



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Skrivande i skymundan?

En innehållsanalytisk studie av åtgärdsprogram

Anna Karin Bylund
Speciallärarprogrammet, SLP 610



Examensarbete:	15 hp
Kurs:	SLP 610
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT 2016
Handledare:	Lisa Asp-Onsjö
Examinator:	Ann-Katrin Swärd
Kod:	VT16-2910-068-SLP610

Nyckelord: åtgärdsprogram, skrivning, specialpedagogik, innehållsanalys

Abstract

Syfte

Studiens övergripande syfte är att undersöka hur det särskilda stödet gällande elevers skrivförmågor beskrivs i åtgärdsprogram, samt om lärare tenderar att uppmärksamma stödsatser i läsning mer än i skrivning i åtgärdsprogram.

Frågeställningar:

- Vilka behov av särskilt stöd gällande elevers skrivförmågor formuleras i åtgärdsprogram?
- Vilka åtgärder gällande elevers behov av skrivträning skrivs fram i åtgärdsprogram?
- Hur är behov och åtgärder kopplade till varandra?
- Hur ser balansen mellan skriv- och läsrelaterade åtgärder ut?

Teori och metod

Undersökningen är gjord med en innehållsanalytisk ansats. I syfte att förstå och analysera studiens resultat har styrdokument, statistik och tidigare forskning varit centrala. Studien har ett övergripande sociokulturellt perspektiv. Den specialpedagogiska utgångspunkten är dilemmaperspektivet, som präglar diskussionen kring elever i behov av särskilt stöd. Studiens didaktiska perspektiv tar avstamp i en funktionell syn på skrivande. 133 åtgärdsprogram samlades in och analyserades. Den innehållsanalytiska ansatsen innebär att åtgärdsprogrammen kodades utifrån ett kodschema och sammanställdes i kategorier. Kategorierna utgjordes främst av kursplanens kunskapskrav i svenska för årskurs 3.

Resultat

Sammantaget visar studien att läsning uppmärksammas betydligt oftare än skrivning i åtgärdsprogrammen. Ungefär hälften av åtgärdsprogrammen (n=133) innehöll både läs- och skrivrelaterade åtgärder. 38 % av åtgärdsprogrammen var inriktade enbart på läsning medan motsvarande siffra för skrivning endast var 8 %. Det är intressant att konstatera att det i flera åtgärdsprogram formulerades att eleven var i behov av stöd i sin läs- och skrivutveckling, men att enbart läsrelaterade åtgärder formulerades.

I åtgärdsprogrammets beskrivningar av såväl stödbehov som åtgärder var vaga formuleringar klart dominerande. Mest ospecifika var åtgärderna. Det visade sig vara ovanligt att dessa var kopplade till kunskapskrav i läroplanen och särskilt anmärkningsvärt var att inga åtgärder berörde förmågan att skriva faktatext, som är det område som visat sig vara svårast för eleverna att klara i de nationella proven.

Förord

All tid och kraft jag fick lägga på att samla in min empiri gjorde stundtals arbetet tungt, i synnerhet för att så många respondenter inte hörde av sig alls. Med detta sagt vill jag rikta ett stort tack till alla rektorer och specialpedagoger/speciallärare som svarade, oavsett om ni kunde bidra med åtgärdsprogram eller inte. Tack för er insats och tack också för alla "lycka-till-med-studien"-hälsningar!

Ett stort tack också till min handledare Lisa Asp-Onsjö, för ditt engagemang och dina goda råd! Det är så värdefullt att inte stå ensam i processen att skriva ett examensarbete!

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
2	Studiens syfte	3
2.1	Syfte och frågeställningar	3
2.2	Avgränsningar.....	3
2.3	Begreppsdefinitioner.....	3
2.3.1	Definition av kunskapskrav för godtagbara kunskaper	3
2.3.2	Åtgärdsprogram och extra anpassningar	3
3	Teoretiska utgångspunkter	5
3.1	Det sociokulturella perspektivet	5
3.2	Dilemmaperspektivet.....	5
3.3	Teoretiska perspektiv på skrivundervisning	6
4	Litteraturoversikt.....	7
4.1	Åtgärdsprogram	7
4.1.1	Kort historik.....	7
4.1.2	Åtgärdsprogram i styrdokumentet samt aktuell statistik.....	8
4.1.3	Litteraturoversikt kring åtgärdsprogram.....	9
4.2	Skrivundervisning.....	11
4.2.1	Skrivundervisningen ur ett historiskt perspektiv.....	11
4.2.2	Det gemensamma begreppet läs- och skriv	11
4.2.3	Skrivundervisning i styrdokumentet.....	12
4.2.4	Litteraturoversikt kring skrivundervisning	13
4.2.4.1	Olika förhållningssätt till skrivundervisning.....	13
4.2.4.2	Lärares roll.....	14
4.2.4.3	Undervisningens innehåll	15
4.2.4.4	Lärares kunskaper	16
5	Forskningsansats och metod	18
5.1	Val av angreppssätt och metod	18
5.2	Urval	19
5.3	Genomförande	19
5.4	Bortfallsanalys	20
5.5	Etik.....	21
5.6	Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.....	22

6	Resultat och analys.....	23
6.1	Balansen mellan läs- och skrivrelaterade åtgärder	23
6.2	Elevers behov av stöd gällande skrivförmåga	24
6.3	Åtgärder kopplade till skrivförmåga.....	26
6.4	Kopplingen mellan behov av stöd och åtgärder	28
6.5	Resultatsammanfattning	29
7	Diskussion	30
7.1	Resultatet i relation till den nya lagstiftningen kring särskilt stöd och extra anpassningar	30
7.2	Balansen mellan läs- och skrivrelaterade åtgärder	31
7.3	Stödbehov och åtgärder i åtgärdsprogrammen	32
7.4	Diskussion kring skrivundervisning	34
7.5	Metoddiskussion	36
7.6	Pedagogiska implikationer av studiens resultat	36
7.7	Förslag till fortsatt forskning om skrivundervisning	37
	Referenslista.....	38

**Bilaga 1: Kunskapskraven i skrivning för åk 3 samt delproven i de nationella proven
som testar skrivning**

Bilaga 2: Måluppfyllelse i de nationella proven

Bilaga 3: Kodschema och kodningsinstruktioner

Bilaga 4: Missiv

1 Inledning

Kapitlet beskriver bakgrunden till det som studien behandlar. Utifrån en hypotes kring de konsekvenser som användandet av uttrycket läs- och skriv kan leda till, redogörs för den problembeskrivning som ligger till grund för undersökningen.

I mediedebatten lyfts gång på gång svenska elevers sjunkande resultat i läsning. Hänvisningar görs ofta till internationella studier, till exempel PISA, som mäter elevers resultat i matematik, läsförståelse och naturvetenskap (Skolverket, 2013). Utvecklingen är oroande och problemet angeläget. I ljuset av detta är det intressant att studera svenska elevers skrivförmåga. Resultaten på de nationella proven i årskurs 3 (se bilaga 2) visar tydligt att det är fler elever som inte når kravnivån på delproven som berör skrivning jämfört med delproven som bedömer läsförmåga. Detta faktum lyfts däremot inte fram lika ofta i media och frågan är om och hur lärare påverkas av detta.

Tendensen att betona läsningen mer än skrivningen uppmärksammas av Taube, Fredriksson och Olofsson (2015). De konstaterar att ”även om förmågan att skriva är lika viktig som förmågan att läsa och betonas lika mycket i läroplanen finns tendensen att läsningen oftare sätts i fokus än skrivningen” (Taube et al., 2015, s. 75). Författarna lyfter också fram att samma tendens ses i forskningen. Det är inte ovanligt att uttrycket *läs- och skriv* används som ett gemensamt begrepp, men där det i praktiken ofta bara är läsningen som fokuseras. Detta förfaringsätt kan leda till att skrivning och skrivförmåga, som är viktiga redskap i en demokrati, hamnar i skymundan.

Mitt intresse för dessa frågor ledde fram till föreliggande studie. Som blivande speciallärare, med inriktning på läs-, skriv- och språkutveckling kändes det angeläget att reflektera kring didaktiska frågor gällande läsning och skrivning, huruvida läs- och skrivutredningar fokuserar även på skrivning och hur stödinsatser ser ut för elever i läs- och skrivsvårigheter. Min hypotes var att skrivning faktiskt inte uppmärksammas i samma utsträckning som läsning. För att i någon mån kunna pröva denna hypotes hamnade åtgärdsprogram i fokus.

Hur ser det ut för de elever som har ett åtgärdsprogram för att de riskerar att inte nå kunskapskraven i ämnet svenska? Är det också i åtgärdsprogram ett större fokus på läsning än på skrivning? Hur väl följs skrivsvårigheter upp i åtgärdsprogrammen? Från och med juli 2014 kan lärare nu avvakta med att sätta in det särskilda stöd som dokumenteras i åtgärdsprogram. I stället kan stöd sättas in i form av extra anpassningar. Denna stödinsats föregår vanligen ett åtgärdsprogram och skiljer sig från det särskilda stödet genom att inte vara lika ingripande vad gäller omfattning och/eller varaktighet. De extra anpassningarna är vanligen möjliga att genomföra inom den ordinarie undervisningen (Skolverket, 2014a). Hur väl följer lärare på skolan upp de extra anpassningarna? Om det visar sig att de extra anpassningarna inte varit tillräckliga, skriver lärare då åtgärdsprogram?

