uttrycka sig, ha olika synpunkter, våga skriva och våga läsa för varandra. Alla ämnen blir involverade.

Anna berättar att på hennes skola har man bland de yngre åldrarna börjat arbeta efter en metod som kallas ”att skriva sig till läsning” efter att pedagogerna fått fortbildning i metoden. Då eleverna börjar i år 1 får de en dator som används till att skriva egna texter. Här kan de laborera med språket och använda egna texter för lästräning. Via sitt skrivande menar man att de får tillgång till sin läsning. Genom att använda datorn som redskap för skrivandet så länge elevernas finmotorik inte är utvecklad får eleverna lättare tillgång till sitt språk. *Vår skola kom med i detta som projekt och det har gett jättebra resultat på läsning och läsförståelse.*

6.2.2 Åtgärdsprogram sett ur ett grupperspektiv

Åtgärdsprogrammen på gruppnivå uttrycker vad man avser att träna med klassen för att den enskilde individen ska nå målen. I de dokument vi fått ta del av är det svårt att förstå hur detta

konkret ska gå till. Åtgärdsprogrammen i undersökningen har en övervägande andel mål på gruppnivå som berör elevernas skrivutveckling. De mest frekventa målen är åtgärder som är förknippade med interpunktion och elevernas skrivträning. Då detta uttrycks mycket kortfattat går det inte att utläsa hur detta konkret ska gå till.

Åtgärder i klassrummet

De åtgärder som anges i dokumenten är vida och det är svårt att få en uppfattning om hur arbetet i klassrummet ska ske. Exempel på detta är åtgärder i form av anpassning av undervisning i klassrummet och lämpliga uppgifter. Uttryck av denna karaktär ger inte läsaren av dokumenten någon förståelse för vad som egentligen avses.

På Blåskolan arbetar man med läsning och skrivning på en övergripande nivå. Berit berättar hur en av skolans specialpedagoger dels har lektioner med hela klasser i skrivning och dels stöttar enskilda elever som behöver stöd i klassrummet. Denna pedagog arbetar också med handledning i alla klasser. Skolan har också fortbildningsdagar där man arbetat för att utveckla arbetet med elevernas skrivande.

Några elever har som åtgärd att arbeta med respons från lärare och kamratrespons för att utveckla sitt skrivande. Hur lärarnas respons ser ut beror på hur långt eleverna kommit i sitt skrivande. Ytterligare en faktor som avgör vilken respons som ges på elevers skrivande avgörs av hur länge eleverna varit i Sverige och vad de har för förkunskaper påpekar Gun. Kanske är det så att lärarna är för rädda att hämma kreativiteten på bekostnad av elevernas förmåga att utveckla sitt skrivande. Cilla summerar arbetet med elevernas skrivande med att konstatera att hon borde gett eleverna mer respons i sitt skrivande. *Det kan jag se med den gruppen jag har nu att jag hade behövt ge mer respons.*

Insatser i form av förebyggande arbete

På flera av skolorna lyfter pedagoger fram vikten av både högläsning och att den behövs för alla åldrar. Gemensamt för alla skolor är att man uttrycker att det är viktigt att elever tidigt kommer igång med sin läsning och skrivning. På Blåskolan ser man högläsning som en modell för elevernas eget läsande. Berit berättar att *högläsning är väldigt viktig, det tjänar som modell för barnens läsning*. Pedagogerna anser att genom att själv vara en modell för eleverna så förstår de att det är viktigt att läsa. Berit fortsätter:

Efter högläsningen läser barnen själva – också det en medveten läsning – ur böcker utifrån sin egen nivå. Även i den tysta läsningen sker samtal. Man har en läskompis som man delar sin läsning med, diskuterar med eller berättar för. Vi lägger mycket tid på läsning.

I den högläsning som är kopplad till samtal är läraren väl förberedd på vilken skönlitterär bok man läser. Arbetet sker genom samtal och där använder man olika strategier, pratar om inre bilder och förutsägningar. Man pratar mycket om huvudpersonerna, varför de gör som de gör och andra tankar. Man samtalar om miljön, var berättelsen utspelar sig och vilken tidsperiod. Samtalen sker två och två eller i helgrupp.

Läsförståelsen har bl. a. uppmärksammats i internationella undersökningar och får idag mer utrymme i skolan. För några av de undersökta pedagogerna märks detta i form av läsprojekt, att diskutera faktatexter eller få texter att läsa med frågor.

Gun som undervisar i svenska som andra språk kommer med ett något annat utgångsläge eftersom flera elever är relativt nyanlända. Dessa elever som arbetar med svenska som andraspråk fokuserar mer på ordkunskap än de elever som studerar svenska. Hon säger:

Vi använder samma material som övriga elever men vi samtalar mer då vi vrider och vänder på texter, arbetar med ordkunskap, ords betydelse – motsatser, synonymer, och analyserar mer. Sen använder vi också material som man inte har i klassen.

Gun återkommer till hur viktigt det är att ha tillgång till orden eftersom de påverkar både förståelsen och förförståelsen. Ett gott ordförråd utgör en tillgång. Doris tar upp att det finns ett passivt ordförråd och ett aktivt. *Det passiva kan vara jättestort men det aktiva kan vara mer begränsat* därför behöver alla jobba med ordförståelse som kan vara med hjälp av bilder eller förleder som för-, tro- osv.

På Grönskolan arbetar man med ett projekt som syftar till att underlätta skolgången för de elever som undervisas i svenska som andraspråk. Eva berättar att en del i projektet är att träffa modersmållärarna cirka en gång i månaden:

Då pratar vi om vad vi gör i klassen så att de kan ta upp det på modersmålet. Vi är vana vid många elever som inte varit så länge i Sverige. Vi försöker prata och förklara så de hänger med, ibland blir vi kanske lite övertydliga, kollar ofta en extra gång.

Berits skola har en medveten satsning på svenskämnet. Skrivning arbetar man med i perioder – *men vi skriver alltid varje dag. Vi skriver i olika genrer och det är skrivning utifrån var och en.* Det är viktigt att ge stimulans att uttrycka sig och ha olika synpunkter så att man vågar skriva och vågar läsa upp för varandra. Minilektioner ingår i systemet – där läraren med klassen eller en mindre grupp barn tar upp något hon vill att de ska fokusera på. Det kan också vara genomgång i grupp utifrån den nivå barnen befinner sig på. Efter arbetspasset blir det en återsamling då man ser hur det har gått och ger på så sätt en återkoppling till barnet. Eleverna skriver mycket utifrån den personliga skriften men också utifrån ämnen. Periodvis skriver eleverna faktaböcker. Skolan arbetar ofta med teman som involverar hela skolan, men ser olika ut för olika klasser och åldrar.

Andra skolor arbetar också med skrivning av olika slag för att träna olika användningsområden och stilar. Det kan gärna vara utifrån ämnen som ligger eleverna nära och sådant eleverna varit med om. För att eleverna ska utveckla sina texter är det viktigt med respons både av kamrater, men också av lärare. Vikten av att eleverna får respons på sina texter framhåller Cilla:

Genom NP ser jag att det är viktigt att eleverna får respons på texterna de skapar själva och då är språkläran viktig. Det kan man inte lära bara genom läroböckernas bearbetade texter.

