



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Att bli en bättre läsare – en studie av åtgärdsprogram i läsning och läsförståelse

Annika Johansson

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2014
Handledare:	Anders Hill
Examinator:	Agneta Simeonsdotter Svensson
Rapport nr:	VT14-IPS-20 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2014
Handledare:	Anders Hill
Examinator:	Agneta Simeonsdotter Svensson
Rapport nr:	VT14-IPS-20 SPP600
Nyckelord:	läsförståelse, läsning, åtgärdsprogram, lässvårigheter

Syfte: Studiens syfte är att kartlägga och analysera insatser och åtgärder som skrivs in i åtgärdsprogram för elever som befaras att inte nå de uppställda målen i år 3 och 6 när det gäller läsning och läsförståelse. Den syftar också till att ge en fördjupad bild av hur lärare resonerar kring åtgärder för elever som riskerar att inte nå dessa kunskapskrav

Teori och metod: Studiens teoretiska kunskapsansats är det sociokulturella perspektivet. I detta perspektiv förstås allt lärande i samspelet mellan kollektivet och den enskilda individen. Språket har en central roll och genom det kan vi dela erfarenheter och kommunicera kunskap. Synen på lärande handlar om hur man utnyttjar och tillägnar sig kognitiva resurser. Studien har också inspirerats av diskursanalys. I diskursanalys sätts språket i fokus. Språket både återger och konstituerar verkligheten. Mönster i det som sagts eller skrivits undersöks och man studerar vilka konsekvenser dessa får. I studien är det både texten i ett antal åtgärdsprogram som undersöks samt utsagor från tre lärare i en fokusgrupp. Som analysverktyg används i studien Perssons tabell där det relationella perspektivet ställs mot det kategoriska.

Resultat: Resultatet i studien har visat på fyra huvuddiskurser när det gäller åtgärder för elever som riskerar att inte nå kunskapskraven när det gäller läsning och läsförståelse. Dessa är benämnda fokus på kvantitet, fokus på kvalitet, fokus på motivation och fokus på anpassningar. *Fokus på kvantitet* är den vanligaste förekommande diskursen. Denna syftar till att få elever att läsa mer. Här spelar tidsaspekten en viktig roll. Hemmets roll och ansvar betonas i vissa av skolornas åtgärdsprogram. *Fokus på kvalitet* syftar på kvalitet i läsningen och åtgärder handlar om läsförståelse och att ge elever lässtrategier. Gruppen ges en viktig betydelse för att målen ska uppnås, men även en-till-en undervisning betonas i vissa åtgärdsprogram. Denna diskurs är inte lika ofta förekommande som den förra. I diskursen *fokus på motivation* betonas motivationens betydelse för elevens måluppfyllelse. Åtgärder förekommer som på olika sätt ska ge eleven tilltro till sin egen förmåga samt att skapa ett tillåtande klimat i gruppen. Värt att peka på är att hälften av skolorna har med åtgärder i denna kategori, medan den andra hälften inte har med något alls som rör motivationen. Den sista kategorin, *fokus på anpassningar*, handlar om hur material och miljö ska anpassas för att eleven ska ha möjlighet att uppnå målen. Denna diskurs förekommer också i alla skolor som är med i studien. När det gäller lärarnas resonemang om åtgärdsprogrammets betydelse så framkommer det att dessa fyller en viktig funktion, både för pedagogerna, för eleven samt för föräldrarna.

Förord

Jag har arbetat som grundskollärare 1-7 med inriktning mot svenska och so sedan 1996. I mitt yrke har jag arbetat med barns läsinlärning och läsförståelse. Då har jag också mött elever som haft svårigheter med läsning och läsförståelse på olika sätt och då åtgärdsprogram skrivits. Det har inneburit mycket samarbete med specialpedagoger och föräldrar. Jag vet därigenom hur svårt det kan vara att hitta bra och effektiva åtgärder och dessutom att formulera dessa i skrift.

I ljuset av resultaten från den senaste Pisa-undersökningen, som vi nu ständigt matas med, är elevers läsförståelse ett högaktuellt ämne. Läsning är nyckeln till all annan kunskap och har man brister i den får det stora negativa effekter. Eftersom jag själv alltid har haft ett stort intresse för läsning, både för egen del samt för elevers läsning, blev jag nyfiken på att studera hur skolan tänker sig arbetet för elever som har svårigheter med sin läsning. Det naturliga blev då att studera ett antal åtgärdsprogram som rör just detta och har valt det som ämne för min examensuppsats i det specialpedagogiska programmet. Arbetet med detta har gett mig en fördjupad insikt i olika sätt att formulera åtgärder i åtgärdsprogram och att det finns flera olika diskurser i hur man ser på vilka åtgärder som leder till att elever bli bättre läsare. Det har varit givande att samtala med verksamma lärare om hur man kan arbeta med läsförståelse och läsning med elever och hur man kan skriva ner detta i åtgärdsprogram. Genom att ta del av forskning inom detta område har jag också fått utökad insikt i hur man kan arbeta med elevers läsförståelse. Min förhoppning är givetvis att denna studie kan väcka tankar och bidra med ny förståelse och förbättrade insatser för de elever som riskerar att inte nå målen i läsning.

Jag vill tacka min handledare Anders Hill för ett mycket gott samarbete och bra feedback under resans gång. Jag vill också rikta ett tack till de rektorer och specialpedagoger som hjälpte mig med insamlingen av åtgärdsprogram och till de lärare som ställde upp i min fokusgruppsintervju. Sist vill jag förstås tacka min underbara familj, Göran, Ellen och Adam, som har stöttat och uppmuntrat mig hela tiden.

Annika Johansson
Göteborg 21 maj 2014

Innehållsförteckning

Inledning	1
Syfte	2
Frågeställningar	2
Litteraturgenomgång	2
Läsning	2
Aktuella styrdokument.....	2
Vad är läsning?	3
Läsflyt	3
Läsförståelse och lässtrategier	4
Att undervisa i läsförståelse	5
Att lära sig läsa genom att läsa	5
Motivation och självbild	6
Läsning och IKT	7
Lässvårigheter	7
Definitioner av dyslexi.....	8
Lässvårigheter och koncentrationssvårigheter.....	8
Att identifiera barn med lässvårigheter.....	9
Åtgärdsprogram	10
Aktuella förordningar/allmänna råd och skollag	10
Åtgärdsprogrammets framväxt	10
Tidigare forskning om åtgärdsprogram	11
Det specialpedagogiska området	12
Perspektiv inom specialpedagogiken.....	12
Inkludering.....	13
Metod	14
Val av forskningsansats	14
Dokumentanalys	15
Fokusgruppsintervju	15
Urval	15
Genomförande	16
Analys.....	16
Trovärdighet	17
Generaliserbarhet.....	17
Etiska överväganden.....	18
Resultat och analys	18
Fokus på kvantitet.....	18
Tidsaspekten	19
Föräldrars ansvar.....	19
Fokus på kvalitet.....	20
Gruppen blir viktig.....	20
En-till-en undervisning	21
Fokus på motivation	21
Fokus på anpassningar.....	23

Materialets betydelse	23
Tidens betydelse	23
Miljöns betydelse	23
Resonemang kring åtgärdsprogrammen och stödets betydelse	24
Sammanfattning av resultatet	25
Diskussion	25
Metoddiskussion.....	25
Resultat och analysdiskussion	26
Fokus på kvantitet	26
Fokus på kvalitet	27
Fokus på anpassningar	28
Fokus på motivation.....	28
Specialpedagogiska konsekvenser	29
Avslutande diskussion	30
Förslag till fortsatt forskning	30
Referenslista.....	31
Bilaga 1: stimulusmaterial	
Bilaga 2: stimulusmaterial	
Bilaga 3: öppna frågor till fokusgruppsintervjun	

Inledning

Hösten 2013 kom det nedslående resultatet från den senaste PISA-undersökningen (Skolverket 2013a). Sveriges resultat har sjunkit sedan 2009 inom alla tre områden som testats och ligger nu under medel i jämförelse med andra OECD-länder. När det gäller resultaten i läsförståelse har de stadigt sjunkit sedan år 2000 och nu når 23 % av 15-åringarna inte upp till det som Pisa betraktar som en basnivå, vilket är alarmerande. Det är resultaten bland de svagpresterande eleverna som försämrats mest när det gäller läsförståelse. 2009 var det 18 % i den gruppen som inte nådde upp till basnivån.

Att de svenska resultaten i läsförståelsen sjunker visar även resultaten från PIRLS (Skolverket, 2012). Sverige beskrivs som ett av få länder som försämrat sina resultat under en tioårsperiod. Resultaten visar att flickor läser bättre än pojkar, men det är nu färre elever som bedöms läsa på en avancerad nivå än tidigare. Studien visar också att elever i läs- och skrivsvårigheter behöver stöd genom en aktiv undervisning och att de inte gynnas av individuellt arbete. Det framkommer att svenska lärare undervisar i mindre utsträckning i läsförståelsestrategier än andra länder.

Att ha en god läsförmåga är grunden till att lyckas i andra ämnen i skolan. Läskunnighet kan beskrivas som en nyckel till all annan kunskap. I det moderna informationssamhället där man måste kunna ta del av texter av olika slag kan en bristande läsförståelse få stora konsekvenser för den uppväxande generationens förmåga att klara sig i samhället. Nästan alla utbildningar kräver att man kan läsa på en relativt hög nivå. Alla pedagoger i skolan oavsett vilket ämne de undervisar i måste se som en av sina största uppgifter att försöka vända denna negativa trend.

Ca 20 % av svenska elever är enligt Skolverket (2003) i behov av särskilt stöd och den vanligaste anledningen är läs- och skrivsvårigheter. Det är då av största vikt att åtgärder i åtgärdsprogram är inriktade på att få elever att nå upp till kraven i läroplanen och att åtgärdsprogram är effektiva, bygger på aktuell forskning och har en vetenskaplig grund.

Skolverket kom hösten 2013 i med nya riktlinjer i de allmänna råden för upprättandet av åtgärdsprogram (Skolverket, 2013b). Om en elev riskerar att inte nå kunskapskraven i olika ämnen måste skolan utreda om eleven är i behov av särskilt stöd. Visar det sig att eleven är i behov av särskilt stöd ska ett åtgärdsprogram upprättas för den eleven. Syftet med åtgärdsprogrammet är att det ska vara ett redskap för pedagoger och skolpersonal i arbetet med eleven så att han eller hon kan utvecklas för att nå målen och kraven i läroplanen. Det är personalen runt eleven som först uppmärksammar och bedömer om en elev har behov av särskilt stöd efter att olika insatser och anpassningar gjorts. Då ska rektorn informeras och skyndsamt göra en utredning. Visar det sig att eleven är i behov av särskilt stöd ska ett åtgärdsprogram upprättas (Skolverket, 2013b).

Resultaten från både PISA-rapporten (Skolverket, 2013a) och PIRLS (Skolverket, 2012) antyder att många elever behöver extra insatser och många elever har rätt till särskilt stöd i skolan och att få ett väl utformat åtgärdsprogram med insatser för att eleven ska klara kunskapskraven. Här handlar det också om att pedagoger måste arbeta mer aktivt med läsning och läsförståelse på olika sätt i skolan. I och med detta ser jag det som ett högaktuellt och angeläget forskningsområde att som blivande specialpedagog undersöka olika åtgärdsprogram som är upprättade för elever som befarsas att inte nå målen när det gäller läsning och läsförståelse.

Syfte

Studiens syfte är att kartlägga och analysera insatser och åtgärder som skrivs in i åtgärdsprogram för elever som befaras att inte nå de uppställda målen i år 3 och 6 när det gäller läsning och läsförståelse. Den syftar också till att ge en fördjupad bild av hur lärare resonerar kring åtgärder för elever som riskerar att inte nå dessa kunskapskrav.

Frågeställningar

- Vilka åtgärder formuleras för elever som befaras att inte nå målen i läsning och läsförståelse?
- Stämmer åtgärderna överens med aktuell forskning när det gäller hur man kan utveckla elevers läsförståelse?
- Hur resonerar lärare om lässtimulerande åtgärder och åtgärdsprogrammets betydelse för elever som riskerar att inte nå målen?

Litteraturgenomgång

Läsning

Aktuella styrdokument

I gällande Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 11, under rubrikerna centralt innehåll framhålls att läraren ska arbeta med olika lässtrategier som ett medel för att eleverna ska kunna förstå och tolka texter och också för att eleverna ska kunna anpassa sin läsning till olika typer av texter. Även sambandet mellan bokstav och ljud nämns för de lägre stadierna. Det står också att läraren ska arbeta med texters budskap och innehåll och att eleverna ska få ta del av många olika berättande texter, poetiska texter och även faktatexter (Skolverket, 2011). När det gäller vilka kunskapskrav som en elev i årskurs 6 ska nå för att få betyget E när det gäller läsning står det:

”Eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter för barn och ungdomar med **flyt** genom att använda lässtrategier på ett i **huvudsak fungerande** sätt. Genom att göra **enkla, kronologiska** sammanfattningar av olika texters innehåll och kommentera centrala delar med **viss** koppling till sammanhanget visar eleven **grundläggande** läsförståelse. Dessutom kan eleven, utifrån egna erfarenheter, tolka och föra **enkla och till viss del** underbyggda resonemang om tydligt framträdande budskap i olika verk samt på ett **enkelt** sätt beskriva sin upplevelse av läsningen” (Skolverket 2011, s. 228).

Kunskapskraven i årskurs 3 är till stor del samma, men lite enklare:

”Eleven kan läsa bekanta och elevnära texter med flyt genom att använda lässtrategier på ett i huvudsak fungerande sätt. Genom att kommentera och återge några för eleven viktiga delar av innehållet på ett enkelt sätt visar eleven grundläggande läsförståelse. Dessutom kan eleven föra enkla resonemang om tydligt framträdande budskap i texterna och relatera detta till egna erfarenheter” (Skolverket 2011, s. 227).

Vad är läsning?

Det finns många olika sätt att definiera vad läsning är. En av de vanligaste definitionerna är "the simple view of reading" (Hoover & Gough, 1990).