Det skrivs betydligt färre åtgärdsprogram sedan de nya bestämmelserna trädde i kraft. Det handlar om en halvering av antalet åtgärdsprogram jämfört med innan reformen. Ungefär 12 % av eleverna i grundskolan hade åtgärdsprogram 2013. Läsåret 2015/16 har endast 5,6 % åtgärdsprogram (Skolverket 2016). Insamlingsprocessen av åtgärdsprogrammen i studien har gett tydliga signaler om att det inte skrivs så många åtgärdsprogram på skolorna längre. Skolverkets uppfattning om att det har skrivits för många åtgärdsprogram har gett effekt. Att det skrivs allt färre åtgärdsprogram väcker frågor kring hur verkligheten ser ut för de elever som är i behov av och har rätt till särskilt stöd. En noggrann läsning i de allmänna råden

(Skolverket, 2014a) visar att om en elev riskerar att inte nå kunskapskraven så gäller fortfarande direktivet att denne elev har rätt till särskilt stöd. Det finns ändå fog för att fråga sig om det särskilda stödet begränsats till att gälla de elever som har anpassad studiegång, som hör till en särskild undervisningsgrupp eller har assistent. I förhållande till dessa stödinsatser är det fortfarande tydligt att de ska dokumenteras i ett åtgärdsprogram. Men hur är det med elever som är i behov av regelbundna specialpedagogiska insatser? Enligt de allmänna råden (Skolverket, 2014a) har de också rätt till åtgärdsprogram, men det finns risk att dessa elever inte tillförsäkras rätt stöd utifrån den pedagogiska utredning som ska ligga till grund för ett åtgärdsprogram. Resonemang kring åtgärdsprogram och skrivundervisning kom att utgöra två centrala områden för studien, dels om bakgrund och dels i diskussion kring resultatet.

Ur ett specialpedagogiskt perspektiv kan en studie kring åtgärdsprogram som gäller skrivsvårigheter uppmärksamma skrivundervisning och hur lärare sätter in åtgärder för elever i behov av särskilt stöd. Studien kan förhoppningsvis också bidra till att lyfta skrivning från dess, i min mening, lite undanskymda plats.

2 Studiens syfte

Kapitlet innehåller studiens syfte och frågeställningar, som bygger på bakgrunden och problembeskrivningen. Kapitlet avslutas med avgränsningar och definitioner av begrepp.

2.1 Syfte och frågeställningar

Studiens övergripande syfte är att undersöka hur det särskilda stödet gällande elevers skrivförmågor beskrivs i åtgärdsprogram, samt om lärare tenderar att uppmärksamma stödinsatser i läsning mer än i skrivning i åtgärdsprogram.

Frågeställningar:

- Vilka behov av särskilt stöd gällande elevers skrivförmågor formuleras i åtgärdsprogram?
- Vilka åtgärder gällande elevers behov av skrivträning skrivs fram i åtgärdsprogram?
- Hur är behov och åtgärder kopplade till varandra?
- Hur ser balansen mellan skriv- och läsrelaterade åtgärder ut?

2.2 Avgränsningar

En innehållsanalytisk studie är begränsad till att analysera färdiga texter. Därför kommer studien inte kunna belysa processen kring utarbetandet av åtgärdsprogram, eller hur åtgärderna fungerat i praktiken. Det kommer inte heller vara möjligt att analysera orsaker till de svårigheter som beskrivs, då den utredning som föregår ett åtgärdsprogram inte ingår i empirin, inte heller de extra anpassningar som kan ha satts in innan åtgärdsprogram upprättades.

Avsikten med studien är inte att jämföra olika skolor med varandra, inte heller att analysera åtgärdsprogrammen utifrån perspektiv på etnicitet eller genus. Dessa perspektiv är viktiga, men faller utanför ramen för studien, som hade blivit alltför tidskrävande om dessa perspektiv skulle ha involverats. Den empiri som samlades in innefattar därför inte åtgärdsprogram för elever som läser svenska som andraspråk.

2.3 Begreppsdefinitioner

De begrepp som tas upp är centrala för studien.

2.3.1 Definition av kunskapskrav för godtagbara kunskaper

Kursplanerna i Lgr 11 (Skolverket, 2011a) innehåller kunskapskrav som eleverna ska uppnå. De kunskapskrav som berörs i studien gäller skrivförmågor i årskurs 3 (se bilaga 1). Eleverna ska genom undervisningen ges möjlighet att utvecklas mot kunskapskraven och ska i slutet av årskurs 3 ha uppnått dessa. Kunskapskraven innehar en central plats i studien då de tjänat som huvudsakliga kategorier i innehållsanalysen av åtgärdsprogrammen.

2.3.2 Åtgärdsprogram och extra anpassningar

Åtgärdsprogram är en dokumentation av det särskilda stöd som skolan är skyldig att sätta in för elever som riskerar att inte nå kunskapskraven i läroplanen. Åtgärdsprogram är också "ett arbetsredskap för att stödja skolans arbete med elever i behov av särskilt stöd" (Skolverket, 2014a, s. 1). Det särskilda stödet innebär insatser som i omfattning och/eller varaktighet är mer ingripande och som inte kan rymmas inom den ordinarie undervisningen (Skolverket,

2014a). Det begrepp som internationellt ligger närmast åtgärdsprogram är Individual Education Plan/Individualized Education Programme, IEP.

I denna studie avser begreppet åtgärdsprogram det färdiga dokumentet och inkluderar inte processen runt framtagandet av åtgärdsprogram.

Extra anpassningar är stöd av mindre ingripande karaktär. Dessa ska normalt rymmas inom den ordinarie undervisningen. Det krävs ingen utredning för att sätta in extra anpassningar, men de ska utvärderas och vid behov intensifieras. Om de extra anpassningarna inte visar sig vara tillräckligt effektiva för att stödja elever i kunskapsutvecklingen mot kunskapskraven ska skolan sätta in särskilt stöd, som dokumenteras i åtgärdsprogram (Skolverket, 2014a).

3 Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel redogörs kortfattat studiens teoretiska perspektiv. På ett mer övergripande plan utgörs det av det sociokulturella perspektivet. I relation till det specialpedagogiska fältet används dilemmaperspektivet. Ett didaktiskt perspektiv på skrivundervisning är också en av studiens teoretiska utgångspunkter.

3.1 Det sociokulturella perspektivet

Föreliggande studie är gjord utifrån en innehållsanalytisk ansats, där tidigare forskning utgör ett viktigt analysverktyg. Den tidigare forskning som valts för att utgöra bakgrund och diskussionsunderlag för studien kopplas till det sociokulturella perspektivet. I det sociokulturella perspektivet är en viktig utgångspunkt att vi lär av andra och i samspel med andra. Att använda redskap, artefakter, för att lära sig, är en annan central tanke, där språket är det viktigast redskapet. Fysiska redskap, som exempelvis penna och tangentbord, är också viktiga artefakter i lärandet. Barn utvecklar sina kompetenser i en social kontext, där barnet själv är en aktiv person (Säljö, 2015).

Ett av de centrala begreppen i det sociokulturella perspektivet är *den proximala utvecklingszonen*, där barnet med stöd arbetar med kompetenser som finns inom räckhåll (Säljö, 2015). Begreppet återkommer på många ställen i forskning kring skrivundervisning, där forskare betonar vikten av att individualisering handlar om att läraren skaffar sig en välgrundad uppfattning om vad eleven kan och utifrån det planeras undervisningen.

Det är ... genom att förstå var ett barn befinner sig i sin utveckling, som en lärare kan stötta lärande genom instruktioner som utgår från vad barnet kan, men som samtidigt gör det möjligt för barnet att gå vidare (Säljö, 2015, s. 102).

När eleven arbetar i den proximala utvecklingszonen, så ska eleven få stöd av läraren eller en mer kunnig elev. Begreppet *scaffolding* (från engelskans byggnadsställning) syftar på det stöd som eleven får inom den proximala utvecklingszonen. Scaffolding innebär att eleven får stöd så länge det behövs, men i takt med att eleven tillägnar sig färdigheter, så tas stödet gradvis bort (Säljö, 2015). Tidigare forskning som tas upp i denna studie, visar på vikten av att inte lämna eleven åt sig själv med skrivuppgifter, liksom vikten av att lärare agerar modell i undervisningssituationer. Denna syn på läraren som viktig för barns kunskapsutveckling är något som betonas i det sociokulturella perspektivet. Detta perspektiv är inte förankrat i någon särskild metod, utan kommunikation och samspel mellan lärare och elev ses som avgörande för lärandet.