6.2.3 Åtgärdsprogram sett ur ett individperspektiv

Det förekommer stödjande och åtgärdande arbete i skolorna vars ursprung står att finna i ett upprättat åtgärdsprogram för en elev. Man tycks vilja hitta lösningar för skolarbetet i klassrummet som fungerar för många elevers individuella utveckling. *Visst är det många åtgärder man sätter in för ett speciellt barn som hjälper många andra,* säger Anna. Hon berättar om klockor skolan håller på att köpa in, där man får en visuell bild av tiden. Dessa har köpts in med tanke på barn som har svårt med tidsuppfattningen, men som lärarna ser är till nytta för många barn. En annan sak som är till gagn för alla barn är att lärarna skriver upp vad som ska ske under dagen. Det som utgör en åtgärd för ett barn kan bli en stödjande, förebyggande åtgärd för någon annan. Cilla uttrycker att hon

försöker lägga undervisningen så att alla kan hänga med och får en behållning av genomgången. Den behöver inte vara lång men jag lägger en plattform för vad vi ska arbeta med. Jag försöker anpassa undervisningen så att åtgärder i ett åtgärdsprogram passar in på ett naturligt sätt. Ofta är det fler som kan jobba med detta utifrån sin nivå. Ibland behöver jag begränsa stoffet så det inte blir för stort.

Anna berättar att man på hennes skola, centralt från kommunen, kan leasa specialdator till barn i behov av stöd. Dessa datorer innehåller talsyntes, stavningshjälp och specialprogram som läggs in specifikt för varje elev. På bara ett par månader har man sett att det fallit mycket väl ut för elever som fått tillgång till en sådan dator, både vad gäller läsning och skrivning. Framför allt har de kommit igång med att skriva egna texter.

I den del av åtgärdsprogrammen som riktar sig mot individnivå är delmål mycket ofta desamma som delmål på gruppnivå. Till exempel kan det stå skrivträning på båda ställen. För att bli utvärderingsbart behöver delmålet bli mer preciserat på individnivå så att man talar om vad det är för typ av skrivträning det handlar om. Endast en femtedel av insatserna på individnivå har preciserade delmål och åtgärder som gör det möjligt att utvärdera om man nått delmålet vid uppföljningen ett antal veckor senare. Ansvariga för insatserna på individnivå är till övervägande delen olika pedagoger men i några fall står hemmen som medansvariga. Vid intervjuerna framkommer att man idag är medveten om att man inte kan lägga något ansvar på hemmen i åtgärdsprogram och att man upphört med det.

Uppföljning av åtgärder för eleven

Informanterna är i hög grad eniga om att åtgärderna i åtgärdsprogrammen efterföljs men på tre av skolorna visar dokumenten vi fått del av att utvärdering och uppföljning av de upprättade åtgärdsprogrammen efter nationella proven saknas för flera av eleverna. *Vi jobbar på det hela tiden*, säger Anna, att bli bättre på dokumentation. Flera pedagoger berättar om olika avstämningsperioder under läsåret då man kontrollerar om det skett någon förändring i elevens utveckling i relation till åtgärderna. Fanny konstaterar *ibland får man lägga till och ibland kan man plocka bort, bibehålla eller också lägga till*. Om det finns en elev som behöver extra stöd säger Cilla att *jag är mer trägen på att eleven tränar på just det som jag avser, för att den ska nå målen och självklart går jag mer in och kollar så att den elev som behöver får träna olika förmågor*. Det är endast en av de deltagande skolorna som beskriver att de har möjlighet att erbjuda arbete i liten grupp för den elev som inte nått kunskapskraven på Nationella prov. Då erbjuds stöd vid tre tillfällen/vecka under en i förväg bestämd period. Om man vid uppföljningen ser att eleven behöver stöd ytterligare en tid kan man avsätta en period till i den lilla gruppen. Vid genomgång av empirins dokument noterar vi att en tredjedel av eleverna har åtgärdsprogram med väldigt många åtgärder inskrivna. Åtgärderna utgörs av de kunskapskrav från Nationella proven som eleverna inte uppnått. Dokumentering och pedagogernas sätt att tala om uppföljning visar inte på samma sak. Däremot ser vi att över hälften av eleverna har fått en notering ett år senare på det åtgärdsprogram som upprättades efter nationella provet i år 3 att de nått målen.

Insatser i form av förebyggande arbete

För att man ska kunna möta varje elev på sin nivå så att eleven får utvecklas utifrån sina förutsättningar har man vid tre skolor medvetet satsat på de yngre eleverna. Satsningarna handlar om att tidigt få igång elevernas läsning och skrivning. Anna berättar att man tidigt intensivläser med elever för att fånga upp dem och Doris och Berit berättar om tidiga tester eller diagnoser som följs upp kontinuerligt. De betonar vikten av att ett språkmedvetet arbete redan från förskoleklass. På Berits och Annas skolor satsar man extra på elever som inte kommit loss med sin läsning efter en termin i årskurs ett. Då kommer även specialpedagogerna in i klasserna och har en-till-en läsning med elever. Man arbetar med

förberedande lästräning, bokstavsarbete, Big Books eller Reading Recovery. Berit menar att *får de känna att de kommer igång ... det tror vi kan hjälpa dem mycket resten av skoltiden.*

6.2.4 Sammanfattning

Åtgärdsprogrammet säkerställer elevernas behov av särskilt stöd och är ett redskap för pedagogernas planering och utveckling av den pedagogiska verksamheten. Pedagogerna i undersökningen uttrycker att IUP och åtgärdsprogram är sammanlänkade samt utgör ett levande dokument i det pedagogiska arbetet.

Det finns tre olika nivåer på åtgärder när ett åtgärdsprogram formuleras: skolnivå, gruppnivå och individnivå. I undersökningen skiljer sig skolnivån från de övriga genom att många åtgärdsprogram saknar åtgärder eller har få på denna nivå. Möjligen kan detta bero på att klasslärarna, som ofta är de som skriver åtgärdsprogram, inte anser sig ha befogenhet att avgöra vad skola/rektor ska åtgärda.

Skolorna arbetar förebyggande med olika testmaterial för att se var eleverna befinner sig i sin utveckling. Det finns skolor som medvetet satsar på läs- och skrivinlärning från skolans tidigare år. Där är skolbiblioteket en viktig faktor då man på ett medvetet sätt arbetar med skönlitteratur och högläsning. Att använda datorn som redskap har för en annan skola blivit ett framgångsrikt recept. Eleverna i klass 1 arbetar efter metoden "att skriva sig till läsning" där man på datorer skriver egna texter. En av skolorna arbetar med samverkan då klasslärarna har träffar med modersmålslärarna för att informera om klassens arbete. Specialpedagogiska insatser som framkommer i intervjuerna är handledning till lärare, kartläggning och stöttning vid utredningar, upprättande av åtgärdsprogram, "bollplank" samt hjälp att få fram rätt material.