$L=A \times F$ dvs. Läsning = Avkodning \times Förståelse av språk

Enligt den definitionen är både avkodning och förståelse lika viktiga. Saknas en av komponenterna blir det ingen läsning. Ingvar Lundberg (2010), en av de främsta svenska läsforskarna, betonar multiplikationstecknets betydelse i formeln genom att man tänker sig vad som händer om den ena faktorn går mot 0. Det spelar ingen roll om avkodningen är helt korrekt om inte förståelsen finns med. Summan blir noll ändå. Likaså om förståelsen är god men avkodningen inte fungerar. Höien och Lundberg (1999) förklarar begreppet avkodning som läsningens tekniska sida. Det är en process som består av de tidskrävande omkodningsprocesserna: ljudning, stavelseläsning och bokstavering samt det automatiserade igenkännandet av ord. Förståelseprocessen definieras kort som att fler kognitiva resurser krävs här. Det handlar om att knyta an det man läser till sina egna erfarenheter, dra slutsatser och göra tolkningar.

En utveckling av formeln ovan har gjorts av Dalby (1992). Han har lagt till ytterligare en faktor, motivationen. Då blir istället definitionen:

Läsning = Avkodning \times Förståelse av språk \times Motivation.

Här förs alltså begreppet motivation in som betydelsefull för läsning. Läsaren måste förutom att kunna avkoda orden och förstå den även vara motiverad för att kunna ta till sig en text. Taube (2007) betonar just motivation i förhållande till läsning och samspelet däremellan.

Lundberg (2010) betonar att en fonologisk medvetenhet dvs. en förståelse av den alfabetiska principen, är grunden till att lära sig att läsa. För att kunna knäcka läskoden behöver man förstå att ord är uppdelade i fonem. En förmåga att skifta sin uppmärksamhet från betydelsen till formen är avgörande.

Läsflyt

Olika forskare har olika definitioner av vad det innebär att kunna läsa med gott flyt. Westlund (2013) hänvisar till National Reading Panel från år 2000 där flyt i läsningen definieras av att en elev kan läsa högt med en viss hastighet, god prosodi och felfritt. Då är ordavkodningen automatiserad vilket underlättar både förståelsen och flytet i läsningen. Däremot menar Westlund (2013) att man inte ska betrakta gott läsflyt som synonymt med läsförståelse. Myrberg (2007) beskriver hur läsflytet utvecklas i takt med att avkodningen blir automatiserad och elevens uppmärksamhet kan flyttas från den tekniska utmaningen till utmaningen som mer rör förståelsen. När barnet kan läsa med flyt är det ett tecken på väl fungerande ordavkodning. Det menar han vidare också är en indikation på god läsförståelse. Genom att lyssna på elevens högläsning kan läraren få värdefull information om vilka lässtrategier eleven använder och om eleven läser flytande, är på väg mot flytande läsning eller om det går väldigt hackigt och mödosamt. Men även Myrberg menar att det inte är säkert att elevens läsförmåga är helt utvecklad för att läsflytet finns där.

Läsförståelse och lässtrategier

Enligt Lundberg (2010) så består alltså läsförståelse av två delar: den språkliga bearbetningen av texten och tolkningen av texten utifrån sammanhanget. Men det är först när man tolkar det man läst och en inre föreställningsvärld konstrueras, dvs. ett inre scenario eller en mental modell av världen, som den verkliga förståelsen kommer till stånd. Författaren menar att läsförståelse är en mycket aktiv process. Ett viktigt begrepp när det gäller läsförståelse är att kunna göra inferenser dvs. att kunna dra slutsatser, föra in annan kunskap och läsa mellan och bortom textens rader. Det räcker således inte med att läsaren tolkar en mening i taget utan texten måste fogas samman till en helhet där man även går utöver den givna informationen. För att tolka texten används också våra förkunskaper och vi prövar hypoteser och förväntningar mot det vi läser. Läsförståelse handlar alltid om ett samspel mellan läsaren och texten.

När ett barn knäckt läskoden i skolan är det lätt att tro att läsförståelsen kommer av sig själv. Reichenberg (2008) menar att det istället är då den stora utmaningen tar sin början. Hon anser att pedagoger i skolan måste arbeta aktivt med undervisning i läsförståelse med olika typer av texter. Författaren betonar lärarens aktiva roll och att strukturerade väl förberedda textsamtal är grunden. För att ett barn på egen hand ska kunna läsa tyst i böcker måste barnet först ha utvecklat goda *lässtrategier*. Exempel på lässtrategier är att kunna dra egna slutsatser och ställa frågor till texten. Lundberg och Reichenberg (2011) beskriver hur läraren kan förklara och demonstrera olika lässtrategier utifrån var eleven befinner sig i sin läsutveckling och att det sedan är meningen att eleven ska klara av strategin på egen hand.

Reichenberg (2008) anser att om man ska utveckla sin läsning och befästa sin läsförmåga bör man ligga på gränsen till sin egen förmåga och hon gör jämförelser med Vygotskys idéer om zonen för närmaste utveckling. Detta betonas också av Westlund (2009) som trycker på att barnen emellanåt behöver läsa över sin egen komfortnivå för att läsutveckling ska ske.

Metakognition lyfts i forskning fram som en viktig lässtrategi att tillämpa vid läsning. Begreppet innebär att läsaren har en medvetenhet om sin egen förståelse när hon/han läser och kan bedöma sin egen läsning. Under tiden man läser upptäcker man brister eller fel i hur man uppfattar texten och börjar ställa sig frågor. Märker man att man inte förstått tar man till olika strategier för att rätta till det (Reichenberg, 2008). Taube (2007) exemplifierar åtgärder att vidta när man inte förstår som att läsa om ett stycke, slå upp ord och ta hjälp av en person. Aktiva läsare kan alltså anpassa läsningen efter textens krav och har en medvetenhet om när de förstår eller inte förstår det de läser, dvs. metakognition. Beroende på vilken text som ska läsas används olika strategier, t.ex.: om det är en lättläst eller svår text (Lundberg, 2010).

Westlund (2013) har i en färsk avhandling kommit fram till två svenska diskurser när det gäller uppfattningar om läsförståelse och vilket stöd som ges elever när de ska utveckla sin läsförståelse. Studien jämför hur svenska och kanadensiska lärare stödjer och bedömer sina elevers läsförståelse. De två diskurserna hon fann i Sverige var en mekanisk diskurs samt en läslustdiskurs. Inom den *mekaniska diskursen* antas läsförståelsen infinna sig på egen hand när eleven läser många böcker. Eleverna uppmanas därför till den kvantitativa läsningen. Denna diskurs går även ut på att eleven ska kunna svara på frågor utifrån en text, att kunna återberätta en text och att eleven får läsa upp en text. Den andra centrala diskursen är *läslustdiskursen*. Lärarna uppmanar eleverna att läsa många böcker och detta finns även med i bedömningen av elevers läsning. Westlund nämner i detta sammanhang också bokslukardiskursen. Har elever problem med läsförståelsen ger lärarna råd att de ska läsa fler böcker. Att visa på

olika lässtrategier är inte viktigt. Även Alatalo (2011) finner liknande resultat i sin doktorsavhandling. Hon menar att lärare endast i liten utsträckning undervisar i läsförståelsestrategier. Vissa lärare förespråkar endast att elever ska läsa mer vid uppvisande av lässvårigheter. Alatalo ser en risk i att eleven får sitta på egen hand och läsa utan att få individualiserad hjälp. Vid läsning på egen hand kan läraren varken analysera elevernas utveckling eller aktivt stötta dem i deras läsutveckling.

Att undervisa i läsförståelse

Det finns flera forskningsbaserade undervisningsmodeller när det gäller läsförståelse. Westlund (2013, s.47) samt Reichenberg och Lundberg (2011, s.55) hänvisar bl.a. till Palinscar och Browns undervisningsmodell "Reciprocal teaching". Forskarna byggde sin modell på en studie av goda läsares strategier. Elever som sedan fick undervisning i dessa strategier konstaterades utveckla sin läsförståelse positivt. De fyra huvudstrategierna som kom fram var:

- predict (att förutspå/ställa hypoteser)
- questioning (att ställa frågor)
- clarifying (att reda ut oklarheter)
- summarizing (att sammanfatta)(Westlund, 2013, s.48).

I denna modell används en vägledad diskussionsteknik där en expert som kan vara läraren, en förälder eller kamrat ger eleverna tillfälliga tankestöttor. På engelska benämns detta scaffolding vilket betyder byggnadsställning. Läraren demonstrerar olika strategier för eleverna hur man gör när man läser en text och när man stöter på problem vilket på engelska benämns modeling. Meningen är sedan att eleverna själva ska klara av detta. Denna modell manar till eftertänksam läsning. Det betonas att det är eleverna som ska ställa frågor till texten och inte läraren som ska ställa kontrollfrågor till eleverna.

En annan metod som ofta lyfts fram är Lena Franzéns modell, LF, (Reichenberg & Lundberg, 2011). Den går ut på att eleverna ska finna svar på frågor i en text med hjälp av olika strategier. Till vissa frågor återfinns svaren direkt i texten medan andra frågor måste besvaras med hjälp av ledtrådar i texten eller genom att eleverna gör egna tolkningar. Även här sker en modellundervisning där läraren visar eleverna hur man går tillväga.

Westlund (2009, 2013) har i flera år ägnat sig åt hur lärare kan undervisa i läsförståelse. Hon kommer fram till betydelsen av att läraren har en målmedveten planering av sin läsundervisning. Det är viktigt att läraren modellerar olika lässtrategier och detta skall genomsyra alla skolämnen och inte bara ämnet svenska.

The National Reading Panel år 2000 har sammanfattat sju viktiga punkter som har visat sig ge allra bäst resultat vid undervisning i läsförståelse. Dessa är sammanfattningsvis att få eleverna att: själva övervaka sin förståelse, att lära av varandra, att ha olika grafiska modeller till stöd, svara på frågor och ställa egna frågor, lära sig berättelsestrukturer och till sist att sammanfatta idéerna från den lästa texten (Westlund, 2013, s. 279).

Att lära sig läsa genom att läsa

Den tid som läggs ner på läsning i skolan och i hemmet är enligt Lundberg (2010) och Frykholm (2007) den mest avgörande faktorn för att utveckla läsfärdighet, t.o.m. viktigare än vilken metodik som används. Barn kan bara lära sig att läsa bra genom att läsa mycket och det finns inga genvägar runt det faktumet enligt författarna. I skolan måste det ges pedagogiska

förutsättningar där barnen får läsa mycket. Lundberg (2010) trycker också på vikten av att läsningen fortgår även på fritiden. Därför måste elevernas läslust väckas så eleven *vill* läsa mycket. Han betonar lärarens roll och att hon/han ska ha kännedom om olika barns intresse och behov, kännedom om böcker för barn och unga samt känsla för kvalitet. Vissa barn kan dock behöva speciella insatser för att de ska få avkodningen automatiserad. En genuin läslust kan bara utvecklas om avkodningen är automatiserad menar författaren.

Reichenberg (2008) ser å andra sidan en fara med att betona kvantitetens betydelse för mycket när det gäller läsning i skolan. I skolans värld är det ju en vanlig syn att just det är viktigt för läsutvecklingen. Men enligt Reichenberg behöver det inte leda till att eleverna blir aktiva läsare med kvalitet i sin läsning, utan istället finns t.o.m. en risk för att eleverna stannar kvar som passiva läsare och blir vad författaren benämner ”bekvämlighetsläsare” (s. 58). Då läser de på sin egen komfortnivå utan att utvecklas och utmanas. Istället lyfter författaren fram vikten av kvalitet i läsningen där strukturerade textsamtal och kritiska reflektioner ingår.

Smith (2000) skiljer sig till viss del från exempelvis Reichenberg när det gäller synen på kvantitetens betydelse. Enligt honom kommer man inte ifrån att det är genom att läsa som man lär sig läsa. Man behöver läsa enormt stora mängder för att bli en god läsare. Han menar till skillnad från Reichenberg att det inte finns någon fara med att ett barn ligger kvar på sin nivå och läser samma bok 20 gånger för att det skulle leda till undvikande av mer utmanande litteratur längre fram. Enligt Smith stannar inte ett barn kvar på en nivå eller i en situation om det inte finns något för barnet att hämta där. Barn gör bara det som känns meningsfullt för dem. Läraren måste se till att läsning är en ofta förekommande aktivitet. Likaså menar författaren att man inte ska störa barnens läsinlärning alltför mycket. Stark kritik har riktats mot Smith och hans syn att elever lär sig läsa på egen hand genom att läsa mycket. Även hans uppfattning att ett barn kan hoppa över bokstäver och gissa sig till orden utan att det skulle vara någon fara har väckt uppmärksamhet (Westlund, 2013).

Motivation och självbild

För att barn ska lära sig måste de vara motiverade och då måste innehållet vara meningsfullt vilket många forskare betonar (Smith, 2000, Taube, 2007, Lundberg, 2010, Frykholm, 2007 m.fl.). Lundberg (2010) anser att mycket handlar om elevens tillit till sin egen förmåga och vilken bild eleven har av sig själv som lärande individ. Elever med olika former av inlärningsproblem har mer behov än andra att få känna när de är på väg att klara något och få uppleva känslan av kompetens. Taube (2007) menar att bilden elever har av sin egen förmåga att läsa påverkar både motivationen och uthålligheten. En individs självvärdering är beroende av både aspiration, dvs. hur högt man siktar och graden av framgång. Elever med lässvårigheter har ofta sänkt sina ambitioner för att inte misslyckanden ska påverka självvärderingen för mycket. Elever med lässvårigheter har lättare att lära sig att läsa och komma över sina svårigheter om de blir motiverade och får en positiv attityd till läsning.

Smith (2000) hävdar bestämt att det är lärarens ansvar att det som barnen förväntas lära sig är meningsfullt. Det ska stå i relation till det barnen redan kan och också till det de vill lära sig. Lärandet i sig är en naturlig process och så fort det finns något relevant för dem att lära sig vill de lära sig. Till det behövs ingen belöning. Smith hävdar också att det meningsfulla måste gå före allt annat, som t.ex. tester av olika slag, specifika program för läsinlärning, för mycket korrigerande av barnens läsning m.m.

Ett uttryck som används inom läsforskning är det kända uttrycket ”Matteuseffekten” som kan förklaras med ”the rich get richer and the poor get poorer” (Westlund, 2009, s 164). Med det

menas att barn som erövrar skriftspråket och blir vän med det utvecklar sin läsförmåga vilket leder till att barnet läser mer och blir ännu bättre på att läsa. Det omvända gäller också att blir barnet inte bekvämt med skriftspråket så läser det mindre och desto sämre utvecklas läsningen. Glappet mellan de goda och svaga läsarna växer således. Om motivationen försvinner utvecklas olika former av undvikarstrategier i samband med läsning. Myrberg (2007) nämner i detta sammanhang en nedåtgående spiral och en uppåtgående spiral beroende på vilken start barn får i sin läsutveckling.