3.2 Dilemmaperspektivet

Studiens specialpedagogiska perspektiv utgörs av dilemmaperspektivet, som stämmer överens med det sociokulturella perspektivet genom att problematiken i specialpedagogiska dilemman placeras i ett socialt sammanhang ”där det sker förhandlingar om hur olikhet ska benämnas och hanteras” (Nilholm, 2005, s. 135). Tre perspektiv brukar användas för att beskriva specialpedagogiken, där dilemmaperspektivet kan ses som ett nödvändigt komplement till det kompensatoriska och det kritiska perspektivet. Kortfattat kan det kompensatoriska perspektivet definieras utifrån ett bristtänkande, där eleven ska anpassas till skolan och där särskiljande lösningar ofta förespråkas. Det kritiska perspektivet söker istället lösningar för elevers tillkortakommanden i skolan själv och betonar idén om inkludering. Dilemmaperspektivet kännetecknas av att det uppstår motsättningar mellan olika behov eller krav. De

dilemman som uppstår måste hanteras, men det finns inga perfekta lösningar (Asp-Onsjö, 2014a). ”Dilemman kan enklast ses som valsituationer, eller målkonflikter, där det inte finns något entydigt svar på hur man bäst bör agera” (Nilholm, 2005, s. 131). Skolans stora dilemma är att ”alla elever ska få ut något gemensamt av utbildningen, samtidigt som utbildningen ska möta elevers olikheter” (Nilholm, 2006, s. 30). De dilemman som uppstår i skolan hanteras något ensidigt av såväl det kompensatoriska som det kritiska perspektivet. Nilholm (2005) menar att det kan vara vanskligt att använda sig av teorier som ser dilemman från en enda utgångspunkt, genom att man försöker lösa ett problem utan att reflektera kring komplexiteten, dilemmat, i den aktuella situationen.

Flera av de dilemman som beskrivs av Nilholm (2005, 2006) är aktuella i studien. Ett av dessa handlar om att kategorisera elever som ”i behov av särskilt stöd” kontra att bemöta alla elever som individer. Att kategoriseras som en elev i behov av särskilt stöd innebär, å ena sidan att eleven blir utpekad som en speciell elev, men å andra sidan kan detta utpekande innebära att eleven får det stöd som behövs (Asp-Onsjö, 2014a). Ett annat dilemma berör inkludering kontra exkludering, där elevers olikheter antingen underordnas delaktighetsvärdet eller ses som något som ska kompenseras för. Att få specialundervisning vid några tillfällen i veckan eller att tillhöra en särskild undervisningsgrupp räknas som särskiljande, men att få sin undervisning i den ordinarie klassen utan stöd eller fungerande anpassningar kan också detta leda till exkludering. Asp-Onsjö (2014a) menar att exkludering dels kan innebära att pekats ut, men det kan också innebära att inte bli sedd. Skolans svåra uppgift är att hitta sätt att hantera dessa och liknande dilemman.

3.3 Teoretiska perspektiv på skrivundervisning

Den tidigare forskningen kring skrivundervisning som tas upp i denna studie präglas av två olika perspektiv; det formella och det funktionella förhållningssättet. Dessa perspektiv åskådliggörs översiktligt i följande tabell:

Det formella	Det funktionella
Snävt språkbegrepp.	Utvidgat språkbegrepp.
Läsning för sig och skrivning för sig.	Läsning även för att lära sig skriva.
Formella kunskaper mer ett mål än ett medel.	Formella kunskaper mer ett medel än ett mål.
Betoning på isolerade övningar och delmetodik.	Betoning på heltexter.
Undervisning baserad på övningshäften.	Undervisning baserad på elevernas egna texter.
Tonvikt på rättskrivning och dimensioner som rör rätt/fel.	Balans mellan språk och form samt frihet och styrning.
Rättning av fel.	Problemanalys.
Lärarna oftare mottagare av formaliteterna i texterna.	Lärarna oftare mottagare av innehållet i texterna.

Figur 3:1 Formellt och funktionellt förhållningssätt till skrivande (Bjar, 2006, s. 332).

Dessa två förhållningssätt utvecklas och beskrivs mer i avsnittet om skrivundervisning i litteraturöversikten.

4 Litteraturöversikt

Detta kapitel innehåller kort historik och forskning kring studiens två centrala områden; åtgärdsprogram och skrivundervisning. Kapitlet innehåller också hur dessa två områden beskrivs i styrdokumentet.

4.1 Åtgärdsprogram

Avsnittet inleds med en kort historik, sedan beskrivs åtgärdsprogram i ljuset av den nya reform som infördes 2014. Sist behandlas forskning kring åtgärdsprogram av relevans för studien.

4.1.1 Kort historik

Specialpedagogiska åtgärder har en lång historia i Sverige. Den så kallade minimiparagrafen i 1882 års folkskolestadga brukar räknas som startpunkt för dessa. Denna paragraf innebar att fattiga och ”obegåvade barn” fick läsa en begränsad kurs inom den ordinarie undervisningen. Senare åtgärder har exempelvis varit att få gå om en klass, särskilda undervisningsgrupper och enskilt stöd (Skolverket, 2005). De särskiljande lösningarna ansågs gynna både de elever som var i behov av särskilda insatser och övriga elever, som på så vis kunde få undervisning på sin nivå (Skolverket, 2011b). Dessutom underlättade det för lärare eftersom de då kunde undervisa mer homogena grupper (Skolverket, 2005).

En vanlig orsak till att elever placerades i hjälpklass var läs- och skrivsvårigheter. Under 1970-talet förändrades synsättet på elevers svårigheter från att vara individbundna till att skolan själv nu ansågs kunna vara orsak till svårigheternas uppkomst. Lösningen för elever i läs- och skrivsvårigheter sågs då inte i klinikundervisning eller läsklasser, utan i att få skolan att fungera som den borde (Ericson, 2010). Konsekvenserna av det förändrade synsättet blev att läsklasser och kliniker avskaffades, samt att det inte längre fanns samma fokus på att utreda orsaker till läs- och skrivsvårigheter. Under 1980-talet blev istället synsättet, att läs- och skrivsvårigheter var en fråga om mognad, allt vanligare. Motsättningar kring hur elever i läs- och skrivsvårigheter bäst skulle undervisas nådde sin kulmen i mitten av decenniet. Osäkerheten fick konsekvenser också i lärarutbildningen, där många lärare under lång tid inte fick grundläggande undervisning i läs- och skrivundervisning (Ericson, 2010).

Självva konceptet med åtgärdsprogram uppkom i USA på 70-talet, utifrån tanken att elever som tidigare haft sin hemvist i särskilda klasser nu skulle inkluderas i vanliga klasser (Asp-Onsjö, 2014 b). I Sverige lanserades åtgärdsprogram som begrepp i utredningen Skolans inre arbete, SIA-utredningen (SOU 1974:53). Denna utredning framhöll att åtgärdsprogram skulle upprättas för elever i behov av särskilt stöd. I utredningen framkom nya synsätt på elever i svårigheter, exempelvis talades det om en förändring av skolans verksamhet och undervisning, i syfte att bättre möta elever i svårigheter. Fokus i tidigare insatser hade varit att anpassa eleverna efter verksamheten, men i åtgärdsprogrammen var det nu främst verksamheten som skulle åtgärdas (Asp-Onsjö, 2006; Skolverket, 2003; Skolverket, 2011b).

I Lgr 80 (Skolverket, 1980) kom krav på att upprätta åtgärdsprogram (Skolverket, 2003), men först 1995 skrevs skyldigheten att upprätta åtgärdsprogram in i grundskoleförordningen (Asp-Onsjö, 2006). Skolans skyldighet att upprätta åtgärdsprogram regleras nu i skollagen (SFS 2010:800). Skolverkets enkätstudie, som genomfördes 2001 visade att ungefär 20 % av eleverna i svensk skola då ansågs vara i behov av särskilt stöd (Skolverket, 2003).

4.1.2 Åtgärdsprogram i styrdokumenterna samt aktuell statistik

Gällande skollag (SFS 2010:800) slår fast att elever som riskerar att inte nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, har rätt till särskilt stöd. För dessa elever ska åtgärdsprogram upprättas. Detta stöd ska ges på ett sätt och i en omfattning som ger eleverna möjlighet att nå kunskapskraven.

Det finns emellertid utrymme för tolkning av vilka elever som har rätt till ett åtgärdsprogram och det särskilda stödet det medför. Dels finns uppfattningen att det särskilda stödet skulle vara begränsat till att gälla elever i särskild undervisningsgrupp, elever som får enskild undervisning, elever som har assistent eller elever som har anpassad studiegång. De allmänna råden (Skolverket, 2014a) är tydliga med att dessa insatser ska dokumenteras i åtgärdsprogram. Den andra uppfattningen i frågan om vem som har rätt till ett åtgärdsprogram inkluderar även elever som är i behov av specialpedagogiska insatser över längre tid. Det kan gälla elever där lärare först satt in stöd i form av extra anpassningar, men där utvärdering visar att dessa inte är tillräckligt effektiva, vilket ska generera ett åtgärdsprogram enligt denna uppfattning.

1 juli 2014 förändrades de bestämmelser som styr stödinsatser i skolan (Skolverket, 2014a). Den största förändringen i lagändringen är införandet av stöd i form av extra anpassningar. Extra anpassningar är stödinsatser som ges till eleven inom den ordinarie undervisningen och som inte behöver dokumenteras i ett åtgärdsprogram. Extra anpassningar skiljer sig från det särskilda stödet genom insatsernas varaktighet och/eller omfattning. Det innebär till exempel att det inom ramen för extra anpassningar är möjligt för en elev att få enskilda specialpedagogiska insatser under ett par månaders tid. De extra anpassningarna ska utvärderas noga och om de inte är tillräckligt effektiva ska lärare anmäla detta till rektor. Rektor ska se till att en utredning görs av elevens behov av särskilt stöd (Skolverket, 2014a). Gränsen mellan vad som är extra anpassningar och vad som är särskilt stöd är en tolkningsfråga och påverkas av hur skolans organisation, arbetssätt och resursfördelning ser ut, liksom av lärarnas kompetens (Skolverket, 2014b).