I huvudsak berör åtgärdsprogrammets mål på gruppnivå elevernas skrivutveckling, men de är så allmänt utformade att en utomstående har svårt att förstå hur man tänkt gå tillväga. På en av skolorna har specialpedagogen undervisning med hela klasser i skrivning, men arbetar också i klassrummen med att stötta enskilda elever i skrivning. På fortbildningsdagar har man på denna skola också satsat på skrivande. Flera av skolorna arbetar förebyggande med högläsning, läsförståelse, ordförråd och skrivning.

Åtgärdsprogrammets individnivå strävar efter att hitta lösningar som fungerar för många elevers individuella utveckling. Det som är en åtgärd för en elev fungerar som en förebyggande åtgärd för en annan elev. Denna del av åtgärdsprogrammet har ofta samma delmål som på gruppnivå. Åtgärderna och målen behöver vara mer preciserade för att det ska vara möjligt att utvärdera dessa vid periodens slut. En tredjedel av eleverna i undersökningen har många åtgärder inskrivna i sina åtgärdsprogram och dessa utgörs av alla kunskapskrav som eleven inte nått vid de Nationella proven. Det förebyggande arbetet på individnivå är framförallt satsningar på de yngre eleverna. Två av skolorna satsar extra på de elever som inte har kommit igång med läsningen efter höstterminen i årskurs 1. Andra tidiga insatser är tester som följs upp och intensivläsning. Pedagoger påpekar också vikten av ett språkmedvetet arbete redan i förskoleklass.

6.3 Relationen nationella prov och åtgärdsprogram

Pedagogerna i studien har en positiv inställning till nationella prov om än inte oproblematiske. Flera ser resultaten på nationella proven som ett stöd i arbetet, dels som en bekräftelse på vad de trodde de visste om eleven men även att de ger en kunskap som de inte hade om eleven. Detta uttrycker en form av summativ bedömning. Några pedagoger uttrycker möjligheten att använda resultaten från nationella proven för elevens IUP och ser det som en stor tillgång. Just detta uttrycker Skolverket i sitt informationshäfte för lärare gällande nationella proven i svenska och svenska som andra språk för årskurs 6: *Tillsammans med lärarens löpande iakttagelser av elevens framsteg utgör ämnesproven underlag för bedömning av elevens kunskapsutveckling*. Då resultaten på detta sätt används för formativ bedömning blir nationella proven en del av lärandeprocessen och kan användas som stöd för det fortsatta lärandet.

Hur används den kunskap nationella proven ger för att stödja de elever som inte når kravnivån? Hur används den information som den upprättade kunskapsprofilen från nationella proven gett vid upprättande av åtgärdsprogram? Vi noterar att det finns skillnader mellan hur skolorna använder kunskapen. För tre av skolorna är resultaten i sig viktiga medan den fjärde skolan mer betonar att de utgör ett komplement till det övriga utvecklingsarbetet med eleverna. Alla skolor använder mallar, framtagna centralt i kommunerna, när man skriver åtgärdsprogram. Mallarna är inte identiska men alla har kolumner för insatser på skol-, grupp- och individnivå som grund för åtgärderna. Informanternas tal om hur man ser på den information Nationella proven ger, satt i relation till formuleringar i dokument vi tagit del av, vittnar om svårigheter att omsätta sitt tal till god dokumentation i åtgärdsprogram. Empirin visar att de elever som inte når kunskapskraven på Nationella proven får åtgärdsprogram upprättade. För 14 av de 16 eleverna gäller att åtgärdsprogrammen saknar delmål på skol-, och gruppnivå. Den uppgift som står angiven som mål för hela åtgärdsprogrammet *3:ans mål i svenska*. Se kunskapsprofil NP åk 3 får anses gälla som delmål på skol- och gruppnivå enligt dessa pedagogers skrivning. Eftersom cirka hälften av åtgärdsprogrammen har kunskapsprofilen som mål innebär det att elever vars åtgärdsprogram saknar delmål på skol-, och gruppnivå får svårt att använda dem som levande dokument då det saknas uppgifter om vad de närmare ska arbeta med och hur de ska arbeta. Påfallande många åtgärder och insatser skrivs in på gruppnivå i åtgärdsprogrammet men saknar alltså delmålet. Ofta handlar det om att anpassa lärmiljön i klassrummet – anpassad undervisning, anpassade läromedel – för att stötta eleven där men också att arbetet man gör i klassrummet i bästa fall anpassas till varje elevs utvecklingsnivå. Endast i ett fall uppmärksammas på gruppnivå att målet är att *känna till kursplanen och bli medvetna som sitt eget lärande*. Åtgärden för det delmålet är att klassen *får ta del av målen*. *Eleverna får reflektera över sitt lärande och eget ansvar i processen*. I några åtgärdsprogram anges målet vara att *kunna skriva och använda stor bokstav och punkt*. Här lyfter man fram kamratstödet som en åtgärd på gruppnivå för hur man tillsammans med stödet från läraren vill arbeta.

Även på individnivå finns åtgärdsprogram med allmänt hållna delmål och åtgärder. Exempel på sådana delmål på individnivå är: *skrivträning, stavning, utveckla lästeknik eller lyssna i samtalet*. De åtgärder som anges för att nå delmålen är: *individuell undervisning, hjälp och stöd, lästräning i liten grupp eller lyssna på och förstå andra*. Vi har också funnit delmål och åtgärder som är mer preciserade och ger möjlighet till utvärdering för formativt lärande. Exempel på sådana delmål är: *skriva handlingsberättelser, träna ordföljd eller kunna lägesord*. Efterföljande åtgärder för dessa delmål är då: *få skriva texter och arbeta med skrivprocessen eller träna lägesord*. Det är uppenbart i empirins dokument att skrivningar

med åtgärder på individnivå fortfarande utmärker sig i åtgärdsprogrammen som det man framför allt fokuserar på.

Vid uppföljning av åtgärdsprogrammen utvärderas åtgärden och man beslutar om hur man skall arbeta vidare eller om åtgärden skall avslutas. För drygt hälften av eleverna finns noteringar om att de klarat målet för den insatta åtgärden cirka ett år efter åtgärdsprogrammets upprättande. Det innebär att eleverna, utifrån de dokument vi fått tillgång till, haft ett åtgärdsprogram under ett helt läsår. Endast en elev har haft två åtgärdsprogram under motsvarande tid. Empirin visar också att drygt en tredjedel av eleverna inte har någon uppföljning av det första åtgärdsprogrammet. Det finns inte heller några anteckningar om att åtgärden har slutförts. All ytterligare information saknas och orsakerna till det har vi ingen kännedom om. Det är intressant att notera att resultaten från Nationella prov i år 6 visar att 10 av de 16 elever som vi inte har någon fullständig dokumentation kring, har klarat provets godkänt-nivå på kunskapskraven. Utifrån de åtgärdsprogram eller IUP som utgör underlag för denna studies empiri finns inget som bekräftar att det är väl framskrivna åtgärder eller korrekt skrivna åtgärdsprogram som påverkar elevernas resultat på Nationella proven. Det tycks finnas andra faktorer som påverkar hur eleverna klarar att nå kunskapskraven.