Myrberg (2007) nämner också uppväxtmiljöns betydelse för motivationen. Barn som växer upp i hem där föräldrar och äldre syskon läser får läsarförebilder. Finns det mycket böcker i hemmet och föräldrarna interagerar språkligt med sina barn genom sagor, sång och samtal ger det större förutsättningar för barnen att bli motiverade att själva läsa. För de barn som inte växer upp i sådana hem blir skolans roll än viktigare för att stötta barnens läsutveckling.

För att skapa och vidmakthålla motivation hos elever menar Jenner (2004) att lärarens förväntningar är av största betydelse. Han menar vidare att motivation inte ska ses som en egenskap hos en individ utan snarare som en följd av olika erfarenheter man gjort och vilket bemötande man fått. Ett känt begrepp i samband med detta är *Pygmalioneffekten* som myntades i slutet av 1960-talet. Begreppet beskriver hur förväntningar fungerar som självuppfyllande profetior. Möts en individ av positiva förväntningar leder till goda resultat och möts den av negativa förväntningar leder det till negativa resultat. Jenner trycker på att pedagogen måste hjälpa eleven att sätta upp realistiska mål. Många elever är rädda för att misslyckas och sänker sin anspråksnivå som en skyddsmekanism. Den inre motivationen måste stärkas genom att undervisningen blir meningsfull och stimulerande med tillräckligt utmanande uppgifter. Frykholm (2007) betonar också lärarens roll när det gäller att utveckla elevernas förmåga att läsa. En förutsättning för inläring är att läraren bygger upp en förtroendefull relation till eleverna. Läraren måste vidare möta alla elever på ett likvärdigt sätt så att en positiv atmosfär skapas och alla elever känner sig lika mycket värda och välkomna.

Läsning och IKT

Frykholm (2007) framhåller datorn som ett värdefullt redskap i arbetet med den grundläggande läs- och skrivinläringen, dels för alla barn men också som särskilt som stöd för elever med läs- och skrivsvårigheter. Lundberg (2010) är av samma åsikt och han betonar effektiviteten i vissa program. En del program menar han kan ge möjlighet till automatisering och överinläring vilket är nödvändigt för elever med exempelvis dyslexi. Många spel kan också vara en motivationskälla. Exempel på möjligheter med informationstekniken kan vara talpenna att dra över texter för att få dem upplästa och datorprogram som läser upp texter. Lundberg (2010) och Frykholm (2007) framhåller dock att man också bör vara kritisk och medveten om begränsningarna. Det kan finnas svårigheter att tillgodogöra sig tekniken på olika sätt och har man svårigheter att läsa är det inte lättare att läsa en text på en skärm.

Läsvårigheter

Det finns olika typer av läsvårigheter. Det kan vara fonologiska svårigheter dvs. att det finns svårigheter i att förstå språkets ljudsystem och hur det är uppbyggt. För att lära sig läsa behöver man bli medveten om språkljuden och de minsta byggstenarna, fonemen i språket vilka inte uppmärksammas i det vardagliga talet. Har man dessa svårigheter får man svårare att knäcka den alfabetiska koden och svårigheter med avkodningen. Därför betonas bl.a. betydelsen av att på olika sätt arbeta med den fonologiska medvetenheten i skolan genom t.ex. lekar och övningar (Lundberg, 2010). Andra svårigheter kan ha att göra med ordavkodningssvårig-

heter, alltså avkodning av enskilda ord. Även korttidsminnet påverkar läsförmågan. En del av ljuden försvinner ur minnet vilket påverkar både ordavkodning och läsförståelsen (Höien & Lundberg, 1999).

Likaså kan brister i ordförrådet skapa svårigheter. Ordförrådet är en av de viktigaste enskilda faktorerna bakom läsförståelse menar Myrberg (2007). Det behövs minst tio gånger så stort ordförråd för att klara målen i svenska i grundskolan än vad som är tillräckligt för att klara vardagliga samtal.

Definitioner av dyslexi

Det finns många olika definitioner på vad dyslexi är. En klassisk definition som formulerades 1968 och som fram till 90-talet var den mest dominerande kommer från World Federation of Neurology. I svensk översättning lyder den:

”En störning som kommer till uttryck i svårigheter att lära sig läsa trots vanlig undervisning, normal intelligens och rimliga socio-kulturella villkor. Dyslexin beror på basala kognitiva störningar ofta med konstitutionell bakgrund” (citerad av Svenska Dyslexiföreningen, 2012).

Denna definition är exempel på en diskrepansdefinition där ett viktigt kriterium är skillnaden mellan intelligens och läsförmåga. Den tar t.ex. inte hänsyn till hemmiljö eller brister i skolgång.

1994 formulerade ”The International Dyslexia Association” en definition där svårigheter att avkoda enskilda ord beroende på fonologiska brister som ett viktigt kriterium tas upp.

“Dyslexia is one of several distinct learning disabilities. It is a specific language-based disorder of constitutional origin characterized by difficulties in single word decoding, usually reflecting insufficient phonological processing abilities. These difficulties in single word decoding are often unexpected in relation to age and other cognitive and academic abilities; they are not the result of generalized developmental disability or sensory impairment. Dyslexia is manifested by variable difficulty with different forms of language, often including, in addition to problems in reading, a conspicuous problem with acquiring proficiency in writing and spelling” (citerad från Svenska Dyslexiföreningen, 2012).

Höien och Lundberg (1999) förklarar kort att ”dyslexi är en ihållande störning av kodningen av skriftspråket, förorsakad av en svaghet i det fonologiska systemet” (s.21). Brister i avkodningen ses som ett av de viktigaste kännetecknen. Författarna menar också att dyslexi kan förekomma på alla begåvningsnivåer. Även genetiska dispositioner antas förekomma eftersom vissa familjer har denna störning.

Läsvårigheter och koncentrationssvårigheter

Enligt Pennington m.fl. (citerad i Myrberg, 2007 och Kadesjö, 2007) finns ett starkt samband mellan läsvårigheter och ADHD. De båda problemområdena kan förstärka och påverka varandra ömsesidigt. ADHD och relaterade problem påverkar direkt läsförståelsen och läsuthålligheten och om barnet har svårt med läsningen kan koncentrationen lättare tappas. Däremot är det omtvistat hur stark relationen är mellan ADHD och problem med ordavkodningen som dyslexi. Lundberg (2009) har t.ex. studerat sambandet mellan dyslexi och ADHD bland vuxna och kunde inte bekräfta ett starkt samband. Däremot hade personer med ADHD svårig-

heter att förstå sammanhängande texter. En tänkbar förklaring till detta är, enligt Lundberg, att dessa personer inte hade några utvecklade läsvanor samt att texterna ställde krav på koncentration. Kadesjö (2007) menar ändå att om det ena problemet finns bör det kartläggas om även det andra finns. Samuelsson (2009) beskriver svårigheterna i skolan för elever som både har lässvårigheter och ADHD. Dessa elever har svårt att avskärma sig från alla intryck i ett klassrum, ta instruktioner, kontrollera humör och klara motgångar m.m. Han anser då att lärarna måste underlätta för dessa elever genom exempelvis strukturerat arbete, tydliga instruktioner och täta återkopplingar. Dessa elever gynnas av en lärarledd undervisning och helst i mindre grupper. Kadesjö (2007) hävdar t.o.m. att en elev kan lära sig mer under ett kort arbetspass ensam med en speciallärare än under en hel dag i stor grupp. Men avvägningen mellan detta och att vara i den sociala gemenskapen är viktig eftersom det kan få negativa effekter om eleven upplever sig utanför. Vidare betonar han miljöns betydelse och att det är viktigt med barnets placering och hur det ser ut runt omkring. Det är också nödvändigt att kraven står i relation till barnets förmåga. Sådana anpassningar av olika slag kan hjälpa elever med lässvårigheter.

Att identifiera barn med lässvårigheter

Många forskare (Höien & Lundberg, 1999; Myrberg, 2007 & Frykholm, 2007) är överens om betydelsen av att tidigt upptäcka och identifiera barn med olika typer av lässvårigheter eller dyslexi. Då kan man på ett tidigt stadium bryta onda cirklar och sätta in speciella insatser vilket har visat sig ge positivt resultat. Enligt dessa forskare är det ingen bra idé att "vänta och se" eller vänta på att en läsmognad ska ske. Frykholm (2007) förespråkar att pedagogerna följer barnens språkliga utveckling kontinuerligt genom systematiska observationer. Däremot menar han inte att testning av alla barn är nödvändig. De visar sällan på orsaker bakom lässvårigheter eller vägledning för åtgärder. För de barn som uppvisar stora svårigheter kan stöd med åtgärdsprogram och diagnostisering av speciallärare eller specialpedagog behövas.

Smith (2000) hävdar tvärt emot detta synsätt att man inte ska identifiera barn med läsproblem så tidigt som möjligt. Vissa barn gör små framsteg när de lär sig läsa av olika anledningar enligt honom. De kanske inte har förstått vad läsning handlar om eller förstår språket i läroböckerna. Att då sätta en stämpel på barnet som att de har läsproblem kan bli helt förödande och få konsekvenser under hela skolgången hävdar han. Han menar att om ett barn stämplas som en dålig läsare får det till följd att det får göra mer av samma sak, vilket ofta var just det som förorsakade problemet, t.ex. ljuda isolerade ord eller läsa meningslösa texter.

Höien och Lundberg (1999) och Frykholm (2007) menar att vissa elever behöver en lärare som ger direkt undervisning i en "en-till-en" undervisning. Där ingår riktad träning av exempelvis fonologiska kunskaper. Elever med läsinlärningssvårigheter behöver mycket tid till sin inläring och detta går inte alltid att tillgodose i ett vanligt klassrum.

Wolff (2009) har i studier urskilt subgrupper av läsare för att förstå de specifika problemen rörande lässvårigheter för att därefter kunna sätta in adekvata pedagogiska insatser. Utgår man från definitionen att grunden till läsning består av avkodning och förståelse kan elever enligt Wolff antas ha bristande förståelse, bristande avkodning och bristande avkodning och förståelse kombinerat. Hon har vidare urskilt ett flertal varianter av olika läsprofiler. Wolff trycker på att olika typer av lässvårigheter kräver olika insatser och därför är det viktigt att ta reda på orsaken till lässvårigheter hos elever. Enligt Wolff är det ett misstag om elever inte utreds och om alla får samma typ av undervisning.

Förebyggande åtgärder på ett tidigt stadium har visat sig ge större effekt än traditionella specialpedagogiska insatser med färdighetsträning. Dessa kan vara att läraren arbetar strukturerat med den fonologiska medvetenheten som t.ex. att rimma och klappa stavelser (Frykholm, 2007). Frykholm (2007) förespråkar också att föräldrar kopplas in på ett tidigt stadium för att stödja elevernas läsning hemma.

Åtgärdsprogram

Aktuella förordningar/allmänna råd och skollag

I skollagen framgår klart och tydligt att ett åtgärdsprogram måste upprättas för en elev om en elev är i behov av särskilt stöd. I skollagen står:

9§ 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. Eleven och elevens vårdnadshavare ska ges möjlighet att delta när ett åtgärdsprogram utarbetas. Åtgärdsprogrammet beslutas av rektorn (SFS 2010:800).

När den nya läroplanen började gälla hösten 2011 med nya kursplaner och kunskapskrav fanns det behov av nya allmänna råd. Hösten 2013 kom därför nya riktlinjer från Skolverket (Skolverket, 2013b). I dessa står beskrivet hur skolor och pedagoger ska gå tillväga när det gäller att upprätta och arbeta med åtgärdsprogram för att följa bestämmelserna. Syftet med ett åtgärdsprogram är att det ska vara ett pedagogiskt verktyg för att stödja eleven i behov av särskilt stöd så att eleven kan nå kunskapskraven i läroplanen. Det är också en bekräftelse på att eleven är i behov av särskilt stöd och det ska framgå vilka åtgärder som sätts in. Varken Skolverket eller vår lagstiftning definierar vad som menas med särskilt stöd utan lämnar den professionella bedömningen till skolan. Arbetet med åtgärdsprogram beskrivs som en process i olika steg. Stegen som beskrivs är först att uppmärksamma eleven i behov av särskilt stöd. Skolan ska då ha gjort olika former av anpassningar i det dagliga arbetet och speciella insatser för eleven. Om det inte räcker anmäls detta till rektorn så fort som möjligt. Det är rektors ansvar att se till att elevens behov utreds när hon/han får en anmälan om att en elev befars att inte nå kunskapskraven eller om en elev uppvisar andra svårigheter. Utredningen kan rektorn delegera till någon i personalen att genomföra. Därefter följer stegen att utarbeta ett åtgärdsprogram om det visat sig att eleven är i behov av särskilt stöd och sist att genomföra, följa upp och utvärdera åtgärdsprogrammen.

Åtgärdsprogrammets framväxt

Begreppet åtgärdsprogram myntades första gången 1974 i den s.k. SIA-utredningen om Skolans Inre Arbeta (SOU 1974:53). Asp-Onsjö (2006) beskriver skillnaden i synsätt som växte fram. I utredningen fokuserades att skolan skulle förändra sina insatser för elever i behov av särskilt stöd genom att förändringar i den ordinarie undervisningen skulle göras. Tidigare rådande synsätt hade varit att det var eleven som skulle anpassas till undervisningen. Men skyldigheten att utarbeta skriftliga åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd i grundskolan skrevs in i grundskoleförordningen först 1994. Samtliga förordningstexter har skyldigheten reglerad sedan 2000 (Asp-Onsjö, 2006).

Tidigare forskning om åtgärdsprogram

När det gäller hur många elever som anses vara i behov av särskilt stöd har det visat sig att det är ca 20 % av alla elever och det är något färre som i realiteten får ett åtgärdsprogram (Skolverket, 2003, Asp-Onsjö, 2006). När det gäller kön är det dubbelt så många pojkar som flickor som har åtgärdsprogram. Asp-Onsjö (2006) visar i sin avhandling att den enskilt mest frekventa problematiken som föranleder ett åtgärdsprogram är läs- och skrivsvårigheter som står för 78 %. Detta kommer även Andreasson (2007) fram till i sin studie. Vidare visar Asp-Onsjö (2006) också att varken föräldrars eller elevens delaktighet är särskilt stor i upprättandet av åtgärdsprogram vilket sedan kan få betydelse för måluppfyllelsen som är beroende av aktivt deltagande och en öppen dialog. Däremot är det vanligt att lärare samverkar sinsemellan när det gäller arbete med åtgärdsprogram. Det framkommer också att arbetet med åtgärdsprogram kan underlätta för elevernas dagliga situation och kan ses som ett verktyg i praktiken om utarbetandet har föregåtts av diskussion och dialog. När samtliga aktörer runt eleven medvetandegörs om problematiken och eleven uppmärksammas får det en positiv effekt. Asp-Onsjö betonar att det är de pedagogiska förutsättningarna i skolan som ska åtgärdas och inte individen.