I Skolverkets stödmaterial (2014b) ges exempel på extra anpassningar. I förhållande till en elevs skrivsvårigheter kan dessa anpassningar utgöras av digital teknik med program som talsyntes och rättstavning. Det kan också handla om anpassade läromedel, extra färdighets träning, men också om enstaka specialpedagogiska insatser. Det handlar då om en begränsad tid där elever intensivtränar skrivning vid ett par tillfällen i veckan under ett par månaders tid.

Ett åtgärdsprogram ska alltid föregås av en utredning (Skolverket, 2014 a). Vanligen har lärare dessförinnan prövat att sätta in extra anpassningar. I själva åtgärdsprogrammet formuleras först elevens behov av stöd. Detta avsnitt kan tas från utredningen. Sedan formuleras adekvata åtgärder, kopplade till stödbehovet och kunskapskraven i läroplanen. De åtgärder som ska möta elevens behov av stöd ska vara konkreta och möjliga att utvärdera. ”Åtgärderna kan handla om att tillgodose ett specifikt stödbehov i ett eller flera ämnen. Det kan även handla om mer regelbundna specialpedagogiska insatser under längre tid, såsom en regelbunden kontakt med speciallärare” (Skolverket, 2014a, s. 37). Tidigare skulle långsiktiga och kortsiktiga mål formuleras i åtgärdsprogrammen. I de allmänna råden framkommer att det nu är tillräckligt att elevens behov av stöd beskrivs (Skolverket, 2014a).

Skolverket (2016) redovisar i ett PM statistik som säger att åtgärdsprogrammen för eleverna i grundskolan har minskat i antal sedan lagändringen trädde i kraft. 2013 hade omkring 12 %

av eleverna i grundskolan ett åtgärdsprogram. Läsåret 2015/16 har procentsatsen minskat till 5,6 %. Jämfört med läsåret 2014/15 har andelen åtgärdsprogram minskat drygt en procentenhet. För årskurs 3, den målgrupp som är särskilt intressant i denna studie, visar statistiken att 7 % av dessa elever hade ett åtgärdsprogram detta läsår. Statistiken visar också att det är något fler pojkar som har åtgärdsprogram än flickor, 7 respektive 4 %. Skolverket redovisar också statistik för andelen elever som har stöd i form av särskild undervisningsgrupp, enskild undervisning, anpassad studiegång samt studiehandledning på modersmålet. Av de elever i Sverige som har ett åtgärdsprogram får cirka 15 % av eleverna i årskurs 3 stöd i form av särskild undervisningsgrupp, ungefär 22 % får enskild undervisning och omkring 6 % får stöd i form av anpassad studiegång (Skolverket, 2016).

4.1.3 Litteraturoversikt kring åtgärdsprogram

Andreasson, Asp-Onsjö och Isaksson (2013) ställer frågan om vilken funktion åtgärdsprogram främst har; är åtgärdsprogrammet ett redskap för lärande eller ligger det främst administrativa skäl bakom? Att tänka igenom vad ett åtgärdsprogram är och hur det ska användas är något som måste ske på såväl övergripande policynivå som på skolnivå. Om åtgärdsprogram upprättas utan tillräcklig insikt om regelverk eller hur det ska användas finns det stor risk att det blir ett dokument som i första hand används som ett administrativt verktyg eller för att skolan ska leva upp till sitt juridiska ansvar. Elevens lärande riskerar då att hamna i bakgrunden. I artikeln belyser författarna detta problem utifrån frågan om hur elevens problematik beskrivs; om betoningen ligger på att elever har *rätt* till stöd, eller om utgångspunkten är elevers *behov* av stöd. Dessa skilda utgångspunkter får konsekvenser för verksamheten.

New reforms in Sweden, such as the recent Education Act and new curriculum, stress the importance of children's rights, but there is arguably declining emphasis on children's needs in policy texts. Hence, there are apparent risks of children's rights overshadowing their needs, and of IEPs being developed primarily to meet their rights, while supporting them and meeting their specific needs is a secondary concern (Andreasson et al., 2013, s. 12).

Asp-Onsjö (2014b) menar också att åtgärdsprogrammets vara eller inte vara motiveras av bakgrunden till varför de skrivs. "Det är nödvändigt att argumentera *för* åtgärdsprogram om de motiveras av pedagogiska skäl och används för att skapa goda lärmiljöer" (s. 47). Om åtgärdsprogram däremot begränsas till att ge allt färre elever det stöd de är i behov av finns det anledning att ifrågasätta utvecklingen. Om åtgärdsprogrammen dessutom i första hand blir något som hanteras utifrån skolans juridiska skyldighet eller något som präglas av den växande dokumentationskulturen på skolorna så finns det risk att de pedagogiska skälen hamnar i skymundan. Den finska skolan uppvisar en väl utbyggd elevdokumentation med prioritet på dokumentationen kring det särskilda stödet till alla elever, vilket visat sig leda till goda resultat. Ska dokumentationen bidra till att fler elever når kunskapskraven behöver fokus ligga på undervisningen och på att åtgärda sådant som möjliggör för alla elever att delta. Det finns, enligt Asp-Onsjö (2014b), fog för viss oro kring vad den nya lagändringen kan komma att innebära. Intentionen att skapa mer tid till undervisning genom att lätta lärarnas dokumentationsbörda kan innebära att elever i behov av stöd kommer i kläm, när de nu ska få sina behov tillgodosedda inom den ordinarie undervisningen, utan några extra resurser.

På internationell nivå verkar det finnas samma oro för lärares arbetsbörda och vad som sker med kvaliteten på dokumenten och dess implementering i skolvardagen. Enligt Frankl (2005) får specialpedagoger i Storbritannien i praktiken inte bara utarbeta åtgärdsprogram, utan

också implementera målen i undervisningen. Frankl menar att de mål som sätts upp i åtgärdsprogrammen ofta står i motsats till Vygotskijs tankar kring lärande. Åtgärdsprogrammen kan, om de enbart fokuserar på individuella behov, fungera som ett hinder för eleven att fullt ut delta i undervisningen. 2001 fick pedagoger i Storbritannien möjlighet att upprätta "gruppåtgärdsprogram" för elever med liknande behov. Dessa åtgärdsprogram ska integreras med klasslärarens undervisning. I och med att en del av innehållet i individuella åtgärdsprogram på så vis lyfts upp på gruppnivå, till exempel mål som är kopplade till kursplanen, kan de individuella åtgärdsprogrammen fokusera på mer generella förmågor såsom studieteknik, elevens metakognition och beteenderelaterade förmågor. Frankl (2005) ser flera fördelar med det beskrivda upplägget; klasslärare blir mer delaktiga i arbetet med elever i behov av särskilt stöd, elever blir mer involverade i sin inläring och specialpedagoger kan använda sin tid annorlunda.

Åtgärdsprogram ska analysera elevens skolsituation på individ- grupp- och skolnivå, men forskning visar att det till stor del fortfarande mest är beskrivningar på individnivå som formuleras i åtgärdsprogrammen (Andreasson et al., 2013; Isaksson, Lindqvist & Bergström, 2007). Detta begränsar vilken sorts stöd som erbjuds eleven. Giota och Emanuelsson (2011) beskriver samma fenomen, nämligen att elevers svårigheter mest beskrivs om individbundna, och att det ofta är svårt för skolor att leva upp till den inkluderande ambition som finns i svensk skola. Giota och Emanuelsson (2011) visar i sin studie av hur rektorer ser på specialpedagogisk verksamhet att det som, enligt rektorerna, utgör den främsta grunden till att elever får stöd är just individens svårigheter. På andra plats nämns att läroplanens mål är för svåra för vissa elever. Att orsaken till att elever får stöd kan bero på hur undervisningen är utformad är en vanligare uppfattning vad gäller elever i årskurs 1-3. Isaksson et al. (2007) kommer i sin studie fram till att de flesta åtgärdsprogram inte bara beskriver elevens svårigheter som individbundna, utan att också åtgärderna som sätts in blir individuella fenomen.

Training with special education teacher may certainly be seen as an effort to provide the pupil with extra help, but it is still a specially designed educational practice for the pupil to overcome his/her difficulties (s. 86).

Skolverkets kartläggning av åtgärdsprogram från 2003 pekar på att det då skedde en utveckling mot att skolor sökte lösningar för elever även på grupp- och organisationsnivå. Skolverket menar i kartläggningen att det är ändamålsenligt att problembeskrivningen i åtgärdsprogrammen i första hand beskriver individuella svårigheter, eftersom dokumentet gäller en enskild individ (Skolverket, 2003). Isaksson et al. (2007) fann att 15 av de åtgärdsprogram som ingick i deras studie (n=51) innefattade åtgärder som mer fokuserade på skolmiljön och hur undervisningen skulle kunna anpassas till att möta elevens behov.