6.4 Resultatsammanfattning

De Nationella proven används summativt och ger då pedagogerna en god bild av elevernas kunskaper samt upplevs ofta av pedagogerna som en bekräftelse av det man redan vet. Flera av pedagogerna poängterar vikten av att bedömningen är likvärdig då jämförelser görs mellan skolor och kommuner. Pedagogerna använder också de Nationella proven i formativt syfte för att se var fokus i arbetet behöver läggas. De kunskaper som de nationella proven ger är något som pedagogerna anser att man bättre behöver ta tillvara. Pedagogerna upplever en oro för hur mottagande skolor tar del av dessa kunskaper.

Pedagogerna lyfter fram förebyggande arbete som ett framgångsrikt sätt för alla elevers utveckling. Det förebyggande arbetet kan vara att tidigt sätta in resurser för de elever som inte kommer igång med läsningen efter en termin i årskurs 1, men det kan också vara att arbeta förebyggande med högläsning, läsförståelse, ordförråd och skrivning. Annat som påverkar elevernas inlärning är om läraren har möjlighet att följa eleverna under en längre tid, lärarens förhållningssätt och kunskaper, stödet hemifrån men även resursfördelning till skolor.

Ungefär hälften av åtgärdsprogrammen i studien har elevernas kunskapsprofil från det nationella provet som mål på skol- och gruppnivå. På individnivå finns också allmänt hållna delmål och åtgärder vilket också påverkar en utomståendes förståelse för vad som avses. Detta gör att det blir svårt att se åtgärdsprogram och IUP som levande dokument när målen är så vida.

Studien visar att 10 av de 16 elever som deltar i studien och därmed inte var godkända på de nationella proven i årskurs 3 är godkända på de nationella proven i årskurs 6 i ämnet svenska/svenska som andraspråk. Samtliga elever som är underkända i årskurs 6 är underkända i någon skrivuppgift. Av den empiri vi tagit del av för undersökningen framkommer inte att det är väl framskrivna åtgärder eller korrekt skrivna åtgärdsprogram som är avgörande för att eleverna når kunskapskraven. Andra faktorer påverkar elevernas möjligheter att nå kunskapskraven.

7. Diskussion

Följande kapitel inleds med en reflektion runt vald forskningsmetod och följs av en resultatdiskussion där vi lyfter fram valda delar från resultatet. Kapitlet avslutning innehåller tankar om specialpedagogiska implikationer som studien och resultatdiskussionen gett upphov till samt tankar om hur studien kan inspirera till fortsatt forskning.

7.1 Metodreflektion

Valet av kvalitativ forskningsansats där vi för studiens genomförande inspirerats av den hermeneutiska tolkningsmodellen menar vi väl stämmer överens med dess syfte och frågeställningar. Empirin bygger på insamlade dokument och intervjuer och denna kombination av metoder får anses ge studien god reliabilitet. De insamlade dokumenten utgjorde underlag för den frågeguide som togs fram och intervjuerna gav ett bredare underlag och en fördjupad förståelse för skrivningarna i dokumenten. Under arbetet med studien anser vi att validitetsfrågan ständigt varit närvarande genom att ställa frågan om analys- och tolkningsarbetet ger materialet rättvisa och lyfter fram det som har relevans för studiens syfte. Kvale och Brinkmanns (2009) talar om detta som en kontinuerlig kvalitetskontroll. Rektor och i något fall specialpedagog på respektive skola avgjorde, utifrån våra önskemål att möta både speciallärare eller specialpedagog och klasslärare, vilka pedagoger som skulle bli studiens informanter. På tre av fyra skolor fick vi endast möta den ena kategorin pedagoger och vi noterar att det gett något olika infallsvinklar vid intervjuerna beroende på vilken pedagogkategori som varit representerad. Om detta kan vara till fördel eller nackdel för studien är svårt att avgöra. Större erfarenhet av att använda forskningsintervjun som redskap hade troligen lett till mer distinkta intervjuer och färre ledande frågor. Resultatet är på grund av studiens storlek inte möjligt att generalisera men vi håller före – precis som Stukat (2005) säger – att resultatet ger en relaterbarhet där andra grupper kan känna igen sig och jämföra med egna situationer och erfarenheter. De etiska hänsyn som undersökningsledarna haft att relatera till anser vi tillgodosetts.

7.2 Resultatdiskussion

Resultatdiskussionen har tre delar som en hjälp att fokusera diskussionen till de områden som är centrala för arbetets syfte. Först förs en diskussion runt åtgärder och åtgärdsprogram. Därefter diskuteras frågor om bedömning och slutligen förs en diskussion runt förebyggande arbete.

7.2.1 Åtgärder och åtgärdsprogram

Åtgärdsprogram är en viktig del i det särskilda stöd som ska ges till elever som inte når de kunskapskrav som minst ska uppnås. Åtgärdsprogrammen i studien visar på bristande skrivningar beträffande delmål och insatser på skol- och gruppnivå. Varför det är så svarar inte studien på men Skolverket (2001) är mycket tydliga med att åtgärdsprogram är hela skolans ansvar och egentligen ska vara en signal till ett förändringsarbete som dokumenteras genom åtgärdsprogrammet. Därför är detta ett förändringsarbete med större bredd än för den enskilde eleven, där skolledningens engagemang i denna fråga kan inte överskattas. Här signaleras att fortbildning och stöd behöver riktas mot pedagoger, men också skolledning för att skolan ska bli bättre på att utmana den egna verksamheten. Ahlberg (2001) lyfter bland

annat fram detta i det kommunikativa relationsinriktade perspektivet, att organisationsaspekten hänger samman med kommunikativa och didaktiska aspekter.

Ett åtgärdsprogram lyfter på gruppnivå fram att eleverna ska ges kännedom om kursplanen och bli medvetna om sitt eget lärande genom att få ta del av målen och reflektera över sitt lärande och eget ansvar i lärprocessen. Detta menar Lundahl (2011) är att dra med och dra in eleverna i lärprocesserna som stämmer in i synen på formativ bedömning. Även elevernas självskattning ihop med kunskapsprofilen på Nationella provet är ett led i en sådan process. Lundahl hävdar också att bedömningen behöver leda till förändrad undervisning som sker på ett sätt som gör att elevernas självkänsla stärks. Stensmo (2008) anser att mål som är tydliga, rimliga och utvärderingsbara ger god vägledning. Han hävdar också att det är pedagogens roll att leda eleven till att se sina mål som angelägna och möjliga. Att ta med eleven i den egna lärprocessen är en viktig grundpelare i ett sociokulturellt perspektiv (Vygotskij, 2001; Säljö, 2000; Strandberg, 2006; Ahlberg, 2001, 2009).