Andreasson och Persson gjorde på uppdrag av Skolverket (2003) en studie där de studerade åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan. De kom bl.a. fram till att åtgärdsprogram är viktiga som underlag till diskussioner och pedagogiska samtal och viktiga instrument för utvärdering. Förståelsen av elevers problem blir dock ofta individcentrerade. Även Giota och Emanuelson (2011) kommer fram till liknande slutsatser. I stort sett samtliga rektorer i deras studie har en uppfattning att åtgärdsprogrammen är av stor betydelse för den pedagogiska verksamheten samt i utvärdering av elevers lärande. Andreasson och Persson (Skolverket, 2003) beskriver vidare också dokumenten som skolspecifika, dvs. de liknar varandra i en speciell verksamhet. Det vanligaste är att det är klassläraren som uppmärksammar elever som har svårt att hänga med i ett eller flera ämnen och att det är klasslärarna som ser till att det upprättas ett åtgärdsprogram för eleven. På andra plats är det specialpedagogen som uppmärksammar elever som är i behov av särskilt stöd och han/hon har också en central roll när det gäller upprättandet av åtgärdsprogram.

De vanligaste åtgärderna som föreslås i åtgärdsprogram är bl.a. att anpassa arbetsformer och läromedel samt att eleven får färdighetsträning i det ämne eleven har svårigheter i. (Asp-Onsjö, 2006 & Skolverket, 2003). Resultat visar också att det är vanligt att en pedagogisk kartläggning görs innan ett åtgärdsprogram upprättas. Däremot är det ovanligt att lärarens undervisning studeras trots att man vet att den har stor betydelse för den pedagogiska verksamheten (Skolverket, 2003). Giota och Emanuelsson (2011) kommer i sin undersökning fram till att åtgärdsprogrammen visar att det mestadels är eleven ensam som ska åtgärdas, bedömas och utvärderas och att det råder ett mycket individbundet sätt att se på elevers svårigheter.

Andreasson (2007) belyser i sin avhandling hur elever i skolsvårigheter beskrivs i åtgärdsprogram. I hennes analys visar hon att skolsvårigheterna skrivs fram som identitetskonstruktioner. Hon kommer fram till att det finns föreställningar om hur en normalelev och en probleml elev är och beskriver hur detta kommer till uttryck i planerna. Förutom kunskapsmässiga och pedagogiska beskrivningar beskrivs även sociala och moraliska aspekter om eleven i dokumentationen. Författaren understryker vikten av att vara medveten om hur man skriver och uttrycker sig i dokumentation om elever och tänka på att dessa kan få konsekvenser för den enskilde elevens identitetsskapande.

Det specialpedagogiska området

Hur man sett på specialpedagogik och vad som fokuserats har förändrats över tid. Fischbein (2007) har beskrivit specialpedagogiken i ett historiskt perspektiv och hur synen på ämnet varierat. Det specialpedagogiska fältet har hämtat sin förståelse från många discipliner som t.ex. filosofi, psykologi, medicin och sociologi. Pedagogik var under lång tid nära sammankopplad med psykologi och medicin. Då kategoriserades människor med olika funktionshinder. Därefter följde en inriktning där pedagogiken mer fick en samhällsvetenskaplig inriktning då omgivningen och miljön istället fokuserades. Under olika perioder har fokus i ämnet legat på forskning om individers olika förutsättningar och erfarenheter och under andra perioder har det mer legat på den samhälleliga nivån och hur verksamheten organiseras.

”De komplexa situationer man ställs inför inom det specialpedagogiska verksamhetsfältet kräver att man kan sätta på sig ’olika glasögon’ och utforska omvärlden utifrån olika vetenskapsteoretiska utgångspunkter” (Fischbein, 2007, s.20). Med detta citat förstås det specialpedagogiska fältet som komplext och Fischbein (2007) ser på det specialpedagogiska området som ett tvärvetenskapligt kunskapsfält.

Enligt Persson (2007) kan man förstå specialpedagogikens framväxt som en del i demokratiseringsprocessen i samhället. Han beskriver vidare hur specialpedagogisk verksamhet är något som ska sättas in när den ordinarie verksamheten inte räcker till. Då åsyftas kompletterande och stödjande verksamhet till den vanliga verksamheten.

Tanken om ”En skola för alla” har en lång historia. Haug (1998) beskriver specialundervisningens historiska förutsättningar genom begreppet social rättvisa. I en välfärdsstat ska alla ha rätt till lika utbildning, barn ska gå i skolan på samma villkor och alla, oavsett anlag, begåvning och intressen ska betraktas likvärdiga. Enligt Haug är den kompensatoriska synen på social rättvisa inte tillräcklig och istället argumenterar han för ett demokratiskt deltagarperspektiv.

Perspektiv inom specialpedagogiken

Persson (1998) beskriver två perspektiv inom specialpedagogiken. Dessa är det kategoriska och det relationella perspektivet. Det kategoriska perspektivet är enligt Persson det mest dominerande. Perspektivet kan sammanfattningsvis förklaras av att inlärningsproblem och även andra problem som uppkommer i skolmiljön ofta tillskrivs eleven själv. Ofta genomförs åtgärder på individnivå för att komma tillrätta med problemen. Kartläggningar och diagnoser blir centrala inom detta perspektiv. Persson menar att i det kategoriska perspektivet reduceras elevers svårigheter som en följd av mindre gynnsamma hemförhållanden eller låg begåvning.

Persson förespråkar istället det relationella perspektivet som står i motsats till det kategoriska där han argumenterar för att specialpedagogik ska ses som en verksamhet som är i interaktion med den pedagogiska verksamheten i övrigt. Görs exempelvis förändringar i omgivningen kan förutsättningarna för eleverna att uppnå vissa mål öka.

Nilholm (2007) beskriver tre perspektiv inom det specialpedagogiska området. Dessa är det kompensatoriska perspektivet, det kritiska perspektivet och dilemma perspektivet. De två första har paralleller hos Persson (1998) där det kompensatoriska perspektivet motsvaras av ett kategoriskt perspektiv hos Persson och det kritiska motsvaras av ett relationellt perspektiv.

Nilholm (2007) riktar en kritik mot specialpedagogiken om den pekar ut barn som onormala och menar att specialpedagogiken kan få en marginaliserande effekt. Elevers skolsvårigheter kan istället få sina förklaringar i utbildningssystemet, i skolans organisation, lärarens sätt att lära ut m.m. Det kritiska perspektivet kan lätt få en utopisk karaktär där specialpedagogiken inte behövs och där skolan ska möta varje barn utifrån barnets behov. Nilholm beskriver därför ett tredje perspektiv, dilemmaperspektivet. Detta har stöd hos Clark, Dyson och Millward (1998) som betonar att utbildningssystemet har en motsägelsefullhet och en komplexitet. Alla elever ska få samma kunskaper och erfarenheter samtidigt som man måste anpassa skolan efter varje barns behov och förutsättningar. Detta blir då ett centralt dilemma.

Ahlberg (2001) lyfter istället fram det hon kallar det kommunikativa relationsinriktade perspektivet. Hon menar att allt lärare sker i samspel mellan elev och omgivning. När elever i behov av särskilt stöd ska stödjas behöver man utgå från ett helhetsperspektiv. Det finns många vägar till elevers lärande och mångfalden ses som berikande. Fördelen med detta perspektiv enligt henne är det har sina rötter i den dagliga verksamheten i skolorna.

Giotas och Emanuelssons (2011) studie visar att rektorers syn på elever i behov av särskilt stöd fortfarande är till stor del individbundet, trots att den specialpedagogiska diskussionen handlar om inkludering och om ett relationellt perspektiv. Att problemen skulle kunna hänföras till lärares eller skolans förhållningssätt är mycket ovanligt. Endast en av tio rektorer anser att brister hos lärare eller att problem i klassen kan vara en orsak till att eleven är i behov av särskilt stöd.

Inkludering

Göransson och Nilholm (2013) urskiljer tre definitioner av begreppet inkludering i inkluderingsdebatten. Dessa är: den gemenskapsorienterade, den individorienterade och sist den placeringsorienterade definitionen. Den sistnämnda menar de kan betecknas som en missuppfattning men tas upp eftersom den finns med i debatten. Definitionerna har en inbördes ordning genom att den övre nivån förutsätter den undre nivån. För att den gemenskapsorienterade definitionen ska uppfyllas förutsätter det således att eleverna är både socialt och pedagogiskt delaktiga. Göransson och Nilholm förespråkar en gemenskapsorienterad definition på inkludering vilket följande citat belyser:

”Inkludering innebär att *ett* skolsystem är ansvarigt för alla elever oavsett deras individuella egenskaper och att inga segregeringar skapas för olika kategorier av elever (utöver sådana som rör spatialitet, boende, och temporalitet, ålder). I ett inkluderande system finns gemenskap på olika nivåer i systemet och olikhet ses som en tillgång. Samarbeta och gemensam problemlösning är betydelsefulla aspekter av en sådan gemenskap och demokratiska processer är centrala. Alla elever ska känna sig socialt och pedagogiskt delaktiga. Pedagogisk delaktighet innebär både en delaktighet i en lärandegemenskap och rätten att utvecklas så långt som möjligt utifrån ens egna förutsättningar” (s.28).

Gemensamt för rörelsen för en inkludering är kritiken mot den traditionella specialpedagogiken. Begreppet *inclusion* introducerades på allvar under 1980-talet. Fokus flyttades från hur elever i svårigheter skulle anpassas till skolan till att istället mer handla om hur skolan skulle utformas och anpassas för att passa alla elever. Olika segregeringar har funnits i skolan med olika utbildningssystem för ”avvikande” elever och ”normala” elever. I den svenska skolan idag finns en blandning av mer eller mindre särlösningar som t.ex. särskilda undervisningsgrupper, särskolan, specialskolan och stöd som ges i anslutning till den vanliga klassrumsundervisningen (Göransson & Nilholm, 2013).

En spännvidd av uppfattningar hur systemen och stödet ska se ut finns. Haug (1998) representerar den mest radikala åsikten att skillnaden mellan undervisning och specialundervisning upphävs och att det enligt honom inte är relevant att göra skillnad på specialpedagogik och pedagogik. Haug menar att alla lärare ska kunna undervisa alla elever. Särskilda behov anser han är ett begrepp som ska förstås som en social konstruktion. Författaren förespråkar det han benämner en inkluderande integrering. Detta begrepp står då i motsats till han kallar segregande integrering. Här ligger specialundervisningens ursprung. Det centrala är att hitta det som är den optimala miljön för den enskilde eleven och då måste ofta experter tillfrågas och diagnostisering blir viktig. Olika organisatoriska alternativ kan variera från att eleven befinner sig i en särskola, mindre grupp, enskilt stöd några timmar i eller utanför klassen till att vara med i den vanliga klassen.

Metod

I detta kapitel presenteras först den valda forskningsansatsen till studien. Därefter följer en beskrivning av de metoder som valts för att frågeställningarna skulle besvaras. Genomförandet beskrivs också noggrant samt det analysverktyg som används i studien.

Val av forskningsansats

Studien tar sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet. Enligt Säljö (2000) är människans kunskap till stor del diskursiv, dvs. språklig. Människan lär genom att språket används som en artefakt eller ett verktyg. Genom språket delar vi erfarenheter med varandra och vi kommunicerar kunskap. Allt mänskligt lärande måste förstås i samspelet mellan kollektivet och den enskilda individen. Kommunikativa processer blir centrala för lärande och utveckling. Utgångspunkten för synen på lärande handlar om hur man utnyttjar och tillägnar sig kognitiva och fysiska resurser. En annan grundläggande tanke inom det sociokulturella perspektivet är att människan handlar utefter sina kunskaper och erfarenheter i olika sociala praktiker. Lärande sker i alla sammanhang och vi kan inte undgå att lära även om vi inte alltid tänker på nya erfarenheter som ett lärande. Kunskap förnyas och återskapas ständigt och är beroende av omvärldens krav och den historiska epok vi lever i.

Studien har också inspirerats av diskursanalys. Diskursanalys definieras enligt Winther Jörgensen och Phillips (2000) som "ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)" (s.7). Vårt tillträde till verkligheten går alltid genom språket och språket är det som konstituerar den sociala verkligheten. I en diskursanalys analyseras utsagor om världen. Man kan undersöka mönster i det som sagts eller skrivits och analysera vilka sociala konsekvenser dessa får för de som texterna gäller. Winther Jörgensen och Phillips hänvisar till Potter och Wetherell som betonar att texter och tal är handlingsinriktade och syftet med en analys är att identifiera diskursiva praktiker där olika kategoriseringar konstruerats. Enligt Bergström och Boréus (2005) uttrycker språket både idéer och tankar. De som författar texter låter sina föreställningar och sin bild av verkligheten komma till uttryck i sina texter. I vårt moderna samhälle produceras otroligt många texter och avsändarna vill förmedla något. När texterna sedan läses av andra får de konsekvenser för hur människor handlar och tänker.

Åtgärdsprogram är dokument och texter som fyller en viktig funktion på skolorna för hur det pedagogiska arbetet ska läggas upp för elever som är i behov av särskilt stöd. Genom att läsa och granska åtgärdsprogram är avsikten att se vilka diskurser som finns och vilken föreställning av verkligheten som ligger bakom texterna och vilka konsekvenser dessa får för dem

som texterna gäller. Alla åtgärdsprogram har föregåtts av samtal och diskussioner och resultaten av dessa har sedan skrivits ner.

Det empiriska underlaget i studien består dels av inhämtade åtgärdsprogram och dels av en fokusgruppsintervju.

Dokumentanalys

När det gäller dokumentanalys av texter kan det handla om olika texter som läroplaner, lokala arbetsplaner eller annan text som finns och handlar om skolans värld. Åtgärdsprogram lämpar sig väl för dokumentanalys. Exempel på frågor man kan ställa är hur mycket som tas upp i dokumenten, hur det beskrivs och även vad det är som inte står i dokumenten. Texten analyseras sedan utifrån olika aspekter (Stukát, 2005).