Andreassons studie (2007) visar att en vanlig åtgärd i åtgärdsprogrammen är stöd av specialpedagog/speciallärare. Det är bara ett av de områden som i hennes studie visar sig fokusera på begreppet *särskilda lösningar*, i det här fallet särskild lärare/vuxen. Alatalo (2011) pekar på speciallärarens roll när hon konstaterar att "Eftersom specialundervisning är specifikt inriktat mot enskilda elever i en större grupp, ligger det i sakens natur att specialundervisning oftast kräver speciella resurser i form av speciallärare" (Alatalo, 2011, s. 19). Den specialundervisning som en elev i läs- och skrivsvårigheter får, innebär att denne får stöd att utveckla det som innebär svårigheter för eleven. Detta till skillnad mot stödundervisning som handlar om mer av samma sak (Alatalo, 2011).

Skolinspektionen (2015) framför kritik kring hur skolor utreder och ger stöd. Kritiken gäller bland annat att skolor många gånger inte erbjuder elever det särskilda stöd de har rätt till,

samt att lärare inte tillräckligt väl utreder elevernas behov för att kunna ge stöd på ett effektivt sätt, liksom att skolor tenderar att sätta elevens brister i centrum.

Orsaker till att åtgärdsprogram skrivs handlar främst om elevers svårighet att uppnå kunskapskraven, vilket kan anses vara en överordnad problembeskrivning (Skolverket, 2003). Läs- och skrivsvårigheter är den enskilt största problembeskrivningen i åtgärdsprogram, tätt följt av koncentrationssvårigheter (Andreasson, 2007; Asp-Onsjö, 2006; Isaksson et al. 2007; Skolverket, 2003). Vanliga åtgärder är anpassning av arbetssätt, anpassning av läromedel samt särskild färdighetsträning. De två sistnämnda åtgärderna har starkt samband till svårigheter i matematik och svenska (Skolverket, 2003). Asp-Onsjös studie visar i stort ett liknande resultat vad gäller vanliga åtgärder. Här dominerar färdighetsträningen, men även anpassning av arbetssätt och läromedel är vanliga, liksom undervisning i liten grupp, helt eller delvis (Asp-Onsjö, 2006). Andreasson (2007) visar att de läs- och skrivsvårigheter som finns beskrivna i studiens empiri främst är kopplade till skolans uppdrag i läroplanen och att när det handlar om skrivsvårigheter är det mest stavning och handstil som finns representerade i dokumenten.

4.2 Skrivundervisning

Detta avsnitt inleds med en kort historisk återblick av skrivundervisning. Därefter redogörs kortfattat för skrivundervisningens grund i styrdokumentet kopplat till de nationella proven. Sist belyses skrivundervisning utifrån ett urval av den forskning som bedrivits på området.

4.2.1 Skrivundervisningen ur ett historiskt perspektiv

Skrivundervisning och utvecklandet av skrivförmåga har en mycket kortare historia i Sverige än läsundervisningen och först i och med folkskolans införande blev skrivning betraktat som något viktigt för alla (Längsjö & Nilsson, 2005). Skolans skrivundervisning bestod till en början av välskrivning, rättskrivning och grammatik. Att formulera egna texter, som till exempel uppsatser, förekom inte till en början och när det infördes någon gång på 1800-talet så var det bara för de äldre eleverna. Under 1900-talet gjordes flera försök att ”bryta den starka inriktningen mot formen” (Längsjö & Nilsson, 2005, s. 48), men det visade sig vara svårt att i praktiken få genomslag för en mer funktionell syn på skrivning. Inte förrän på 80-talet märks en förändring i undervisningen.

Längsjö och Nilsson (2005) beskriver hur läsningen ansågs viktig av kyrkan, eftersom den möjliggjorde läsning av katekesen. De framför en hypotes kring varför skrivförmåga kom att anses viktig mycket senare än läsförmåga och menar att det kan ha berott på att skrivning är en mer aktiv handling som gör det möjligt att uttrycka egna tankar, något som inte alltid ansetts som önskvärt. Även under 1900-talet har läsundervisningen prioriterats på bekostnad av skrivundervisningen. Dessa två aspekter var också länge åtskilda i scheman och kursplaner, men har de senaste decennierna förenats i ämnet svenska och språkutveckling har blivit ett samordnat begrepp för att skapa en helhetssyn.

4.2.2 Det gemensamma begreppet läs- och skriv

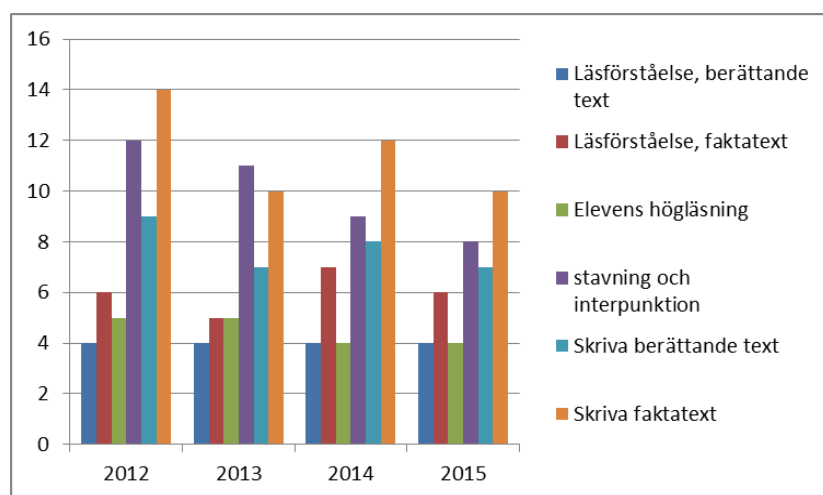
Begreppen läsning och skrivning förekommer ofta tillsammans. Det talas om elever i *läs- och skrivsvårigheter* eller om *läs- och skrivutredningar*. Att begreppen används integrerat är av tradition en självklarhet. Alatalo (2011) beskriver att begreppen läsning och skrivning inte kan separeras. På samma sätt menar Myrberg (2003) att läs- och skrivsvårigheter hänger samman och att det därför finns en anledning till att begreppen används kopplat till varandra.

Det finns likväl en risk med att behandla läs- och skriv tillsammans eftersom tendensen är att skrivning hamnar i bakgrunden, en tendens som även visar sig i forskningen (Taube et al., 2015; Spear-Swerling & Zibulsky, 2014). I Hatties metaanalys blir detta tydligt genom att program i läsning avhandlas på 16 sidor, medan motsvarande genomgång av program för skrivundervisning ryms på knappt två sidor (Hattie, 2009).

4.2.3 Skrivundervisning i styrdokumentet

Gällande läroplan, Lgr 11, beskriver att skolans uppdrag bland annat är att ge eleverna ”strukturerad undervisning under lärares ledning” (Skolverket, 2011a, s. 13) i syfte att ge eleverna nödvändiga kunskaper, bland annat förmågan att kunna använda språket i tal och skrift. I kursplanen i svenska är begreppen formulera sig och kommunicera centrala. Läraren har en viktig uppgift i att stimulera eleverna till att skriva. I årskurs 1-3 ska eleverna ges tillfälle att skriva olika sorters texter. De ska få kunskap om vad som kännetecknar olika genrer. Såväl handstil som att skriva på dator ingår i det centrala innehållet och eleverna ska också få arbeta med att bearbeta egna texter. Formella aspekter av skrivande, såsom grundläggande meningsbyggnad och stavning, ska också ingå i utbildningen. Utifrån den undervisning eleverna får finns formulerade kunskapskrav.

Resultaten av de nationella proven för årskurs 3 (se bilaga 2) är intressanta i förhållande till de frågeställningar som formulerats i denna studie. De nationella proven med dess bedömningsstöd är också något som påverkar lärares undervisning, eftersom de konkretiserar kunskapskravens nivå. Proven är avsedda att utgöra en del av lärarens bedömning av elevernas kunskapsinläring och är tänkta att stötta lärare i bedömningen av om en elev når kunskapskraven i ämnet (Skolverket, 2015). Tabell 4:1 (sammanställd utifrån www.skolverket.se) jämför de läsrelaterade och de skrivrelaterade proven de senaste fyra åren. Andelen som inte når kravnivån är högre i alla de skrivrelaterade delproven.



Tabell 4:1 visar andel elever i årskurs 3 som ej uppnått kravnivån på sex av delproven.

Statistiken från de nationella proven uppvisar med tydlighet att fler elever hade svårt att nå kravnivån i de skrivrelaterade proven än i de läsrelaterade. I det sammanhanget är det intressant att ta del av Herkners (2011) studie kring effekter av införandet av de nationella proven. Herkner ville i sin studie granska tillförlitligheten i det bedömningsinstrument som de nationella proven utgör i förhållande till elevers läsförmåga. Herkner är i studiens resultat kritisk till i vilken utsträckning de nationella proven kan identifiera elever med lässvårigheter och menar att utformningen av proven behöver kontrolleras. Det framkommer i studien att elever som inte har tillräckligt god ordavkodningsförmåga för årskurs 3 ändå når godkänt på

de delprov som testar läsförmåga. Herkner konstaterar att proven som testar läsförståelse är för lätta.