Några skrivningar i åtgärdsprogrammen handlar om anpassad undervisning och anpassade läromedel i klassen. Även pedagogerna talar om hur de försöker anpassa undervisningen i klassen. Asp-Onsjö (2011) påpekar att tanken med åtgärdsprogram är att de är en del i en process där man även arbetar med den pedagogiska miljön runt eleven. Pedagogiska miljön runt eleven kan handla om olika saker och det som nämnts ovan är ett par exempel. God pedagogisk miljö kan också handla om motivation, motivationsarbete och känsla av sammanhang. Antonovsky (2005), Stensmo (2008), Druid Glentow (2006) liksom Taube (2007) talar om vikten av detta utifrån något olika perspektiv. Druid Glentow menar att det är viktigt för skolan att ha ett helhetsperspektiv på elevens sätt att fungera och inte enbart fokuserar på läs- och skrivsvårigheten. För att ett framgångsrikt arbete i klassrummet skall vara möjligt krävs ett ledarskap där Stensmo (2008) menar att ämnes-, didaktisk och ledarkompetens är särskilt viktiga. Skolverket (2005) ger en annan vinkling. De skriver att samhället sätter ramarna för skolans möjligheter att verka. Därför är det viktigt med en stark skolledning med tydliga pedagogiska mål, som verkar för ett positivt arbetsklimat och ger stimulans till personalen, för det ger återverkningar ut i klassrummen.

Avsikten med åtgärdsprogram är att öka elevernas möjligheter att nå kunskapskraven slår Asp-Onsjö (personlig kommunikation, 8 februari 2011) fast. Detta gör att det är viktigt att åtgärdsprogrammen beskriver behoven och hur de ska tillgodoses. Dessutom bör det framgå hur åtgärderna följs upp och utvärderas. Den dokumentation vi tagit del av lämnar mycket att önska för att dessa krav ska vara uppfyllda. Pedagogers tal om hur man arbetar med åtgärdsprogram och hur man följer upp dem visar på en vilja och engagemang att arbeta med och för eleven. Det vilar ett ansvar på skolan att arbeta fram en fungerande organisation där det skapas rutiner så att skrivna åtgärdsprogram blir de levande dokument som de är menade att vara. Likaså behöver skolan arbeta fram rutiner för det efterföljande arbetet med utvärdering och uppföljning så att de blir självklara inslag även om eleven byter skola.

Ett resultat att uppmärksamma i studien är att en stor del, 10 av 16 av de elever som var underkända på nationella proven i årskurs 3 uppfyller kraven i årskurs 6. Detta trots att analysen av åtgärdsprogrammen visar att dokumentationen inte är tillräcklig. Dokumenten visar att åtgärdsprogrammen är knapphändigt formulerade vilket gör det svårt att ta del av hur delmålen och efterföljande åtgärder skall genomföras. Det är även svårt att utläsa hur delmål och efterföljande åtgärder är tänkta att genomföras. Enligt Asp-Onsjö (2009) så är det egentliga åtgärdsprogrammet både den blankett och de samtal som förs både i arbetslaget och med elevens föräldrar innan åtgärdsprogrammet skrivs. Med detta synsätt kommer

åtgärdprogrammen i studien i en annan dager. Kanske har pedagogerna för föräldrarna muntligt uttryckt mer konkreta mål och åtgärder som för föräldrarna förtydligat innehållet i åtgärdsblanketten? I samtalen med pedagogerna har det märkts att det finns många goda tankar med elevernas bästa för ögonen, men i dokumentationen går inte detta att utläsa.

7.2.2 Bedömning

Att pedagogerna uttrycker en viss dubbelhet i relation till nationella proven är i sig inte svårbegripligt. Nationella prov ger en form av kontroll som pedagogen gärna vill ha men å andra sidan vill man inte att de skall vara dömande mot eleven. Man kan hos informanterna skönja en önskan om rikare möjligheter att diskutera och analysera resultaten från nationella proven för att de skall bli det stöd i lärandet – det formativa lärandet – som de själva ser som något positivt och som är en del av myndighetens avsikt med nationella proven. Den forskning som vuxit fram runt summativ och i synnerhet formativ bedömning blir därmed ett viktigt stöd för pedagogerna att se hur man kan använda nationella proven på ett för eleven utvecklande sätt. Black och Wiliam (1998), Andrade (2010), Taras (2005), Pettersson (2005), Lundahl (2011) menar att formativ bedömning ska vara ett verktyg för att underlätta lärandet med en framåtsyftande återkoppling på hur eleven kan stimuleras i sitt lärande och utveckla sina förmågor. Black och Wiliam (2001), Hughes (2009) har sett att där man arbetar utifrån formativ bedömning gynnas framför allt svagare elever.

Flera informanter anser att en likvärdig bedömning är en synnerligen viktig del av nationella proven. Resultatet bör vara så likvärdigt och rättvist som möjligt (Skolverket 2011a) för hur vi i Sverige bedömer elevers nationella prov. Några av pedagogerna i undersökningen berättar om träffar där pedagoger samlats och diskuterat bedömningen av de nationella proven. Andra har erfarenheter där pedagogerna har sambedömt för att få en likvärdig bedömning. Det finns olika lösningar i kommuner och skolor på hur man kan organisera detta, men här har rektor en viktig uppgift att se till att det skapas förutsättningar för pedagogerna.

7.2.3 Förebyggande arbete

Pedagoger i studien talar inte så mycket om framgångsfaktorer i framskrivna åtgärder utan mer om framgångsrikt förebyggande arbete. Detta förebyggande arbete stämmer väl överens med vad Taube (2007); Lundberg (2010) och Björk och Liberg (1996) lyfter fram som goda arbetsmetoder. Flera av skolorna satsar medvetet på de yngre eleverna genom uppföljning av elevernas läsutveckling och projekt med digitala läsverktyg för att alla elever ska komma igång med framförallt läsningen, men också med skrivandet.

Ett förebyggande arbete är viktigt för de elever som är i farozonen för att hamna i läs- och skrivsvårigheter. En av de undersökta skolorna har sedan många år tillbaka ett medvetet sätt att arbeta med läsning och skrivning där man inkluderar alla klasser upp till årskurs 6. Denna skola satsar på att följa upp de elever som inte kommit igång med läsningen i årskurs 1 strax efter jullovet. En annan av de undersökta skolorna har valt att satsa på ett projekt i år 1 – att skriva sig till läsning och tycker att resultatet gynnar elevernas läs- och skrivinläring så projektet kommer att fortsätta. Personalen som arbetar med årskurs 1-3 har gått utbildningar och fortbildningar av denna metod. Elbro (2004), Hagtvét (2009) och Wolff (2006) anser att det som hjälper elever med lässvårigheter är tidiga insatser.

Björk och Liberg (1996) anser att mycket högläsning och gemensamt skrivande kan vara ett sätt där varje elev kan arbeta på sin nivå. Några pedagoger i undersökningen nämner just dessa metoder som medvetna satsningar i sitt arbete. Lundberg (2010) menar att högläsningen är viktig för att barnen utvecklar sitt ordförråd och Wolff (2006) poängterar vikten av att förskolan arbetar aktivt med att utveckla barnens ordförråd. Detta ger bättre förutsättningar för barn som annars hade haft ett sämre utgångsläge när de börjar med skriftspråk. När eleverna skriver texter blir kamratrespons eller lärarens respons ett sätt att komma vidare i det egna skrivandet. I ett sociokulturellt perspektiv betonas starkt språkets viktiga roll för lärande och utveckling. Att göra medvetna satsningar runt språket som nämns ovan visar på att pedagoger vill göra elever delaktiga i sitt lärande och att det sker tillsammans med andra (Vygotskij, 2001; Säljö, 2000; Nielsen, 2008).