Fokusgruppsintervju

Att använda fokusgrupper i en undersökning innebär att man samlar en grupp människor som tillsammans under en begränsad tid får diskutera ett specifikt ämne. Metoden kan med fördel användas dels för att undersöka tankar, uppfattningar, åsikter m.m. och dels för att studera interaktionen mellan deltagarna. Diskussionen leds av en samtalsledare. Metoden skiljer sig från en traditionell intervju. Målet är att det ska vara mer av en fri diskussion mellan deltagarna. Frågorna som moderatorn ställer kan med fördel vara öppna och bara ställas i den mån det behövs för att hålla igång diskussionen (Wibeck, 2010). Wibeck hänvisar till Morgan som definierar tre villkor för en fokusgrupp. Det första är att det är en forskningsteknik vars syfte är att samla in data för ett forskningsändamål. Det andra kriteriet är att det är genom gruppinteraktion som man samlar in data och det sista kriteriet är att det är forskaren som bestämmer ämnet (s.23).

Ett sätt att få en givande diskussion är att använda sig av ett stimulusmaterial. Det kan vara i form av en artikel, citat, videofilm, bilder eller något som har anknytning till ämnet. Det är bra om materialet väcker diskussion och frågor. Handlar det om text som ska läsas är det en fördel om materialet delas ut i förväg. Vid genomförandet är det bra att tänka på den rumsliga aspekten och i vilken miljö samtalen ska äga rum. Det är en fördel om deltagarna känner sig hemma och därför är ett bra alternativ att samtalsledaren kommer till en arbetsplats t.ex. När det gäller hur deltagarna väljs ut till en fokusgrupp finns det två möjligheter. Den ena är att deltagare väljs ut som inte känner varandra sedan tidigare och den andra möjligheten är att man träffar en redan existerande grupp. Wibeck (2010) beskriver fördelarna med att använda sig av en redan existerande grupp som att det är lättare att få ihop deltagare och att det är större chans att fler personer kommer till tals och vågar öppna sig.

Urval

I studien har åtgärdsprogram från 6 kommunala skolor i 3 olika kommuner samlats in. Åtgärdsprogrammen gäller elever från skolår ett till skolår sex. Totalt samlades 44 åtgärdsprogram in. I fokusgruppsintervjun deltog tre lärare som alla är klassföreståndare på lågstadiet. Skolorna som är med i studien är benämnda skola A, B, C, D, E och F. Alla skolorna ligger i Västsverige. Skola A är en liten F-5 skola som består av 310 elever. Den ligger i ett villaområde i en förort till en större stad. Härifrån har 9 av åtgärdsprogrammen samlats in. Skola B är en F-6 skola som består av 180 elever. Skolan ligger i en mindre kommun vid havet. Bebyggelsen består mestadels av villor, men också hyres- och bostadsrätter. Härifrån har 5 åtgärdsprogram samlats in. Skola C är en F-6 skola och består av ca 580 elever. Skolan ligger i ett

villaområde i en förort till en större stad. Bebyggelsen består mestadels av radhus och villor, men även bostadsrätter. Härifrån har 4 åtgärdsprogram samlats in. Skola D är en F-6 skola i en mindre kommun och består av ca 300 elever. Bebyggelsen är radhus, hyres- och bostadsrättslägenheter samt villor. Härifrån har 8 åtgärdsprogram samlats in. Skola E är en F-9 skola och ligger i en medelstor kommun. Den ligger i ett område med radhus och villor. Härifrån har 11 åtgärdsprogram samlats in. Den sista skolan som är med i studien är skola F och det är en F-3 skola och består av ca 160 elever. Skolan ligger i ett villaområde i en förort till en större stad. Härifrån har 10 åtgärdsprogram samlats in.

Genomförande

För att uppnå syftet med studien och få svar på frågeställningarna samlades åtgärdsprogram in från sex kommunala skolor i tre olika kommuner i Västsverige. Åtgärdsprogrammen skulle alla ha fokus på elever som befarades att inte uppnå kraven i kursplanen när det gäller läsning och läsförståelse vilket var det som efterfrågades. Nyckelpersoner på de olika skolorna kontaktades först genom mail och därefter på telefon. Dessa personer var rektorer eller specialpedagoger som jag på något sätt har en anknytning till. Syftet med studien beskrevs noga. Totalt samlades 44 åtgärdsprogram in. Alla skolor erbjöds att åtgärdsprogrammen skulle hämtas personligen. Detta skedde också i tre fall och då gavs tillfälle att möta specialpedagogen som samlat in åtgärdsprogrammen. Två av skolorna valde att maila åtgärdsprogrammen och en skola skickade dem med vanlig post. Åtgärdsprogrammen är upprättade under tidsperioden från vårterminen 2012 till höstterminen 2013. Några veckor efter insamlandet kontaktades tre av skolorna igen för att höra om intresse och möjlighet fanns för några pedagoger att delta i en fokusgruppsintervju. En av skolorna gav ett positivt gensvar och tid och plats bestämdes. Pedagogerna på de andra skolorna upplevde tidspress i samband med utvecklingssamtal och förberedelser av nationella prov och hade svårt att enas om en tid.

Fokusgruppsintervjun genomfördes på en mindre F-3 skola med ca 160 elever. Diskussionen ägde rum i ett mindre klassrum som låg lite avskilt och där deltagarna kunde samtala ostört. Deltagarna bestod av tre grundskolelärare som alla är klasslärare och arbetar på skolan. En är klasslärare i årsskurs ett och de andra två i årskurs två. Alla lärarna har arbetat på skolan i ca 10 år och har stor erfarenhet av att skriva åtgärdsprogram. De känner således varandra och är vad Wibeck (2010) benämner en redan existerande grupp. Några dagar innan fokusgruppsdiskussionen skickades ett stimulusmaterial i form av två fiktiva elevfall ut till deltagarna (Se bilaga 1 och 2). Fördelarna med att deltagarna får materialet i förväg menar Wibeck (2010) är att de på egen hand hinner bearbeta och analysera innehållet i lugn och ro. Eftersom det rörde sig om två texter som skulle läsas var det också en fördel att deltagarna redan innan läst dessa så tid inte behövde läggas på det vid intervjutillfället. Ett separat papper med öppna frågor användes till viss del efter att vi diskuterat de olika elevfallen (Se bilaga 3). Gruppdiskussionen tog ca 60 min och spelades in. Under tiden diskussionen ägde rum nedtecknades stödord på ett papper på teman som framstod som betydelsefulla i diskussionen. Efter fokusgruppsintervjun transkriberades hela samtalet för att det lättare skulle gå att analysera det och använda citat från det.

Analys

Som analysverktyg används Perssons (1998) tabell där det relationella perspektivet ställs mot det kategoriska perspektivet.

*Relationellt perspektiv**Kategoriskt perspektiv*

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

(s.31)

Trovärdighet

Enligt Stukát (2005) handlar validitet om trovärdighet, giltighet och om studien mäter det som den är tänkt att mäta. Som forskare måste man hela tiden under processens gång ställa sig frågan om man undersöker det man vill undersöka. Det är viktigt att diskutera tillförlitligheten genom att motivera och synliggöra sina val och sitt tänkande. Kvale och Brinkmann (2009) skriver att forskaren i en kvalitativ studie måste anlägga en kritisk syn på sin egen analys och kontinuerligt ifrågasätta och kontrollera den för att kunna validera. I forskningssammanhang nämns också reliabilitet som ett viktigt begrepp och det rör pålitligheten hos mätinstrumentet som används i undersökningen. Det är en förutsättning att reliabiliteten är hög för att validiteten ska vara hög (Stukát, 2005). I denna studie beskrivs tydligt hur resultatet har tolkats. Kategorisering och analys belyses med många exempel från de insamlade åtgärdsprogrammen och med citat från fokusgruppsintervjun. Detta får anses stärka validiteten i arbetet.

Generaliserbarhet

Stukát (2005) förklarar begreppet generaliserbarhet med resonemanget kring vem resultatet i studien gäller för. Studien som genomförts är en kvalitativ studie där ett fåtal åtgärdsprogram samlats in från ett litet antal skolor för att hitta diskurser i. En liten grupp lärare diskuterade sedan åtgärder. Eftersom urvalet inte kan betraktas som representativt kan resultatet inte anses

vara generaliserbart men kan möjligen ge idéer eller ett igenkännande, det Stukat kallar relationer.

Etiska överväganden

Vetenskapsrådet (2002) har formulerat fyra forskningsetiska principer som måste tas hänsyn till i forskningssammanhang. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet har tillgodosetts när nyckelpersonerna på skolorna kontaktades. Då informerades om syftet med studien och angelägenheten att genomföra den. Detta skedde först skriftligt genom mailkontakt och därefter muntligt på telefon. Det andra kravet, samtyckeskravet, har tagits hänsyn till när nyckelpersonerna kontaktades då det framgick att det var frivilligt att delta i studien och frågan ställdes om de hade möjlighet att lämna ut åtgärdsprogram. Deltagandet i fokusgruppsintervjun var helt frivilligt och genomfördes bara med de pedagoger som samtyckte till det. Åtgärdsprogram räknas som offentliga dokument och lyder under offentlighetsprincipen men kan sekretessbeläggas om känsliga uppgifter kan komma ut. Det underströks att alla insamlade åtgärdsprogram skulle vara avidentifierade när de överlämnades, men märkta med vilken årskurs eleven gick i samt om det var en pojke eller flicka. Detta innebar att konfidentialitetskravet blev tillgodosett. Det kravet innebär att deltagarnas anonymitet ska tas hänsyn till och utomstående ska inte kunna identifiera enskilda individer. Skolornas namn finns heller inte med och pedagogerna som ställde upp i intervjun kan inte identifieras. Det sista kravet, nyttjandekravet, innebär att allt material endast får användas för forskningsändamålet. När studien är avslutad kommer alla åtgärdsprogram att förstöras och intervjun raderas.

Resultat och analys

Vid analys och bearbetning av de insamlade åtgärdsprogrammen har fyra huvuddiskurser utkristalliserat sig. Dessa är benämnda fokus på kvantitet, fokus på kvalitet, fokus på motivation och fokus på anpassningar. Ett åtgärdsprogram kan ha åtgärder från flera av dessa. Vid analys av den transkriberade fokusgruppsintervjun återfanns tankar och exempel som stämde väl överens med de fyra diskurserna. För att förstärka resultatet hämtas exempel från åtgärdsprogram till varje kategori. Citat och diskussioner från fokusgruppsintervjun tydliggör också resultatet. Varje kategori analyseras också kort utifrån Perssons (1998) kategoriska och relationella perspektiv. Först följer en kort beskrivning av de olika skolorna som är med i studien i form av en överskådlig tabell.

Skolor

skola	Antal insamlade åtgärdsprogram	Antal elever	Typ av skola	Typ av område
A	9	310	F-5	Förort till en större stad, villaområde.
B	5	180	F-6	Mindre kommun vid havet. Villor, botads- och hyresrätter.
C	4	580	F-6	Förort till en större stad, villaområde med radhus och bostadsrätter.
D	8	300	F-6	Mindre kommun. Radhus, bostads- och hyreslägenheter.
E	11	360	F-9	Medelstor kommun. Radhus och villaområde.
F	10	160	F-3	Förort till en större stad, villaområde.

Fokus på kvantitet

Med fokus på *kvantitet* menas att mängden text som eleven läser ska öka för att eleven ska uppnå målen i kursplanen när det gäller läsning och läsförståelse. Här finns alltså åtgärder som på olika sätt syftar till att få eleven att läsa mycket. Dessa typer av åtgärder är de som är mest förekommande i de olika åtgärdsprogrammen och som dessutom finns representerade i åtgärdsprogram från alla sex skolorna. Skola B och E har åtgärder inom denna kategori i samtliga åtgärdsprogram.

Tidsaspekten

För att öka mängden läst text spelar tidsaspekten en viktig roll. Det kan handla om att eleven ska läsa varje dag eller flera gånger i veckan dvs. det blir viktigt med *frekvent* och återkommande läsning. Detta är tydligt dokumenterat. Dessa åtgärder återfinns på både grupp- och individnivå med övervikt på individnivå. Exempel på åtgärder inom den här kategorin är:

Individuell lästräning 3 dagar i veckan.
Läraren läser med eleven 10 minuter varje dag.
Eleven läser 15 min högt för en lärare varje dag.
Lästräna varje dag för att få flyt i läsningen.
Intensivläsning 3-4 ggr i veckan á 15 min.

Även elevers dagliga tysta läsning i skolan nämns som åtgärd för att eleven ska uppnå målen.

När stimulusmaterialet diskuterades i fokusgruppen resonerade pedagogerna också om kvantitetens betydelse. Uppfattningen att man blir en bättre läsare av att läsa mycket text var tydlig.

För att ska man dra ut en 80-sidors bok i 5 veckor så händer ju ingenting. Så den ska läsas på en vecka i princip.

Intensivläsning nämndes i detta sammanhang som en god strategi för att få eleverna att läsa mycket och för att få föräldrarna involverade.

Ja, jag tänker intensivläsning. Det låter som en bra idé.

Intensivläsning beskrivs som att eleven får hem 4-5 småböcker under en vecka där en bok ska läsas varje dag. I skolan lyssnar sedan läraren på elevens uppläsning. Denna metod problematiseras också av pedagogerna eftersom den kan vara svår att genomföra om de inte hinner lyssna på elevens läsning i skolan.

Vi kan lura ett barn om vi säger att vi ska lyssna varje dag. Det kanske man inte kan ställa upp på. Det gäller att hinna med.
Även om boken är kort kan det vara svårt att hinna med att läsa upp hela boken. Men att läsa upp en sida och låta henne berätta vad som hände innan och vad som hände efter.

Pedagogerna var dock samstämmiga om att det borde gå att få till några gånger i veckan i alla fall och att intensivläsning dessutom görs under en begränsad period.

Föräldrars ansvar

Här kan man notera en vis skillnad mellan olika skolor. I hälften av skolorna skrivs det åtgärder i åtgärdsprogrammen där ansvar läggs på föräldrarna att regelbundet läsa med sina barn.

Skola E utmärker sig genom att det i samtliga åtgärdsprogram står att föräldrarna ska stötta sina barn med läsningen hemma. Skolorna A och D har ett fåtal åtgärder här. Däremot har skolorna B, C och F inga nedskrivna åtgärder alls i åtgärdsprogrammen som rör föräldrarnas ansvar. Exempel från åtgärdsprogrammen som visar på föräldrars ansvar:

Läsa en kvart varje dag.
Föräldrarna läser regelbundet med eleven.
Eleven läser hemma med en vuxen må-to.