Hattie (2009) tar i sin metaanalys upp effekter av prov. Han menar att dessa bara är effektiva om de leder till förändring av lärarnas undervisning, utifrån det som visar sig i resultaten. Återkopplingen till eleverna kan också ha positiv effekt genom att synliggöra lärandemålen och vad som krävs för måluppfyllelse.

Berge och Skar (2015) redovisar resultat från det norska Normprojektet, som fokuserar skrivandet som en nyckelkompetens. Lärare i alla skolämnen ska aktivt arbeta med skrivning och i projektet har förväntningsnormer för skrivkompetenser utvecklats. Dessa förväntningsnormer uttrycker systematiskt vad lärare bör kunna förvänta sig av elever i vissa utvalda årskurser. En interventionsstudie har genomförts för att se på effekterna av dessa förväntningsnormer och för yngre elever visar resultatet på stor effekt, motsvarande ett års extra undervisning. Evensen, Berge, Thygesen, Matre och Solheim (2016) menar att bedömnings- och undervisningskriterier är viktiga, men att det finns en fara i att de kan innebära ett snävt synsätt på skrivning. Ofta tas dessa kriterier fram genom ett top-down-system som inte nödvändigtvis bygger på evidensbaserat vetande och som riskerar att inte ge specificerad hjälp i bedömningen. Kriterier som tas fram på detta sätt kan leda till en undervisning som fokuserar på vad eleverna ska kunna i de nationella testen. I det norska Normprojektet har istället kriterier tagits fram utifrån bottom-up-strategier, där lärare aktivt har deltagit i processen. Syftet har varit att komma ifrån alltför vagt formulerade kriterier och från en holistisk bedömning av skrivande, eftersom en sådan bedömning inte fungerar som ett formativt redskap. De kriterier som tagits fram är tänkta att hjälpa lärare att bedöma elevers skrivutveckling såväl summativt som formativt. Intentionen är att detta kommer att gagna elever i svårigheter genom att flera aspekter av skrivning lyfts fram. På så vis kan negativ feedback, beskriven i allmänna termer, undvikas (Evensen et al., 2016).

4.2.4 Litteraturoversikt kring skrivundervisning

Bjar (2006) betonar att skrivning är en kognitivt avancerad aktivitet, där flera processer pågår samtidigt. Textarbetet sker på flera nivåer. Dels planeras själva innehållet, dels pågår en process på ett mer skrivtekniskt plan där den som skriver söker följa de konventioner som finns kring sådant som stavning, grammatik och meningsbyggnad. Kännetecknande för en god skribent är förmågan att kunna förhålla sig till alla processer samtidigt. För elever i svårigheter är det en kognitivt krävande uppgift att producera text.

4.2.4.1 Olika förhållningssätt till skrivundervisning

Två olika förhållningssätt i förhållande till skrivundervisning är framträdande i forskning; det formella och det funktionella. En central skillnad mellan dessa är synen på formella kunskaper som ett mål i sig eller som ett medel (Bjar, 2006). Liberg definierar en starkt formaliserad undervisning som att eleven tränar på färdigheter ”separat utan att sätta in dem i det sammanhang där de fyller en funktion” (Liberg, 2008, s. 61), medan en starkt funktionaliserad undervisning fokuserar på sammanhang och funktion. Bjar menar att om eleverna ska se det meningsfulla i att anstränga sig för att utveckla sin skrivförmåga så måste läraren ha ett funktionellt förhållningssätt. Skrivningen måste förankras i ett sammanhang och ”får inte reduceras till isolerad färdighetsträning” (Bjar, 2006, s. 345). Bruce (2006) betonar också vikten av funktionell undervisning. Hennes utgångspunkt är elever i språk-, läs- och skrivsvårigheter, som hon menar särskilt behöver den motivation som kommer av att få använda sina kunskaper i ett meningsfullt sammanhang. För att inte ytterligare komma efter i

kunskapsinläringen behöver dessa elever ”få möjlighet att öva sig i fler naturliga situationer för att automatisera sina färdigheter, snarare än mer formaliserad teknikträning” (Bruce, 2006, s. 360).

Liberg (2008) förespråkar en balans mellan form och funktion i undervisningen och menar att om elever bara arbetar med skrivning utifrån en starkt funktionaliserad undervisning så måste de själva upptäcka och utveckla språkets formaspekter. Liberg anser att det är viktigt att sätta in det som ska läras i ett sammanhang, men hon lyfter samtidigt fram vikten av att träna olika färdigheter ”separat i väl strukturerade undervisningssammanhang” (Liberg, 2008, s. 61). Lundberg (2008), som också betonar form *och* funktion, listar flera hot mot en god skrivutveckling, där det första hotet är att skrivandet som hantverk inte är automatiserat. Det är angeläget att sträva mot full automatisering, då en skrivare som måste kämpa med exempelvis handstil och stavning inte förmår lägga tillräcklig energi åt de ”krävande kognitiva operationer som skrivandet inrymmer” (Lundberg, 2008, s. 43).

Westby (2014) redogör för hur skrivundervisningen har ändrat fokus från att under stora delar av 1900-talet i huvudsak vara inriktad på handstil, stavning och andra grundläggande färdigheter, till att senare forskning fokuserat mer på skrivprocessen. Sådan undervisning har inneburit att elever förväntas lära sig skriva genom att skriva och att undervisning i färdighetsträning förkastats. Detta fungerar bra för många, men Westby (2014) anser att det riskerar att ställa till svårigheter för elever med till exempel ansträngd handstil och stora stavningssvårigheter. Dessa elever kan behöva mycket riktad undervisning för att utveckla färdigheter och skrivstrategier. Westby förespråkar därför en balans mellan skrivuppgifter i meningsfulla sammanhang och mer renodlad färdighetsträning.

Kos och Maslowski (2001) genomförde en studie av vad elever själva ansåg vara viktigt i skrivning. Studien tog sin utgångspunkt i varför elever var så fokuserade på mer tekniska aspekter av skrivande, såsom handstil och stavning. Kos och Maslowski menar att om undervisningen ger stort utrymme åt tekniska aspekter av skrivande kommer det i konflikt med andra centrala delar av skrivandet. I artikeln berörs hur bristen på automatiserat skrivande kan hindra elever att kunna ge uttryck för idéer och kreativitet, men deras slutsats är ändå att det inte är lämpligt att enbart träna automatiserat skrivande. Tvärtom ville de i sin studie skapa en miljö som skulle stimulera kreativitet och minska elevernas fixering vid skrivkonventioner. Lärarna ville komma bort från en klassrumskultur där fokus låg på att skriva korrekt och att bli färdig med arbetet. I de skrivgrupper som eleverna delades upp i uppmuntrades eleverna att dela med sig av idéer och ge förslag till förändringar i andras texter. I denna intervention kunde Kos och Maslowski se att eleverna fick ett bredare fokus i sitt skrivande genom att själva skrivprocessen blev viktigare. I skrivgrupperna visade eleverna på en växande medvetenhet om vad som kännetecknar bra skrivande.

4.2.4.2 Lärarens roll

Flera forskare (bland annat Tjernberg, 2011; Lundberg, 2008; Lagrell, 2006; Hattie, 2009) betonar undervisningens och det sociala sammanhågets betydelse för att utveckla elevers skrivförmåga. Tjernberg (2011) visar att ett tydligt undervisningsfokus är en viktig framgångsfaktor i läs- och skrivinläringen. Lärarna i Tjernbergs studie hade ett tydligt syfte med lektionerna och dessa präglades av struktur, såväl fysiskt som didaktiskt. Gemensamma genomgångar ansågs viktiga för känslan av samhörighet och möjliggjorde individualisering utifrån en gemensam bas. Lärare behöver ge alla elever möjlighet att lyckas och kunna ge utmaningar på lagom nivå.

Lundberg (2008) belyser också vikten av gemenskap i skrivandet och betonar att läraren måste skapa en atmosfär i klassen där eleverna visar respekt för varandra, oavsett hur långt de kommit i sin skrivutveckling. Det finns alltid en risk att vissa elever undviker skrivuppgifter av olika skäl och dessa elever behöver läraren fånga upp tidigt. I ett arbetssätt med friare arbetsformer är det lättare missa elever som har detta undvikande beteende i förhållande till skrivning. ”Elever med en bräcklig självbild och dålig uppgiftsorientering behöver goda möten med vuxna människor som bryr sig om eleven ... I ett sådant klimat kan man med större framgång bedriva skrivundervisning” (Lundberg, 2008, s. 47).

Även Lagrell (2006) betonar lärarens betydelse som inspiratör och vikten av att ha genomgångar kontinuerligt. Läraren har en viktig roll i att ge eleverna anpassade utmaningar så att de får arbeta i Vygotskijs utvecklingszon tillsammans med läraren. Lagrell konstaterar ”att det inte är fruktbart att för ofta lämna de yngre skolbarnen åt sig själva med olika skrivuppgifter” (Lagrell, 2006, s. 59). Lagrell ser en risk med en undervisning som ger företräde åt individuellt arbete, nämligen att läraren då missar gruppens betydelse för lärandet. För att eleverna ska utveckla sitt skrivande behöver de möta andras tankar och texter. Lagrell befärar att lärare idag ofta missuppfattar individualisering som att det handlar om att arbeta i egen takt och med olika uppgifter. Individualisering som utgår från den proximala utvecklingszonen handlar däremot om att bygga på det eleven kan och ge utmaningar utifrån det så att eleven utvecklar sitt skrivande.