Det finns en tendens till att klyftorna mellan bokälskare och de som skapat ett motstånd mot att läsa ökar i mellanåldern (Ewald 2007b). Under årskurs 3 och 4 ökar textmängden och svårighetsgraden på texterna eleverna förväntas klara. De faktatexter eleverna möter i dessa åldrar ställer större krav på att eleverna är aktiva (Reichenberg, 2006; Sterner & Lundberg, 2002). Ett par av pedagogerna berättar hur man på egna skolan arbetar med läsförståelse genom läsprojekt där man diskuterar faktatexter eller genom texter med frågor.

Resultaten av nationella proven är något som varje skola nog bör analysera för att se hur den egna skolan, men också den enskilde läraren bör arbeta vidare med resultaten. Någon av de intervjuade pedagogerna uttrycker hur tydligt det går att se vad klassen, men också de enskilda individerna behöver utveckla. Denna information är visserligen intressant för lärarna i årskurs 6, men kanske ännu mer för lärarna som undervisar årskurserna 4 och 5. För att utveckla arbetet på skolorna behöver pedagogerna ta del av varandras erfarenheter och resultat. Resultaten av nationella proven ger pedagogerna mycket information om vad man behöver fokusera på. Andrade (2010) och Taras (2005) menar att de bedömningar som skolan gör ska förutom att mäta kunskaperna vara ett verktyg för att underlätta lärandet.

7.3 Specialpedagogiska implikationer

Det finns ett stort intresse bland pedagoger att använda nationella prov för det formativa lärandet. På de skolor som deltar i denna studie man har kommit olika långt i det arbetet. I rollen som speciallärare menar vi att det finns goda möjligheter att gå in och leda det viktiga arbetet med att utvärdera och analysera nationella proven så att erfarenheterna som kommer ut av det arbetet tas till vara för att utveckla undervisningen i svenskämnet. Där pedagoger stötts i utvärderingsarbetet runt nationella prov menar vi att förutsättningarna för att också eleverna tas med i reflekterandet över det egna lärandet och i den egna läroprocessen ökar. Lärande i ett sociokulturellt perspektiv handlar om delaktighet och att i samverkan med andra få ta nya utvecklingssteg, det som Vygotskij (2001) kallar den proximala utvecklingszonen.

Pedagoger i studien talar om förebyggande arbetssätt runt läs- och skrivutveckling, hur man arbetar och hur man vill verka för att utveckla det. På Blåskolan är specialpedagogerna mycket involverade i det arbetet. Vi menar att det är en viktig arena för oss som blivande speciallärare att vara med i det förebyggande arbetet i de lägre åldrarna men också under mellanåren. Det kan handla om direkt arbete med barnen men också att vara med och se hur skolmiljön runt barnen kan utvecklas för att bli en ännu bättre lärmiljö (Druid Glentow, 2006; Stensmo, 2008; Taube, 2007; Fischbein, 2009; Hjalme, 1999; Liberg, 2007; Wolff, 2010; Lundberg, 2010). Som speciallärare med inriktning mot svenska är det också en viktig uppgift att vara drivande i utvecklingen av svenskämnet. Det är viktigt att vi håller oss informerade

om de senaste forskningsrönen och följer de utvecklingsprojekt som bedrivs. Nu handlar det mycket om att använda sig av digitala lärverktyg, men utvecklingen på området går snabbt framåt och inom en snar framtid kommer det att finnas artefakter som vi idag inte har en aning om.

Studien har tydligt visat att det finns brister i dokumentens skrivningar. Här kan speciallärare och specialpedagoger arbeta tillsammans med pedagogerna för att utveckla dokumentationen i åtgärdsprogrammen. Skrivningarna behöver bli så tydliga och enkla att åtgärdsprogrammen kan användas av eleven och pedagogerna som ett levande dokument i lärprocessen. Detta är också vad Stensmo (2008) och Asp-Onsjö (personlig kommunikation, 8 februari, 2011) förespråkar.

7.4 Fortsatt forskning

Under processen och arbetet med denna studie har det dykt upp många intressanta frågeställningar som vi sagt att det skulle vara spännande att undersöka vidare, några mer verklighetsförankrade än andra. Vi tar upp några områden som känns angelägna. I denna studie har vi fokuserat på dokumentens skrivningar och pedagogers resonemang runt framskrivna åtgärder. Vi menar att aktionsforskning skulle vara en spännande fortsättning där man följer upp resultat och kunskapsprofil från nationella proven och utvecklar arbetet med hur nationella proven kan bli en konkret och aktiv del av den formativa bedömningen och bli ett stöd för elevernas lärande.

Uppföljningen av åtgärdsprogram och åtgärdsprogrammets skrivningar har i studien visat på brister. Vi anar att det finns en osäkerhet om hur man skriver och avsaknad av stöd i arbetet med uppföljningar. Vi tror att man även här framgångsrikt skulle kunna bedriva aktionsforskning för att utveckla arbetet med åtgärdsprogram och där man genom aktionsforskningens processinriktade arbete och utgångspunkt i den praktiska verksamheten också utvecklar en större medvetenhet och kunskap om den egna praktikens brister och förtjänster.

I studien framkommer att så gott som samtliga elever som inte klarade nationella provet i svenska i årskurs 6 är underkända på någon skrivuppgift. Det väcker nyfikenhet och en undran vad det kan beror på. Här är möjligt att forska vidare i en kvalitativ studie och undersöka om detta gäller även för en större grupp, om det är skillnad på flickor och pojkar, var man bor och så vidare. Läs- och skrivutveckling liksom läs- och skrivsvårigheter är väl beforskade områden och det är inte så enkelt att hitta nya infallsvinklar för forskning. Vi menar att aktionsforskning kan vara en framkomlig väg att arbeta med dessa frågor men på ett annorlunda och praktisknära sätt. Vi ser utvecklingsmöjligheter i att bedriva aktionsforskning vars uppdrag är att förebygga svårigheter inom svenskundervisningen.

Slutligen vill vi nämna ett möjligt framtida forskningsprojekt som innebär en etnografisk studie där man följer några elever som nyligen kommit till Sverige under deras två till tre första år i svensk skola. Observera, ta del av deras upplevelser av och med det svenska språket och den svenska skolan. Ett dylikt forskningsprojekt har endast indirekt koppling till ämnet för vår studie men väckte vår nyfikenhet då vi besökte två av skolorna som ofta tar emot nyanlända elever.

7.5 Slutord

I arbetet som speciallärare har vi båda upplevt att det görs tester och kartläggningar av elever som sedan inte följs upp. Den erfarenheten låg bland annat till grund för denna studie där vi följt upp de elever som 2009 gjorde nationella prov i svenska och svenska som andraspråk och då inte var godkända. Uppföljningen av de åtgärder som gjorts består av åtgärdsprogram, IUP och intervjuer med pedagoger som arbetar med dessa elever. Dessutom har studien följts upp med resultaten från de nationella proven i årskurs 6 för de eleverna. Vi kan konstatera att pedagogerna behöver bli tydligare i sin dokumentation.