Även pedagogerna i fokusgruppen diskuterar föräldrarnas betydelse och från en av pedagogerna framkommer att intensivläsning enligt henne får bäst genomslag om det är en sådan familj som i vanliga fall inte läser så mycket med sina barn.

Är det en sådan familj som slarvar med läsläxan, som tycker synd om barnet, hon tycker inte det är så roligt så man läser inte varje kväll. Är det en sån familj så tycker jag att det är bra med en ny bok varje dag och man måste läsa igenom den.

I fokusgruppsintervjun diskuterades också huruvida det ska stå vad föräldrarna ska göra eller inte. Pedagogerna nämnde betydelsen av att ha ett samtal runt åtgärdsprogrammen med föräldrarna och hur de kan stötta sina barn.

Nej, vi kanske inte skriver vad hemmen ska göra men vi pratar ju om det.

Lärarna menade här att det är viktigt att föräldrarna läser med sina barn, både att barnen får läsa högt men också att föräldrarna läser högt för sina barn. Samtidigt tryckte de på att man inte kan lägga över ansvaret på hemmet för trots allt är det skolan som är ansvarig för vilka åtgärder som ska genomföras och åtgärdsprogrammen är ett pedagogiskt redskap.

Kopplar man denna kategori, *fokus på kvantitet*, till det kategoriska och relationella perspektivet har det en stark tonvikt på det kategoriska perspektivet. Det är eleven själv som har svårt med läsinläringen och ansvaret läggs till stor del på eleven själv eller på hemmet. Åtgärder som alltså sker i skolan genomförs på individnivå och ibland enskilt med en vuxen. Det är alltså inte förändringar i undervisningen för hela gruppen eller åtgärder på gruppnivå som sätts in utan åtgärderna rör endast den enskilda eleven.

Fokus på kvalitet

Med fokus på *kvalitet* åsyftas betydelsen av att arbeta med läsförståelse, lässtrategier och samtalet runt litteratur. Det viktiga är att eleven förstår vad han/hon läser och kan visa det på olika sätt. Åtgärder i denna kategori kan handla om att eleven ska få hjälp med lässtrategier. Läraren får en betydande roll och kan demonstrera vissa av strategierna. Här handlar det mindre om kvantitet och frekvens och mer om kvalitet i läsningen. Vanligast här är att åtgärderna ofta ligger på gruppnivå så att hela klassen får del av åtgärderna. Men enskilda åtgärder i denna kategori kan också genomföras i en en-till-en situation. Åtgärder inom denna diskurs är relativt ovanliga. Skola F är den skola som utmärker sig genom att ha flera åtgärder som rör lässtrategier och läsförståelse. Skola C har ingen åtgärd alls som rör läsförståelse. De övriga skolorna, A, B och D har ett fåtal åtgärder.

Gruppen blir viktig

Exempel på åtgärder i åtgärdsprogram där gruppen blir viktig för att uppnå resultat:

Samtala om olika texter för att uppnå ett utökat ordförråd.

I klassen arbetar man med läsförståelse samt olika strategier hur man kan ta ut viktig information ur texter.

Demonstrationer av strategier för lärande.

Lässtrategier diskuterades i fokusgruppen och en pedagog betonade starkt lässtrategiernas betydelse för att eleverna ska nå målen i läsning. När flickan i stimulusmaterialet diskuterades uttryckte pedagogen:

För hon behöver ha hjälp med sina lässtrategier också. Det handlar ju om läsförståelse står det här också. Läsförståelse- då måste hon ha hjälp med strategier för att kunna förstå texten. Att dra slutsatser av texten.

Sen kanske hon behöver nåt man kan göra med hela klassen. Det är ju att man demonstrerar en lässtrategi i veckan och att det följs upp med någon text som dom får.

En annan pedagog betonade:

Det kan ju vara alla till godo. Då gör man ju det på gruppnivå. Dom kan ju också diskutera med varandra.

En-till-en undervisning

Även om det vanligaste är att åtgärderna genomförs i den stora gruppen när det gäller den kvalitativa läsningen så finns även exempel på åtgärder som fokuserar undervisning i en en-till-en situation. Då rör dessa de lässtrategier som behöver utvecklas hos en elev. Följande exempel från ett åtgärdsprogram visar på detta:

Eleven tränar läsförståelse och att läsa ”mellan raderna” (inferensträning) hos specialpedagogen.

När stimulusmaterialet diskuterades uttryckte en pedagog:

Så dom (lästrategierna) måste man kanske ge henne i ett en-till-en samtal. En uppföljning varje dag. För det tar ju en stund. Det kan ta upp till 30 minuter.

Ja där gör vi kanske olika men jag gör ju det både i hela klassen och en till en.

Utmärkande för denna diskurs *fokus på kvalitet* och att på olika sätt arbeta med lässtrategier som åtgärd är alltså att dessa i stor utsträckning läggs på gruppnivå istället för individnivå. Det relationella perspektivet dominerar därför här. Samtalet runt texter gynnas av att flera personer diskuterar tillsammans. Åtgärderna som sätts in får en positiv effekt på hela undervisningen och i hela gruppen. För att åtgärden ska kunna genomföras läggs ansvaret på pedagogen. Däremot kan man se mer av det kategoriska perspektivet när åtgärderna genomförs enskilt.

Fokus på motivation

Med fokus på motivation menas att åtgärderna ska syfta till att öka elevens tilltro till sin egen förmåga och att skapa ett positivt klimat i gruppen. Tre skolor, skola B och F har många åtgärder i den här kategorin och skola D har ett fåtal. Däremot har varken skola A, C eller E

någon åtgärd alls som rör detta område i sina åtgärdsprogram. Åtgärderna återfinns dels på individnivå och dels på gruppnivå. Exempel på åtgärder här kan vara:

Pedagoger ger positiv feedback och beröm till eleven.

Lyhördhet inför elevens lust att lära. Beröm och uppmuntran.

I gruppen arbetar pedagoger med att skapa och upprätthålla ett tillåtande klimat. Samtal om att alla är olika och att alla har olika behov.

Livskunskap.

Pedagoger arbetar med positiv förstärkning där beröm och uppmuntran får större utrymme.

När pedagogerna diskuterade stimulusmaterialet kom diskussionen flera gånger in på motivationen och hur svårt det är att utveckla läsningen om just motivationen brister. En av pedagogerna uttryckte det:

Då tänker jag på den formativa bedömningen. Att det är viktigt att dom får reda på vad dom gör *bra*. Och tips till eleven till exempel. Jag tror att om man får såna *konkreta* tips bygger du också upp motivationen, inbillar jag mig.

När eleverna i stimulusmaterialet diskuterades kom pedagogerna in på att barn har olika intresse och hittar man böcker som passar elevens intresse och dessutom är på rätt nivå är det lyckosamt.

Att hitta spännande böcker som dom är intresserade av på deras nivå är ju en av åtgärderna man får hjälpa till med.

Däremot var pedagogerna eniga om svårigheterna med att hitta böcker utefter både intresse och svårighetsgrad.

Han var ju intresserad av fotboll och ishockey. Ofta är dom böckerna lite svårare text. Lite kompaktare. Det är inga enkla böcker. Dom är jättesugna på dom och åh. Och då när dom ska läsa så tappar dom intresset för dom klarar det inte.

Pedagogerna kom vidare in på hur viktigt det är att fånga upp eleverna innan glappet till de andra eleverna ökar och risken att tappa motivationen ökar ännu mer. Det gäller att hitta böcker på rätt nivå och efter intresse men heller inte för lätta. Det gäller också att utmana.

Då kan man hamna i ett situationsläsande. Att han bara kan läsa när det handlar om hockey.

Den kanske var ett snäpp svårare än han brukade läsa. Det har blivit så nu hemma att han läser och han vill inte hålla på med datorn. En solskenshistoria.

Andra exempel från pedagogerna för att få motivationen att öka var att arbeta med förförståelse innan eleverna får läsläxa, att en vuxen kan växelläsa med barnet om det annars blir för svårt och motivationen därför tryter samt att barnet får välja böcker utifrån ett begränsat urval.

Kategorin *Fokus på motivation* har åtgärder som huvudsakligen kännetecknas av det relationella perspektivet. Det är ett samspel mellan eleven och gruppen i övrigt och också mellan elev och lärare. Ansvaret läggs till stor del på läraren och att lärandet ska ske i en positiv miljö för att stimulera motivationen och intresset.

Fokus på anpassningar

Fokus på olika anpassningar återfinns i åtgärdsprogrammen från alla sex skolorna. Det är således en mycket vanlig åtgärd i de deltagande skolorna när det gäller att få elever att nå målen i läsning. Dessa åtgärder kan vara av skilda slag och de innefattar anpassningar av både material, tid och miljö.

Materialets betydelse

När det gäller materialets betydelse återfinns på flera ställen att eleven ska få annat material än klasskamraterna t.ex. lättare texter och andra slags läsläxor. Arbete med dator och i-pad finns också med i några fåtal åtgärdsprogram i samband med läsning och då kopplat till uppläsningsstöd. Exempel från åtgärdsprogram i denna kategori kan vara:

Anpassad läslära.

Eleven får vid behov minskad mängd uppgifter.

Ibland kan uppgifterna förändras så de passar elevens behov och förmåga.

Kompensatoriska hjälpmedel: inlästa böcker.

Läsa ljudböcker självständigt.

I fokusgruppen diskuteras stimulusmaterialet och de diskuterar att klassen har en läsebok i läxa som är samma för alla.

Vill vi skippa den för honom? Ja. Det tycker jag.

Samtidigt kommer lärarna in på att det är viktigt att inte pojken kommer utanför och ändå kan vara med i en diskussion i klassen om texten. Då föreslår en av lärarna att föräldrarna läser den gemensamma texten högt för honom hemma.

Tidens betydelse

Det framkommer i några åtgärdsprogram att man kan behöva anpassa tiden för vissa elever och då se till att elever i lässvårigheter kan få längre tid på sig. Exempel på detta kan vara:

Längre tid för att genomföra uppgifter.

Eleven erbjuds utökad studietid.

Miljöns betydelse

För flera av eleverna verkar omgivningen och miljön ha stor inverkan på koncentration och uthållighet. Därför exemplifieras hur omgivningen ska anpassas för att passa elevens behov så att distraktion i omgivningen minskar. Exempel som visar på detta från åtgärdsprogram på individnivå kan vara:

Eleven har individuell dagsplanering i form av bilder på sin arbetsplats.

Elevens pysselgrejer ska placeras en bit ifrån hans arbetsplats så att dessa inte tar uppmärksamhet.

Elevens lärare är noga vid val av placering.

Eleven erbjuds enskild studieplats, skärm eller hörselkåpor vid enskilda studier.

Möjlighet att jobba enskilt med lärare.

Även anpassningar och struktur på gruppnivå finns under denna kategori:

I klassrummet finns struktur som känns igen vilket leder till förutsägbara dagar.
Tydliga instruktioner-dagordning på tavlan.
Övergångar mellan olika aktiviteter och arbetsuppgifter blir tydliga.

I ett av stimulusmaterialen beskrevs det att klassen är orolig och stökig. När diskussionen i fokusgruppen rörde anpassningar i miljön diskuterades detta. Då var lärarna överens om att det är extra viktigt att skärma av för den specifika eleven och försöka göra anpassningar. Exempel som kom upp var möjligheter till att ha en tyst vrå, hörselkåpor och fler smårum att tillgå. När det specialpedagogiska stödet kom upp uttryckte en av lärarna:

Ofta gynnar det tycker jag den här eleven om specialpedagogen plockar ut istället för att vara med i klassen.

Problematiken med att plocka ut elever diskuterades men lärarna menade att om klassen är stökig ger det eleven mer kvalitativ tid att sitta i en lugn miljö med en vuxen där inte tid går åt till att skapa ordning.

Alla åtgärder som rör materialet återfinns på individnivå i åtgärdsprogrammen och det kategoriska perspektivet blir därför mer framträdande här. Det är just den enskilde eleven som får särskilt material och det betonas inte att lärandet i gruppen som helhet är differentierat. När det gäller miljöns betydelse finns flera åtgärder på gruppnivå som rör struktur och förutsägbarhet vilket gynnar alla elever. Här kan man då se ett relationellt perspektiv mer. Ansvaret läggs på pedagoger och på faktorer i omgivningen och åtgärderna fokuserar att tillrättalägga en miljö som underlättar inlärning.

Resonemang kring åtgärdsprogrammen och stödets betydelse

Att få stöd för elever som befarsas att inte nå målen i läsning betonas i många av åtgärdsprogrammen både när elevens behov beskrivs och hur och när åtgärderna ska genomföras. Att eleven ska få stöd som åtgärd återfinns på alla tre nivåer: organisationsnivå, gruppnivå och individnivå. När det gäller stödet i samband med elevens behov exemplifierar följande citat: ”Eleven behöver stöd och stöttning i läsning”. På skol/organisationsnivå finns här specialpedagogisk resurs som åtgärd. Vad som exakt skall göras står ofta inte. När eleven ska läsa varje dag högt för en vuxen behövs en person för att genomföra denna åtgärd. Den personen varierar då från klasslärare till resurs, fritidspedagog och specialpedagog. Vid diskussionen utifrån stimulusmaterialet kommer stödets betydelse fram och att åtgärderna inte alltid kan genomföras utan extra resurs.

Ja nåt annat jag vill säga som det ofta står att det finns resurs i klassen men om man inte får vikarie för den extra resursen man har eller fritidspedagogen. Ja, då känner jag att där fallerar många delar av åtgärdsprogrammet och det är sorgligt.

Alla lärarna i fokusgruppen var helt överens om att åtgärdsprogrammen fyller en viktig funktion för måluppfyllelsen för elever i behov av särskilt stöd. En lärare uttryckte det som:

Jag har en elev nu t.ex. som inte hade klarat detta om han inte haft åtgärdsprogram.

Det handlar om att extra stöd av specialpedagogen då erbjuds och att specialpedagogen fyller en viktig roll när det gäller att hitta rätt åtgärder för eleverna. Det handlar också om att både föräldrar och barn blir medvetna om behov, svårigheter och åtgärder och blir mer aktiva. En pedagog tryckte på just det:

Jag har ett åtgärdsprogram nu som faktiskt funkar mest för att tjejen blivit medveten om att hon får lägga på ett kål och hon får gå till sin egen arbetsplats så att det har klargjort en del för henne tror jag.

Och ibland för föräldrar som liksom visar lite mer intresse för just det som är svårigheten om det nu t.ex. handlar om läsningen.