Hattie (2009) tar upp effektiviteten av strukturerad undervisning, som inte bara innebär att det finns ett visst mått av struktur i undervisningen. Hattie sammanfattar och definierar vad strukturerad undervisning är på följande sätt:

Läraren bestämmer lärandemålen och kriterierna för måluppfyllelse, tydliggör dem för eleverna, visar dem genom modellering, utvärderar om de förstår vad de har fått höra genom att kontrollera förståelsen och återberättar för dem vad de sagt genom att knyta samman det hela (s. 279).

Ett viktigt moment efter den mer lärarledda delen av undervisningen är självständig övning. Strukturerad undervisning har visat god effekt för såväl vanlig undervisning som specialundervisning (Hattie, 2009).

4.2.4.3 Undervisningens innehåll

Spear-Swerling och Zibulsky (2014) har i en studie undersökt hur drygt hundra amerikanska lärare skulle välja att använda tiden under en tvåtimmars språklektion och hur deras val korrelerar med de kunskaper de har i läsundervisning. Studien har dels bestått av ett test av deltagarnas kunskaper och dels av en tänkt lektionsplanering. I artikeln lyfter författarna fram en farhåga att skrivundervisning kan komma i skymundan i förhållande till läsundervisningen på grund av att skrivundervisning innebär en stor utmaning. Skrivande kräver omfattande förmågor och att undervisa i skrivning medför en stor arbetsinsats. De lärare som deltog i studien visade stora brister i förmågan att planera sin undervisning utifrån vad forskning visar vara viktigt. Exempelvis nämns forskning som visar på betydelsen av undervisning i stavning och processer i skrivning såsom att planera och revidera egna texter. Deltagarna i studien planerade generellt in mer tid till innehållsaspekter i skrivning än till grundläggande skrivförmågor, något som författarna ser som problematiskt i förhållande till den forskning som finns. Spear-Swerling och Zibulsky menar att på samma sätt som automatiserad läsning är en viktig grund för att utveckla läsförståelse, så är grundläggande skrivfärdigheter som handstil och stavning viktiga för frigöra kraft till innehållsaspekter i skrivandet. Spear-Swerling och

Zibulsky (2014) kommer i sin studie fram till att lärares kunskap är viktig – ”teachers cannot be expected to give what they do not possess themselves” (s. 1358) – men hur denna kunskap tar sig uttryck i undervisningen och hur mycket tid lärare lägger på olika områden spelar också en avgörande roll.

Annan forskning stödjer Spear-Swirling och Zibylskys resonemang. Hatties metaanalys (2009) lyfter fram att forskning kring skrivundervisning visar på tydliga effekter gällande undervisning som tar upp strategier för planering och redigering av texter. Det har visat sig vara extra betydelsefullt för elever som visar på svårigheter i skrivning. Sådana strategier kan handla om att elever sammanfattar det de läst, att de arbetar tillsammans med bearbetning av text samt att lärare tydliggör målen för olika skrivuppgifter för eleverna. I Vetenskapsrådets kunskapsöversikt (Taube et al., 2015) betonas vikten av att elever arbetar tillsammans i skrivande av faktatexter, liksom processskrivningens betydelse. Metastudier visar att processskrivning förbättrade elevtexter, men för elever som har svårigheter i skrivning kunde inte samma förbättringspotential ses. Att lära sig ”planera, revidera och redigera sina texter” (Taube et al., s. 84) är den undervisningstyp som ger högst effektstorlek, men även konventionell stavningsundervisning visade på hög effektstorlek.

4.2.4.4 Lärarens kunskaper

Alatalo (2011) lyfter fram hur lärarens kunskaper och val av arbetssätt förhåller sig till elevers läs- och skrivinläring. Alatalos studie visar att lärarens grundläggande kunskaper om språkets strukturer påverkar möjligheten till skicklig undervisning. Resultatet av det kunskapstest som deltagarna i Alatalos studie fick göra visade att många lärare hade kunskapsluckor vad gäller viktiga grunder i den första läs- och skrivinläringen.

Alatalo (2011) tycker sig kunna se tendenser av att lärare med senare utbildning vill arbeta utifrån nya angreppssätt och inte utifrån mer traditionella sätt att undervisa. Hon ser en risk i att lärare lämnar det traditionella undervisningssättet om de inte har goda kunskaper kring läsinläring. Detta kan bland annat leda till att elevers svårigheter upptäcks sent, vilket i sin tur medföra att elever därigenom får en skadad självkänsla. Alatalo slår fast att respekt för eleven tar sig uttryck i att tidigt sätta in stöd.

En ytlig förståelse av den pedagogiska grundsynen som överordnas systematisk läsundervisning, kan innebära risk att eleverna lämnas att på egen hand hitta inlärningsmöjligheter i stället för att läraren analyserar deras utveckling och aktivt hjälper och stöttar dem i sitt lärande (Alatalo, 2011, s. 198).

Flera lärare i Alatalos studie gav uttryck för tänkesättet att ”man kan vänta på att eleverna ska mogna och komma igång senare” (Alatalo, 2011, s. 115). Detta synsätt är inte grundlagt i forskningen, som tvärtom förespråkar struktur och systematik i inläringen, oavsett mognad. Alatalo menar att det finns en risk att lärare som själva inte har grundläggande kunskaper om språkets struktur inte heller ger utrymme för det i undervisningen. Myrberg (2003) anser att lärare måste få enskild tid med elever under det första skolåret för att få diagnostiska verktyg som möjliggör en undervisning på rätt nivå.

Alatalo (2011) lyfter fram forskningsresultat som visat att en-till-en-undervisning är effektivt för elever i läs- och skrivsvårigheter, men erfarenheterna från hennes studie visar att lärare ofta är hänvisade att själva sätta in insatser för elever i svårigheter, samtidigt som läraren ska undervisa resten av klassen. Westby (2014) anser att effektiv skrivundervisning är bra för alla

elever, men att de elever som visar på stora skrivsvårigheter kan behöva såväl mer tid som mer undervisning. Då är undervisning av exempelvis speciallärare befogat.

Westby (2014) beskriver delar av lärarens uppdrag på följande sätt:

They must be able to assess students' present writing abilities, provide meaningful activities for writing, and provide both scaffolded support and direct instruction in the components of writing ... Finally, they must ensure that students acquire cognitive strategies and the motivation and ability to use these strategies to become independent writers (s. 304).

Citatet ovan visar på vikten av att läraren dels har grundläggande kunskaper, men också insikt i nödvändigheten av att vara aktiv i elevernas inläring.

5 Forskningsansats och metod

Detta kapitel inleds med en beskrivning av metoden och det valda angreppssättet. Efter det beskrivs urvalsförfarandet, följt av en beskrivning av hur studien genomfördes. Kapitlet avslutas med en bortfallsanalys och en beskrivning av etiska aspekter samt en diskussion om undersökningens trovärdighet och tillförlitlighet.

5.1 Val av angreppssätt och metod

Utifrån studiens syfte valdes en kvantitativ ansats med en intention att finna generella mönster i empirin, något som är centralt i kvantitativa studier (Stukát, 2011). Den metod som bäst bedömdes kunna möta studiens syfte och frågeställningar var kvantitativ innehållsanalys, även kallad dokumentanalys, som är en sorts textanalys. De texter som är fokus i studien utgörs av åtgärdsprogram. Innehållsanalys beskrivs som ett ”angreppssätt vid studiet av dokument och texter” (Bryman, 2008, s. 281) och räknas som en forskningsmetod som kvantifierar och analyserar redan befintlig data. Studien är förankrad i en abduktiv logik, där förhållandet mellan teori och empiri utgörs av en pendlande rörelse mellan dessa (Patel & Davidsson, 2011). I studien leder inte teorin fram till viss empiri eller tvärtom, utan teori och empiri bidrar båda till studiens resultat. Resultatet kopplas till teori och empiri i analys och diskussion och därigenom framkommer den nya kunskap som studien genererar.

Studiens frågeställningar bedömdes kunna besvaras genom att systematiskt kvantifiera företeelser kopplat till elevers läs- och skrivutveckling såsom de beskrivs i åtgärdsprogram. En viktig utgångspunkt i innehållsanalys är att processen inte påverkas av hypoteser kring det tänkta utfallet av undersökningen. Bergström och Boréus (2005) definierar bland annat innehållsanalys som att räkna en företeelse i texter med utgångspunkt i en specifik forskningsfråga. I definitioner av vad innehållsanalys är nämns, enligt Bryman (2008) ofta två begrepp; objektivitet och systematik, där det objektiva inslaget innebär att data sorteras i fastställda kategorier och där ”forskarens personliga värderingar i så liten utsträckning som möjligt ska påverka processen” (s. 282). Systematiken innebär sammanfattningsvis ett konsekvent tillämpande av de regler som ställts upp för studien.