En likvärdig bedömning anser pedagogerna är mycket viktig för att eleverna ska få en rättvis bedömning, men också för att resultaten används vid jämförelser mellan skolor och kommuner. Det förebyggande arbetet lyfts fram av både forskare och pedagoger som ett sätt där alla elevers utveckling gynnas.

För att utveckla arbetet på skolorna behöver pedagogerna ta del av varandras arbete och erfarenheter. Resultaten av de nationella proven ger pedagogerna mycket information om vad man behöver arbeta vidare med. Detta gäller både klassen och den enskilde individen. Så vårt råd till pedagoger och skolledare är att använda resultaten från de nationella proven som en formativ bedömning och ett stöd för elevernas lärande.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 66-84). Vetenskapsrådets Rapportserie 5:2007. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ahlberg, A. (Red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Andrade, H.L. (2010). Students as the Definitive Source of Formative Assessment: Academic Self-Assessment and the Self-Regulation of Learning. I H.L. Andrade & G.J. Cizek (Red.), *Handbook of Formative Assessment* (s.90-105). NY: Routledge.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Asp-Onsjö, L. (2009). *Åtgärdsprogram i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Asp-Onsjö, L. (2011). Specialpedagogik i en skola för alla. I C. Lidberg, U.P. Lundgren, & R. Säljö (Red.), *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare* (s.339-363). Stockholm: Natur & Kultur.
- Björck-Åkesson, E. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde med många dimensioner. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s.85-99). Vetenskapsrådets Rapportserie 5:2007. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Björk, M & Liberg, C. (1996). *Vägar in i skriftspråket*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Björkdahl Ordell, S. (2007). Vad är det som styr vilka etiska regler som finns? I J. Dimenäs (Red.), *Lära till lärare* (s.21-28). Stockholm: Liber.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles Policy and Practice*, 5(1), 7-73.
- Black, P. & Wiliam, D. (2001). *Inside the black box – Raising Standards Through Classroom Assessment*. London: King's College London School of Teacher Education.
- Conlon, E.G., Zimmer-Gembeck, M.J., Creed, P.A. & Tucker, M. (2006). Family history, self-perceptions, attitudes and cognitive abilities are associated with early adolescent reading skills. *Journal of Research in Reading*, 29(1), 11-32.
- Danelius, L. (2010). Stadiet mitt emellan. I E. Anderberg, L. Danelius & I. Nordheden (Red.), *Skolans mellanår: Språkutveckling, undervisning och ledarskap*. (s. 11-19). Lund: Studentlitteratur.

- Druid Glentow, B. (2006). *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter. Metodisk handbok*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Ewald, A. (2007a). *Läskulturer - Lärare, elever och litteraturläsning under skolans mellanår*. Hämtat 5 maj 2012, från <http://www.skolporten.com>
- Ewald, A. (2007b). Mellanårens läskulturer. *Svenskläraryrskrift 2007*, (Svenskläraryrskriften 230), 61-70.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. (H. Nordli övers.). Malmö: Liber.
- Fischbein, S. (2009). Barns upplevelser av specialpedagogiska insatser. I L. Bjar & A. Frylmark (Red.), *Barn läser och skriver* (s. 41-64). Lund: Studentlitteratur.
- Forsmark, S. (2009). Att lära matematik – främjande och hindrande faktorer. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning* (s. 213-230). Lund: Studentlitteratur.
- Hagtvet, B.E. (2009). När riskbarn möter klassrumspraxis. I L. Bjar & A. Frylmark (Red.), *Barn läser och skriver*. (s.162-192). Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Hjälme, A. (1999). *Kan man bli klok på läsdebatten? Analys av en pedagogisk kontrovers*. Solna: Ekelunds förlag.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla: Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts Akademiska.
- Hughes, G.B. (2009). Formative Assessment Practices that Maximize Learning for Students at Risk. I H.L. Andrade & G.J. Cizek (Red.), *Handbook of formative assessment* (s. 212-232). NY: Routledge.
- Kvale, S. (2006). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2:a uppl.). (S-E. Torhell övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Langer, J.A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.

- Liberg, C. (2003). Bilder av läs- och skrivutveckling i samspel. I S. Selander (Red.), *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Forskning i fokus (12), 205-220). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Hämtat 18 april 2012, från <http://www.skolverket.se>
- Liberg, C. (2007). *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Myrberg, M. & Lange, A-L. (2005). *Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter. Konsensusprojektet*. Specialpedagogiska institutet och Lärarhögskolan i Stockholm. Hämtat 27 mars 2012, från <http://www.skoldatatek.se/dmd/konsensusprojektet2006.pdf>
- Myrberg, M. (2007). Läs- och skrivsvårigheter. I Myndigheten för skolutveckling *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet* (s.73-100). Stockholm: Liber distribution.
- Nielsen, C. (2008). En läsande och skrivande människa. I B. Kullberg & C. Nielsen (Red.), *Skriftspråka eller skriftbråka? Att utvecklas till en läsande och skrivande människa* (s.11-25). Malmö: Gleerups.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Pettersson, A. (2005). Bedömning – varför, vad och varthän? I L. Lindström & V. Lindberg (Red.), *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (s. 31-42). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Reichenberg, M. (2006). Att läsa mellan och bortom raderna. I L. Bjar (Red.), *Det hänger på språket!* (s. 213-233). Lund: Studentlitteratur.
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Roll-Pettersson, L. & Heimdahl Mattsson, E. (2007). Perspectives of Mothers of Children with dyslectic Difficulties concerning their encounters with school. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 409-423.
- Rosén, M., Myrberg, E. & Gustafsson, J-E. (2005). Läskompetens i skolår 3 och 4 – en jämförelse mellan 35 länder. Progress in International Reading Literacy Study. PIRLS. *Forskning i fokus*, (21). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Hämtat 3 april 2012, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1829>
- Rosén, M. & Gustafsson, J-E. (2006). Läskompetens i skolår 3 och 4. I L. Bjar (Red.), *Det hänger på språket!* (s.29-55). Lund: Studentlitteratur.

- Rygvold, A-L. (2001). Läs- och skrivsvårigheter. I S. Asmervik, T. Ogden & A-L. Rygvold (Red.), *Barn med behov av särskilt stöd* (s. 14-83). Lund: Studentlitteratur.
- Skolförordning. (SFS 2011:185). Hämtat 4 april 2012, från <http://www.regeringen.se/sb/d/108>
- Skollagen. (2010:800). Hämtat 4 april 2012, från <http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/>
- Skolverket. (2001). *Att arbeta med särskilt stöd*. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2005). *Om skolors olikheter och deras betydelse för elevernas skolresultat*. Rapport nr. 273. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2007). *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995-2007*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2008a). *Allmänna råd och kommentarer. För arbete med åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2008b). *Allmänna råd och kommentarer. Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket. (2010). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturkunskap*. (Internationella studier. Rapport nr. 352). Stockholm: Fritzes. Hämtat 3 april 2012, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2473>
- Skolverket. (2011a). *Allmänna råd för planering och genomförande av undervisningen*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011b). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011c). *Kunskapsbedömning i skolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011d). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011e). *Särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2012). *Allmänna råd Utvecklingssamtalet och den skriftliga individuella utvecklingsplanen - för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Stensmo, C. (2008). *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Sterner, G. & Lundberg, I. (2002). *Läs- och skrivsvårigheter och lärande i matematik*. (NCM-rapport 2002:2). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts.

- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Taras, M. (2005). Assessment – Summative and Formative – Some Theoretical Reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466-478.
- Taube, K. (2007). *Läsinlärning och självförtroende*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.
- Vetenskapsrådet. (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. www.vr.se
- Westin, C. (1994). Från registrering av uppgifter till tolkning av texter. I B. E. Eriksson och E. Näsman (Red.), *Samhällsvetenskap och vardagserfarenhet* (s. 149-170). Stockholm: Liber utbildning.
- Westlund, B. (2010). *Att undervisa i läsförståelse*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Wolff, U. (2006). Olika lässvårigheter kräver olika pedagogiska insatser. *Dyslexi - aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*, 11(1), 8-11. Hämtat 18 april 2012, från <http://dyslexiforeningen.se/egnafiler/wolff.pdf>
- Wolff, U. (2010). RAFT – en interventionsstudie för 9-åringar med läs- och skrivsvårigheter. *Dyslexi - aktuellt om läs- och skrivsvårigheter* (4), 15-18.
- Vygotskij, L.S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Ödman, P-J. (2003). Hermeneutik och forskningspraktik. I B. Gustavsson (Red.), *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen* (s. 71–93). Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1 Delprov vid nationella prov

Delprov vid nationella prov i svenska och svenska som andraspråk för årskurs 3, 2009.

Delprov	Innehåll
Elevers självbedömning	Reflektion, bedöms ej
A	Muntlig individuell uppgift
B	Muntlig gruppuppgift
C	Läsuppgift: skönlitterär text
D	Läsuppgift: faktatext
E	Skrivuppgift: berättande text
F	Samma elevtext som delprov E, stavning, stor bokstav, punkt och frågetecken
G	Skriftlig uppgift: beskrivande text

Förutom delproven bedömdes elevens förmåga att läsa bekanta och elevnära texter med flyt och skriva läsligt för hand. Dessa dokumenteras i elevens kunskapsprofil.

Källa: Ämnesprov Matematik, svenska och svenska som andraspråk, årskurs 3, vårterminen 2009, Skolverket.

Delprov vid nationella prov i svenska och svenska som andraspråk för årskurs 6, 2012.

Delprov	Innehåll
Elevers självbedömning	Reflektion över sin förmåga inom områdena tal och samtal, läsning och skrivning, bedöms ej
A	Muntlig framställning, redogörelse och samtal
B	Läsförståelse, berättande text
C	Läsförståelse, sakprosa
D	Skrivuppgift, berättande text
E	Skrivuppgift, argumenterande text

Källa: Ämnesprov, läsår 2011/2012, Svenska och svenska som andraspråk, årskurs 6, Skolverket.

Bilaga 2 Information till rektor och pedagoger

Information till rektor och pedagoger.

2012-03-04

Hej!

Vi är två blivande speciallärare med inriktning Svenska som under vårterminen 2012 gör vårt avslutande examensarbete. Med vår studie vill vi belysa hur man kan använda sig av resultaten på Nationella prov för att skriva åtgärdsprogram för de elever som inte når kunskapskraven i ämnet svenska. Undersökningen berör de elever som nu går i år 6.

I studien kommer minst fyra skolor från två kommuner att delta. Vi samlar in oidentifierade dokument, vilket innebär att vi inte kommer att veta vilka de aktuella eleverna är. Dokumenten som kommer att analyseras är nationella prov från år 3 och 6 och åtgärdsprogram. Därefter räknar vi med att göra intervjuer med lärare och speciallärare/specialpedagog.

Deltagandet i studien bygger på frivillighet och vi är tacksamma för att ni kan tänka er att ställa upp. Vi vet att ni har en hög arbetsbelastning!

Det insamlade materialet kommer att behandlas av oss och vår handledare. Allt material behandlas konfidentiellt vilket innebär att inga namn på personer som deltar kommer att finnas med. Resultatet i examensarbetet kommer att presenteras på ett sådant sätt att det inte går att spåra de personer och skolor som deltar.

Examensarbetet avser vi publicera i GUPEA, Göteborgs Universitets Publikationer elektroniskt arkiv då det är godkänt. Vår förhoppning är att examensarbetet ska kunna belysa och lyfta fram goda arbetssätt och strategier för elever som är i behov av stöd.

Vänliga hälsningar

Ann Vallin Torstensson
Tel.
e-post:

Maria Lindh
Tel.
e-post:

Bilaga 3 Frågeguide

Frågeguide

• Nationella prov

- Vilken betydelse har Nationella proven för elevers lärande?
- Vilket stöd ger Nationella proven till er som lärare i förhållande till Läroplanens kunskapskrav?
- Den information som Nationella proven ger om eleverna, hur används den i klassrumsarbetet?
- På vilket sätt är den information som nationella proven ger användbar som formativ bedömning?

• Åtgärdsprogram

- Hur har ni resonerat runt de åtgärder som gjorts/görs?
- Vad har ni använt som underlag då ni skrivit åtgärdsprogrammen?
- Är de nationella proven ett stöd i utformandet av åtgärdsprogram? I så fall hur?
- Vad bedömer ni pedagoger är framgångsfaktorer i framskrivna åtgärder?
- Hur upplever ni att de åtgärderna i åtgärdsprogrammen efterföljs?
- Hur har ni tänkt och resonerat då ni lagt in åtgärder i elevens IUP?
- I vilken grad uppnår elever med åtgärdsprogram kunskapskraven på de nationella proven för år sex i svenska/svenska som andraspråk?

• Undervisning

- Hur arbetar ni på er skola med svenska?(ngt projekt, ämnesövergripande projekt, program ...)
- Hur har ni arbetat med stavning och interpunktion?
- Hur har arbetet sett ut då det gäller sakprosatexter?
- Hur har ni arbetat med att samtala om frågor, föra fram sina åsikter och ge kommentarer?
- Upplever ni att fler elever har ett litet ordförråd nu än när ni började arbeta som lärare? Hur arbetar ni för att eleverna ska öka sitt ordförråd?
- Skiljer sig insatserna i klassen åt för de elever som uppnått målen och de elever som inte nått målen?
- Finns det faktorer och i så fall vilka som ni tycker påverkar elevernas möjligheter att nå målen?

• Specialpedagogiska insatser

- Har det varit specialpedagogiska insatser och i så fall vilka? (t ex tid hos speciallärare, annat material och andra böcker, hjälpmedel som dator, inläst material)

• Annat som påverkar elevers inläring

- Vad finns det för positiva/negativa faktorer som påverkar elevernas inläring? (lärare, hem, hälsa, motivation, närvaro, arbetsinsats, miljö, trivsel, grupptillhörighet mm)
- Hur ser elevernas stöd och hjälp hemifrån ut? (läxhjälp, kontakt med skola)

- **Allmän information**

- Vilken/vilka utbildningar har ni?
- Vad har du för tjänst på skolan?
- Hur många år har du i yrket?