Men det handlar framförallt också om lärarnas egen medvetenhet om elevens behov och att de aktivt måste arbeta med insatser och struktur.

Då gör man ju det mer för den eleven. Det måste du ju förbereda varje dag.

Sammanfattning av resultatet

Resultatet i studien har visat på fyra huvuddiskurser när det gäller åtgärder för elever som riskerar att inte nå kunskapskraven när det gäller läsning och läsförståelse. Dessa är benämnda fokus på kvantitet, fokus på kvalitet, fokus på motivation och fokus på anpassningar. *Fokus på kvantitet* är den vanligaste förekommande diskursen. Denna syftar till att få elever att läsa mer. Här spelar tidsaspekten en viktig roll. Hemmets roll och ansvar betonas i vissa av skolornas åtgärdsprogram. *Fokus på kvalitet* syftar på kvalitet i läsningen och åtgärder handlar om läsförståelse och att ge elever lässtrategier. Gruppen ges en viktig betydelse för att målen ska uppnås, men även en-till-en undervisning betonas i vissa åtgärdsprogram. Denna diskurs är inte lika ofta förekommande som den förra. I diskursen *fokus på motivation* betonas motivationens betydelse för elevens måluppfyllelse. Åtgärder förekommer som på olika sätt ska ge eleven tilltro till sin egen förmåga samt att skapa ett tillåtande klimat i gruppen. Värt att peka på är att hälften av skolorna har med åtgärder i denna kategori, medan den andra hälften inte har med något alls som rör motivationen. Den sista kategorin, *fokus på anpassningar*, handlar om hur material och miljö ska anpassas för att eleven ska ha möjlighet att uppnå målen. Denna diskurs förekommer också i alla skolor som är med i studien. När det gäller lärarnas resonemang om åtgärdsprogrammets betydelse så framkommer det att dessa fyller en viktig funktion, både för pedagogerna, för eleven samt för föräldrarna.

Diskussion

I kapitlet diskuteras först fördelar och nackdelar med den valda metoden. Därefter diskuteras studiens resultat i resultat och analysdiskussionen. Avslutningsvis ges förslag till vidare forskning.

Metoddiskussion

För att uppnå studiens syfte har både en dokumentanalys av olika åtgärdsprogram gjorts och också en fokusgruppsintervju. Dessa metoder är de mest relevanta för arbetets tre frågeställningar: Vilka åtgärder formuleras för elever som befaras att inte nå målen i läsning och läsförståelse? Stämmer åtgärderna överens med aktuell forskning när det gäller hur man kan utveckla elevers läsförståelse? Hur resonerar lärare om lässtimulerande åtgärder och åtgärdsprogrammets betydelse för elever som riskerar att inte nå målen?

Avsikten var att studera vilka olika slags åtgärder som står nedskrivna för elever som befaras att inte nå målen i läsning och vilka mönster som kan utläsas. För att få en fördjupad insikt i hur lärare resonerar kring vilka åtgärder de anser är gynnsamma för elever valdes en fokus-

gruppsintervju. Genom att göra en fokusgruppsintervju kunde flera lärare samlas vid ett tillfälle vilket underlättade arbetet än om flera intervjuer med enskilda lärare genomförts.

En medvetenhet finns om antalet insamlade åtgärdsprogram inte står i proportion till skolornas storlek, utan snarare till skolors villighet att lämna ut åtgärdsprogrammen.

Något som kan betecknas vara problematiskt skulle kunna vara att det inte går att uttala sig om hur åtgärderna verkligen genomförs i praktiken och att de verkligen genomförs. Men syftet var att kartlägga åtgärderna som de faktiskt står nedskrivna i åtgärdsprogrammen för att finna diskurser i dessa och inte hur praktiken ser ut. För det skulle en annan studie behöva göras med observationer i verksamheten.

Vissa av åtgärdsprogrammen är relativt kortfattade och dessa är då mer svåranalyserade. Det har inte varit möjligt att fråga läraren bakom åtgärdsprogrammet hur hon/han tänkt eller kunnat få utförligare förklaringar. Jag har försökt kompensera för detta genom att läsa dessa program mer noggrant.

Eftersom jag ensam har genomfört denna studie har den totala tiden för studien varit relativt begränsad. Hade det funnits mer tid eller om vi varit två som genomfört studien hade det varit intressant att genomföra ytterligare en fokusgruppsintervju på en annan skola. Det var tre lärare som deltog i fokusgruppsintervjun. Det man kan fråga sig då är om just de lärarna arbetar mer aktivt med åtgärdsprogram och är mer framåt vad gäller undervisning i läsförståelse t.ex. Resultaten i studien ger ändå en fördjupad insikt i problemområdet och visar på diskurser som råder på några skolor och hur lärare kan resonera om olika åtgärder.

Det hade också varit intressant att göra en större jämförande studie mellan skolorna, men i detta arbete låg inte fokus på en jämförande studie utan istället på rådande diskurser. En och samma skola kan använda sig av flera olika diskurser när det gäller vilka åtgärder som skrivs ner i åtgärdsprogram.

Resultat och analysdiskussion

Fokus på kvantitet

Resultatet i studien visar att åtgärder inom kategorin fokus på kvantitet är de mest förekommande. Alla skolorna i studien hade åtgärder som gick ut på att eleverna skulle läsa mycket och ofta. Många forskare, däribland Lundberg (2010) och Smith (2000), påtalar också starkt hur viktigt det är att läsa mycket för att bli en god läsare. Därför är det lätt att förstå att lärare skriver detta som en viktig åtgärd. Resultatet ligger också i linje med vad Westlund (2013) i sin avhandling kommer fram till och som hon benämner mekanisk diskurs och läslustdiskursen. Det är intressant att dessa diskurser fått så stort genomslag i Sverige och man kan fråga sig varför. En tänkbar orsak är att lärare i svenska själva varit "bokslukare" under sin uppväxt och därför ser det som viktigt för alla barn att vara det någon gång. Det är också en enkel åtgärd att skriva ned som inte kräver så mycket insats från pedagogerna.

Däremot räcker det ju inte bara med att läsa mycket om man inte förstår vad man läser. Det finns en uppenbar risk med att lämna eleverna ensamma i detta. Detta betonas av både Alatalo (2011) och Reichenberg (2013) som starkt hävdar att kvantitet i läsning inte räcker och att det till och med kan vara en fara om eleven läser för mycket på egen hand utan handledning. Dessa författare betonar vikten av hur man läser och hur man förstår det man läser och att samtalet runt texter måste vara i fokus. När åtgärder skrivs i den kvantitativa kategorin läggs

också ansvaret i större utsträckning över på eleven, istället för på skolan och pedagogerna. Det är eleven som bär problemet, vilket gör problemet individbundet. Pedagogerna gör dock särskilda insatser för eleven genom att exempelvis lyssna varje dag på elevens läsning. Men några insatser för hela gruppen eller på undervisningen i stort syns inte i denna kategori av åtgärder. Denna diskurs har ett tydligt kategoriskt perspektiv där elevers svårigheter alltså läggs på individnivå vilket är i linje med resultaten från bl.a. Giota och Emanuelssons (2011) studie. Elevers behov av särskilt stöd ses här som i huvudsak individbundet och relateras inte till undervisning eller andra förhållningssätt hos de vuxna.

Man noterar att åtgärder ofta formuleras som t.ex. att ”eleven ska läsa högt för en vuxen tio minuter per dag”. Det tyder på att tid för samtal och reflektion inte prioriteras utan det blir den mekaniska läsningen som betonas. Frågan är om tio minuters läsning per dag ger eleverna bättre läsförståelse.

Studien visar vidare att vissa skolor lägger över ansvaret på hemmen för att komma tillrätta med lässvårigheter. En av skolorna hade åtgärder i varje åtgärdsprogram som tryckte på just det. Troligtvis är det vanligare att barn med lässvårigheter inte får så stor lässtimulans hemma, t.ex. om det är sådana hem som Myrberg (2007) beskriver, där föräldrarna inte läser och läsar-förebilder därmed saknas. Man kan fundera på hur stor effekt det får att lägga över ansvaret på dessa hem. Skolverket (2013) trycker på att åtgärdsprogram ska vara ett redskap för pedagogerna i skolorna vilket inte ligger i linje med att skriva in hemmets ansvar. Däremot kommer man aldrig ifrån att hemmet i sig är en avgörande faktor för barns intresse för läsning och hur språket stimulerats från tidig ålder. Både Lundberg (2010) och Frykholm (2007) betonar att barns läsning måste fortgå på fritiden och då är det nödvändigt att föräldrar medvetandegörs om detta. Lärarna i fokusgruppen menade att samtalet med föräldrar är av stor betydelse vilket ligger i linje med vad Asp-Onsjö (2006) belyser.

Fokus på kvalitet

Denna studie visar att det är relativt ovanligt att skolor har med åtgärder som konkret rör olika typer av lässtrategier. I Lgr 11 (Skolverket, 2011) står i kunskapskraven både för elever i årskurs tre och sex att de ska kunna använda sig av lässtrategier där sammanfattningar och kopplingar nämns som exempel. Det är därför anmärkningsvärt att endast en skola har med lässtrategier i någon större utsträckning i sina åtgärdsprogram och en skola nämner inte dessa alls. Att så få skolor har med detta kanske kan ha sin förklaring i att denna diskurs inte har haft större genomslag i Sverige vilket också Westlund (2013) visar i sin studie. Men man får ha i bakhuvudet att det endast är tre år sedan den senaste läroplanen började gälla och några av åtgärdsprogrammen i studien skrevs våren 2012. Det tar alltid flera år för en läroplan att få genomslag vilket kan förklara resultatet.

Däremot rådde ett konsensustänkande i fokusgruppsintervjun av betydelsen av att arbeta med läsförståelse och lässtrategier. Dessa pedagoger arbetar på den skola som även i åtgärdsprogrammen formulerade åtgärder i denna kategori. Pedagogerna menade att eleverna behövde hjälp i att utveckla lässtrategier för att klara kunskapskraven. Detta ligger i linje med aktuell forskning som framhåller arbetet med lässtrategier som en förutsättning för att utveckla god läsförståelse hos elever (Reichenberg, 2008; Westlund, 2009; Lundberg & Reichenberg, 2011; Westlund, 2013, m.fl.). Dock måste påpekas att även om medvetenheten finns kring detta är det inga konkreta eller specifika läsförståelsestrategier som är formulerade utan de är mer allmänt hållna.

Åtgärder inom kategorin fokus på kvalitet tyder på ett relationellt perspektiv utifrån Perssons (1998) tabell. Åtgärderna gynnar hela gruppen och det är inte en enskild individ som fokuseras. Det är pedagogerna som ansvarar för att åtgärderna genomförs och att de anpassar undervisningen till skilda förutsättningar hos alla elever. Fokus läggs på lärandemiljön, lärare och elev.

Både i åtgärdsprogram och i fokusgruppsintervjun återfinns enstaka exempel på individnivå när en-till-en undervisning förespråkades. Analyseras dessa åtgärder utifrån Perssons (1998) tabell hamnar de inom det kategoriska perspektivet. Där läggs fokus för det specialpedagogiska stödet på den enskilda eleven och platsen är vanligtvis utanför klassrummet. Höien och Lundberg (1999) och Frykholm (2007) betonar dock i sin forskning att vissa elever behöver riktad enskild träning i en en-till-en situation för att på bästa sätt kunna utveckla sin läsförmåga. Det kan inte alltid tillgodoses i ett klassrum.

Sammanfattningsvis kan man ana en förändring i synsätt på hur man ska arbeta med lässtrategier och läsförståelse. Många lärare har också gått eller ska gå på fortbildning inom detta område. Men steget från det till att skriva ner detta som åtgärder i åtgärdsprogram kan vara långt.

Fokus på anpassningar

Den bild som kommer fram i denna studie visar att anpassningar av olika slag är mycket vanliga i åtgärdsprogram. Detta ligger också i linje med andra resultat från forskning om åtgärdsprogram (Skolverket, 2003; Asp-Onsjö, 2006 & Giota & Emanuelsson, 2011). I de allmänna råden gällande åtgärdsprogram är också skolan skyldig att göra anpassningar för de elever som på olika sätt bedöms vara i behov av det (Skolverket, 2013b).

Eftersom alla skolor har med åtgärder i denna kategori förstår man att koncentration och läsvårigheter till viss del samverkar. I alla fall tyder resultatet på att pedagogerna anser att vissa elever som riskerar att inte nå målen när det gäller läsning behöver åtgärder för att öka koncentrationen. Detta stämmer överens med vad Samuelsson (2009) och Kadesjö (2007) också beskriver. Anpassningar kan göras vid elevens arbetsplats, men också genom att låta eleven arbeta på annan plats. I fokusgruppsintervjun diskuterades också när det specialpedagogiska stödet ska ges i klassrummet och när det ska ges individuellt på en annan plats. Enligt en av lärarna så skulle det gynna eleven mer när stödet ges utanför. Det ligger i linje med Kadesjö (2007) som anser att en elev som uppvisar stora koncentrationssvårigheter lär sig mer under kort tid när individuell undervisning sker med en speciell lärare/specialpedagog än i klassrummet. Men han problematiserar detta också eftersom det kan få negativa konsekvenser om eleven känner sig utanför.

Gäller anpassningarna bara en enskild elevs läromedel tyder denna kategori mer på det kategoriska perspektivet utifrån Perssons (1998) tabell. Är det istället en differentiering av undervisningen eller stoff i stort tyder det mer på ett relationellt perspektiv. Anpassningar i miljön som rör struktur, förutsägbarhet och tydlighet, vilket gynnar hela gruppen och lärandemiljön, analyseras utifrån det relationella perspektivet.

Fokus på motivation

Studiens resultat visar att det i åtgärdsprogram från hälften av skolorna återfinns åtgärder som fokuserar på motivation. Att motivationen har en stor betydelse för måluppfyllelsen diskuteras också i fokusgruppen. Forskning om motivationens betydelse i samband med läsning är

också entydig (Frykholm, 2007; Taube, 2007; Westlund, 2009 & Lundberg, 2010). Frykholm (2007) betonar betydelsen av goda relationer mellan lärare och elever och att det ska råda ett positivt klimat i gruppen som viktiga förutsättningar för lärande. Detta är också vad som framkommer i vissa åtgärder, där det bl.a. skrivs om livskunskap och uppmuntran. Denna kunskap har alltså fått genomslag i vissa skolor. Värt att uppmärksamma är att hälften av skolorna har med åtgärder som rör detta område medan den andra hälften inte nämner detta alls. Vad det skulle kunna bero på kan ha flera möjliga förklaringar. Det finns inga enkla lösningar på hur motivation skapas och det är en process som kan ta lång tid. Detta eftersom det handlar om förhållningssätt, att skapa goda relationer mellan elev-lärare, förväntningar och att hitta den uppåtgående spiralen. Det kan då vara svårt att formulera konkreta åtgärder.

En annan aspekt av motivation är det som Jenner (2004) beskriver, att hitta meningsfulla uppgifter för elever på rätt nivå och efter intresse. Detta känns igen från fokusgruppsintervjun där det också problematiserades eftersom de menade att det var svårt att hitta böcker med bra innehåll som passade elevernas läsnivå. En lärare nämnde dock ett positivt exempel med en elev som fått en bok med något svårare text än vanligt vilket ledde till att intresset för läsning väcktes. Det ligger i linje med vad Reichenberg (2008) och Westlund (2009) menar är en förutsättning för att läsutveckling ska ske. Författarna betonar att eleverna emellanåt behöver läsa texter som ligger på gränsen till deras förmåga.

Eftersom åtgärder som rör motivationens betydelse återfinns på en del skolor medan de inte nämns på andra tyder detta på att åtgärdsprogrammen är skolspecifika. Att åtgärdsprogram är skolspecifika ligger i överrensstämmelse med vad Andreasson och Persson (Skolverket, 2003) i sin studie kommer fram till.

Analyseras åtgärderna inom kategorin fokus på motivation i förhållande till Perssons (1998) tabell visar dessa på ett tydligt relationellt perspektiv. Fokus för åtgärder ligger på lärandemiljön och relationen mellan elever och lärare. Det handlar om att skapa ett tillåtande och ett positivt klimat som gynnar förutsättningar för lärande. Ansvaret läggs på pedagogen.

Specialpedagogiska konsekvenser

Eftersom läsning är nyckel till all annan kunskap är det nödvändigt för alla elever att de ges förutsättningar för att nå kraven när det gäller läsförståelse och läsning. Olika diskurser i vilka typer av åtgärder som skrivs in i åtgärdsprogram har framkommit i studiens resultat där alla har betydelse för elevers läsning om de kombineras med varandra. Att specialpedagogens kompetens används på bästa sätt i arbetet med elever och i arbetet med att skriva åtgärdsprogram nämns vara av stor betydelse för dessa elever.

I vissa fall kan det vara nödvändigt för elever med specifika lässvårigheter att få arbeta i en en-till-en situation med en specialpedagog som bl.a. Lundberg (2010) och Frykholm (2007) framhäver. Det kan då gälla specifik fonologisk träning eller träning utifrån en enskild elevs specifika behov. Wolff (2009) trycker just på att olika lässvårigheter kräver olika pedagogiska insatser. Detta menar jag är en viktig roll för en specialpedagog eller speciallärare att ta. Det är inte alltid en klasslärare kan ha kunskap om variationen av lässvårigheter. Det är inte svårt för lärare att se vilka elever som uppvisar svårigheter i sin läsutveckling, men att sätta in rätt insatser kräver kompetens och kunskap. När stödet istället går att få i klassrummet, där hela gruppen arbetar med exempelvis lässtrategier, tror jag gynnar alla elevers läsförmåga på bästa möjliga sätt. Då kan pedagog och specialpedagog kan samverka. Hur stödet läggs upp är beroende av det enskilda barnet och gruppen.

Att åtgärder som skrivs in i åtgärdsprogram har förankring i aktuell forskning om läsförståelse och läsning så de blir effektiva är också något en specialpedagog kan ansvara för. En kombination av åtgärder utifrån begreppen kvantitet, kvalitet, motivation och anpassningar tror jag kan gynna eleverna.

Avslutande diskussion

I studien ingår sex skolor som har bidragit med åtgärdsprogram. Något som jag funnit mycket intressant och slående är att en och samma skolas åtgärdsprogram påminner om varandra och det är samma typ av åtgärder som skrivs ned. Finns det t.ex. åtgärder som rör motivation eller hemmets ansvar återfinns de i stort sett i alla åtgärdsprogram från just den skolan. Andreasson och Persson (Skolverket, 2003) beskriver just detta i sin studie att åtgärdsprogrammen är skolspecifika. Något man kan fundera över är om elevers behov är olika på olika skolor eller om det finns andra förklaringar till att det ser ut så? Det är inte troligt att elevers behov skiljer sig åt i så stor utsträckning mellan skolorna. Skolorna i studien är relativt lika vilket tyder på att det måste finnas andra förklaringar. En tänkbar orsak till detta skulle kunna ha att göra med specialpedagogens inflytande över hur åtgärdsprogrammen är formulerade. Ofta bollar läraren idéer med specialpedagogen och åtgärdsprogrammen har föregåtts av diskussioner. Specialpedagogen verkar således ha ett stort inflytande. En annan tänkbar orsak är att en skola organiserar sitt särskilda stöd på ett speciellt sätt när det t.ex. gäller gruppindelning och hur resurserna fördelas i klasser och över dagen. Då blir det nödvändigt att åtgärdsprogrammen påminner om varandra. Likaså skulle en möjlig förklaring kunna vara att det underlättar arbetsbördan med dokumentationen för pedagogerna om det finns en standardmodell med vanliga fraser att utgå ifrån. Jag tror också att det på en skola kan finnas ett konsensustänkande rörande varför elever misslyckas i skolarbetet och vilka typer av åtgärder som anses vara effektiva. Varje skola förefaller att ha sin egen diskurs. En risk i detta är att man på en skola kan fastna i vissa typer av åtgärder och att det kan vara svårt att tänka i nya banor. Regelbunden fortbildning för alla lärare och specialpedagoger i arbetet med åtgärdsprogram som ett pedagogiskt verktyg anser jag vara nödvändigt. Likaså behövs en bred fortbildning i ämnet svenska, med läsförståelse och läsning, så att alla pedagoger ute i verksamheter får ta del av ny forskning. Regeringen har till hösten 2014 tänkt satsa på en lässatsning för verksamma pedagoger vilket blir spännande att ta del av. Om detta sedan kommer att få genomslag i vilka åtgärder som formuleras i åtgärdsprogrammen blir intressant att följa.

Förslag till fortsatt forskning

Efter att ha fördjupat mig i detta ämne väcks nya frågor och följdfrågor. När jag nu studerat vilka åtgärder som skrivs för elever som befaras att inte uppnå målen i läroplanen när det gäller läsning och läsförståelse skulle det vara intressant att undersöka hur åtgärderna verkligen genomförs i praktiken. Hur används åtgärdsprogrammen som ett pedagogiskt redskap? Innebär de ökad måluppfyllelse? Hur effektiva är åtgärderna? Då skulle observationer i en verksamhet kunna vara en möjlig väg att gå och en annan att genomföra flera intervjuer med verksamma lärare och specialpedagoger.

Likaså väcks min nyfikenhet på hur arbetet med lässtrategier och läsförståelse i klassrummen genomförs. Dels skulle det vara intressant att ta reda på mer om hur lärare ser på detta arbete och dels på hur de praktiskt lägger upp undervisningen. Eftersom en lässatsning ska genomföras redan hösten 2014 skulle det vara intressant att se om och få reda på hur den nya forskningen får genomslag i praktiken och om detta i sin tur kommer leda till att den negativa trenden som Pisa- studien visat vänder.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 311). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 259). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram- dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 248). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bergström, G. & Boréus, K. (2005). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (1998). (Red.), *Theorising Special Education*. London and New York: Routledge.
- Dalby, M.A. (1992). *Bogen om laesning*. Köpenhamn: Danmarks paedagogiska institut.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 17-35) Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Frykholm, C-U. (2007). Pedagogiska konsekvenser. I A. Ewald & B. Garme (Red.), *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. (s. 101-119). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Giota, J. & Emanuelsson, I. (2011). *Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur? Rektors hantering av policyfrågor kring stödet i kommunala och fristående skolor*. (Rapport 224:2011:1). Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?*(FOU skriftserie, nr.3). Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Hoover, W., & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing: an Interdisciplinary Journal*, 2.
- Höien, T., & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete*. Stockholm: Liber.

- Kadesjö, B. (2007). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, I. & Reichenberg, M. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal - för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Myrberg, M. (2007). Läs- och skrivsvårigheter. I A. Ewald & B. Garne (Red.), *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. (s. 73-99). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken - Motiveringar, genomförande och konsekvenser*. (Specialpedagogisk rapport nr 11). Göteborg: Institutionen för specialpedagogik, Göteborgs universitet.
- Persson, B. (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur och kultur.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Skolverket. (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2012). *PIRLS 2011: Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. (Rapport 381). Stockholm: Skolverket och Fritzes Offentliga Publikationer.
- Skolverket. (2013a). *Pisa 2012. 15-åringars resultat i matematik, läsförståelse och naturvetenskap. Resultaten i koncentrat*. (Rapport 398). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2013b). *Allmänna råd. Arbete med åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Skolverket.
- Smith, F. (2000). *Läsning*. Stockholm: Liber.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande av utredningen om skolans inre arbete/SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Taube, K. (2007). *Läsinlärning och självförtroende: psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse. En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår. (Doktorsavhandling)*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wolff, U. (2009). Subgrupper av läsare. I S. Samuelsson (Red.), *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur och Kultur.

På nätet

Svenska Dyslexiföreningen (2012). *Definitioner av dyslexi*. Hämtad 2014-02-04 från <http://www.dyslexiforeningen.se/>

Bilaga 1: stimulusmaterial

Stimulusmaterial till fokusgruppsintervjun

Kunskapskraven i årskurs 3 när det gäller läsning:

”Eleven kan läsa bekanta och elevnära texter med flyt genom att använda lässtrategier på ett i huvudsak fungerande sätt. Genom att kommentera och återge några för eleven viktiga delar av innehållet på ett enkelt sätt visar eleven grundläggande läsförståelse. Dessutom kan eleven föra enkla resonemang om tydligt framträdande budskap i texterna och relatera detta till egna erfarenheter”. (Lgr 11 s. 227)

Elev 1. Flicka som går i årskurs 3 i en F-3 skola med 8 klasser. Klassen består av 21 elever, 13 flickor och 8 pojkar. Klassen är relativt lugn. Specialpedagogen finns tillgänglig två gånger i veckan a 40 minuter. Klassen har läsläxa varje vecka då de läser i olika småböcker. Eleverna är indelade i läsgrupper och en vuxen pedagog lyssnar på läsläxan varje vecka. Vid några andra tillfällen under veckan läser eleverna tyst i en egen bok.

Elevens mål: Att nå målen i kursplanen när det gäller läsning och läsförståelse.

Elevens behov: Att få upp läshastigheten och flytet i läsningen. Att få motivation till läsning. Behov av att förbättra ordförrådet.

Nuläge: Eleven kan läsa enkla, ljudenliga ord och korta enkla meningar. Behöver tid på sig när längre text ska läsas. Eleven stannar ofta i sin läsning för att ljuda olika ord, speciellt när det är en ny okänd text. Det är inget flyt i läsningen. Rättar inte alltid sig själv när det blir fel. Tröttnar snabbt på att läsa. Läser läsläxan hemma och kan sedan läsa den relativt bra. Flickan har ett stort intresse av att pyssla och är också intresserad av hästar och andra djur.

Diskussionsfrågor: Vilka förslag på åtgärder har ni? Tänk på organisationsnivå, gruppnivå och individnivå.

Bilaga 2: stimulusmaterial

Stimulusmaterial till fokusgruppsintervjun

Kunskapskraven i årskurs 3 när det gäller läsning:

”Eleven kan läsa bekanta och elevnära texter med flyt genom att använda lässtrategier på ett i huvudsak fungerande sätt. Genom att kommentera och återge några för eleven viktiga delar av innehållet på ett enkelt sätt visar eleven grundläggande läsförståelse. Dessutom kan eleven föra enkla resonemang om tydligt framträdande budskap i texterna och relatera detta till egna erfarenheter”. (Lgr 11 s. 227)

Elev 2. Pojke som går i årskurs 2 i en F-6 skola med 14 klasser. Klassen består av 27 elever, 15 pojkar och 12 flickor. Klassen är relativt orolig och stökig. Klassen har bytt lärare flera gånger. Nu har den en ny klasslärare sedan vårterminen. Specialpedagogen finns tillgänglig 3 gånger 40 minuter i veckan. Klassen har läsläxa varje vecka i en läsebok. Ibland lyssnar en vuxen pedagog på barnen i grupper och ibland läser de för varandra på egen hand. De arbetar individuellt med frågor till läsläxan utifrån en arbetsbok. Några gånger i veckan läser barnen tyst på egen hand i en vald bok.

Elevens mål: Att nå målen i kursplanen när det gäller läsning och läsförståelse.

Elevens behov: Att förbättra läsförståelsen. Att lära sig läsa mellan raderna, göra inferenser. Att kunna förstå budskapet i den lästa den texten. Att få motivation till läsning.

Nuläge: Eleven kan läsa enkla, korta texter med relativt gott flyt. Ljudar något enstaka ord som är okänt för eleven. Har inget stort intresse för läsning och tappar ofta koncentrationen. Byter ofta bok när klassen har tystläsning. Har svårt för att samtala om budskapet i en läst text och att göra inferenser. Kan svara på direkta frågor till en text (läsläxan t.ex.) om svaret står klart och tydligt. Eleven är intresserad av fotboll och ishockey och gillar att röra på sig.

Diskussionsfrågor: Vilka förslag på åtgärder har ni? Tänk på organisationsnivå, gruppnivå och individnivå.

Bilaga 3: Öppna frågor till fokusgruppsintervju.

Beskriv hur ni arbetar med åtgärdsprogram i vardagen med elever i behov av särskilt stöd när det gäller läsning!

Hur tänker ni kring de olika åtgärderna som skrivs in på individnivå, gruppnivå och organisationsnivå?

Hur tänker ni kring arbetet med läsförståelse för elever som riskerar att inte nå målen? Exempel på åtgärder?

Hur tänker ni kring arbetet med att få eleverna att uppnå målen när det gäller att läsa flytande? Exempel på åtgärder?

Hur tänker ni kring betydelsen av motivation när det gäller läsning? Exempel på åtgärder?

Resonera kring arbetet med särskilt stöd för elever i behov av särskilt stöd när det gäller läsning och läsförståelse? Läromedel, plats, resurser, anpassningar?

Beskriv i vilken utsträckning ni arbetar med lässtrategier och hur de ev. hjälper de elever som behöver utveckla sin läsförståelse!