Skolans huvudsakliga uppgift är att eleverna ska utvecklas och tillägna sig kunskaper som finns formulerade som kunskapskrav i Lgr 11 (Skolverket, 2011a). Upprättandet av åtgärdsprogram innebär att en elev visat sig ha svårigheter att nå dessa kunskapskrav. I studiet av åtgärdsprogram blev därför dessa kunskapskrav intressanta som variabler i min analys. Målet med en textanalys är, enligt Bergström och Boréus (2005), att belysa ett samhällsvetenskapligt problem. I denna studie utgörs detta problem av frågor kring dokumentation och bedömning kring elever i behov av särskilt stöd.

Tidigare forskning var ett viktigt redskap för att förstå studiens resultat, liksom statistik över skolresultaten samt styrdokument kopplade till skolan. Studien genererade ett kvantitativt resultat som gav svar på studiens frågeställningar. För att förstå och analysera resultatet fanns ett behov att sätta in detta i ett sammanhang. Bergström och Boréus (2005) beskriver slutfasen i en innehållsanalys på följande vis: ”Det samlade resultatet måste sedan tolkas och resoneras kring i relation till det forskningsproblem man är intresserad av” (s. 86). Den tidigare forskningen av särskilt intresse kom att utgöras av forskning kring åtgärdsprogram samt forskning om skrivundervisning.

I detta sammanhang är det viktigt att klargöra vad som i studien menas med verklighet ur odontologisk utgångspunkt. De dokument och texter som studeras i undersökningen är i

någon mån ”verkligheten” och kan innehållsmässigt kvantifieras utifrån de data de innehåller. Det är samtidigt uppenbart att dessa dokument inte skildrar en objektiv verklighet.

5.2 Urval

I syfte att få en god överblick var avsikten att samla in ett relativt stort antal åtgärdsprogram, omkring 100 stycken. Aktuella åtgärdsprogram skulle vara skrivna för årskurs 3 och beröra ämnet svenska. Ytterligare en begränsning var att de skulle vara skrivna vårterminen alternativt höstterminen 2015. Åtgärdsprogram begärdes ut från en mängd skolor från cirka 35 kommuner. Att inkludera ett stort antal skolor och kommuner blev nödvändigt för att få tillgång till ett tillräckligt antal åtgärdsprogram. Med vetskap om att färre åtgärdsprogram skrivs numera var det svårt att på förhand bedöma hur många skolor som skulle utgöra urvalsgrupp för att få in en tillräckligt stor mängd åtgärdsprogram.

I val av kommuner var ambitionen att få ett någorlunda representativt urval. Såväl små som större kommuner kom att ingå i studien. I det första utskicket valdes kommuner ut efter närhetsprincipen. Mail skickades ut till rektorer på skolorna i de valda kommunerna. När ytterligare utskick behövdes skedde detta utifrån tillgänglighet. Utskicken gjordes i sportlovstider och kommuner valdes ut utifrån att rektorer skulle gå att nå och att de skulle få två veckor på sig att samla in och skicka åtgärdsprogram.

Viss bortgallring av insamlade åtgärdsprogram skedde därefter. Det berodde på något av följande: att åtgärdsprogrammet gällde fel årskurs, att eleven läste svenska som andraspråk eller att varken läsning eller skrivning nämndes specifikt i åtgärdsprogrammet. Några åtgärdsprogram gallrades bort för att de var uppföljningar av tidigare åtgärdsprogram och därför inte innehöll den information som normalt återfinns i ett åtgärdsprogram.

I det första utskicket mailades ungefär 80 skolor. 53 påminnelser skickades ut, vilket resulterade i respons från 28 av dessa. Svarsfrekvensen blev, efter påminnelsen, knappt 70 %. De senare utskicken resulterade i en svarsfrekvens på ungefär 25 %. Den tydliga ökningen av svar på grund av påminnelsen talar naturligtvis för att även de senare utskicken borde ha följts av påminnelse. Med tanke på studiens begränsade tidsram, så togs beslutet att inte skicka fler påminnelser. Konsekvenser av detta redogörs i bortfallsanalysen. Bryman (2008) tar upp bortfallsproblematiken och frågan om hur stor ansträngning forskaren ska lägga ned på att öka svarsfrekvensen. Han menar att man kan nå ett bättre urval, men han påpekar också att det kan innebära en oproportionerligt stor insats. De åtgärdsprogram som slutligen kom att utgöra empirin i studien uppgick till 133 stycken.

5.3 Genomförande

Bergström och Boréus (2005) beskriver väl hur en innehållsanalytisk studie kan genomföras och denna studie har bedrivits enligt dessa anvisningar.

Då det i studiens kvantitativa ansats fordrades ett stort antal åtgärdsprogram, gjordes insamlandet av dessa tidigt. Efter att ha undersökt tillvägagångssättet för att begära ut åtgärdsprogram, såväl praktiskt som ur etiskt hänseende, skickades mail med bifogat brev (se bilaga 4) ut till en mängd skolor i flera kommuner. Insamlingsförfarandet blev en långdragen process och mailutskick till rektorer fick göras vid ett flertal tillfällen, då många skolor inte hörde av sig och flera skolor lät meddela att de inte hade några åtgärdsprogram som uppfyllde kriterierna.

I innehållsanalysen kvantifieras innehållet i de texter som utgör empirin i på förhand skapade kategorier (Bryman, 2008). I denna studie utgjordes analysverktyget av ett *kodschema* (se bilaga 3), där kategorierna främst utgjordes av kursplanens kunskapskrav gällande skrivning, för årskurs 3 (se bilaga 1). Bryman (2008) menar att det är viktigt att de kategorier som skapas är åtskilda så att det inte finns risk för att de överlappar varandra. För att begränsa tolkningssvårigheter i det empiriska underlaget utformades också *kodningsinstruktioner* (se bilaga 3). I processen att utforma kodschemat och kodningsinstruktioner prövades dessa mot en del av empirin och modifierades utifrån de tveksamheter som uppstod. Exempel på sådana tveksamheter var åtgärder som formulerades väldigt allmänt, till exempel i termer av att eleven tränade på de uppsatta målen med specialläraren – frågan var då om detta då skulle tolkas som en skrivrelaterad åtgärd trots sin allmänna ordalydelse.

Redan i utarbetandet av kodschemat blev det tydligt att materialet skulle bli svårt att få översiktligt och tolkningsbart om varje åtgärd skulle ges en egen detaljerad kod. Om det exempelvis beskrevs att eleven skulle träna på att stava med hjälp av datorprogram tillsammans med speciallärare, skulle koden behövt flera underkategorier. Därför beslutades att tolka och räkna åtgärderna strikt utifrån de kunskapskrav som de var kopplade till samt ett par övriga koder.

När ett femtiotal åtgärdsprogram från de olika kommunerna hade inkommit genomfördes en pilotstudie utifrån denna empiri. Genom pilotstudien kunde fler tolkningsproblem synliggöras och kodschemat och kodningsinstruktionerna fick genomgå förändringar i syfte att säkerställa en välgrundad analys av hela det insamlade materialet. Då pilotstudien var genomförd och kodschemat var reviderat kodades hela det insamlade materialet. Frågeställningen om läsrelaterade kontra skrivrelaterade åtgärder kodades först. Därefter kodades de skrivrelaterade behovsformuleringarna och åtgärderna. Varje dokument studerades noggrant och tolkades utifrån kodningsinstruktionerna. Behov av stöd/mål och åtgärder färgmarkerades för att skapa extra visuell tydlighet och rätt kod skrevs i dokumentets marginal. När alla åtgärdsprogram var analyserade, räknades respektive kod och fördes in i en tabell.

Innehållsanalysen avslutades med att resultatet sammanställdes. Underrubriker skapades med hjälp av studiens frågeställningar och under dessa sammanställdes resultatet. För att presentera resultatet tydligt användes tabeller och diagram. Statistik från de nationella proven användes i resultatsammanställningen i jämförande syfte. För att belysa frågeställningarna på bästa sätt gjordes, förutom den innehållsanalys som gjordes utifrån kodschemat, flera olika beräkningar med hjälp av de kodade åtgärdsprogrammen. Det kunde till exempel gälla hur ofta ospecifika behovsbeskrivningar resulterade i ospecifika åtgärder. Utifrån studiens resultat kunde slutsatser dras och resultatet tolkades och diskuterades utifrån forskningsfrågorna, med hjälp av den tidigare forskning som redovisats i kapitel 4.

5.4 Bortfallsanalys

Redan i studiens upplägg fanns en plan för att få in en stor mängd åtgärdsprogram genom att vända sig till fler skolor med begäran om åtgärdsprogram tills det bedömdes ha insamlats tillräckligt många åtgärdsprogram för att genomföra studien. På så vis uppkom inte ett bortfall på det sätt som kan ske vid till exempel en enkätstudie, när flera respondenter inte svarar. Det är ändå av intresse för studiens resultat att diskutera bortfall, då den stora andelen rektorer som inte responderade på mailet om begäran av åtgärdsprogram var stor. Varför vissa rektorer inte svarade går inte att veta. Ett par rektorer lät meddela att de inte hade för avsikt att delta i studien, men enligt lag har de skyldighet att lämna ut åtgärdsprogram. I missivet valdes en

strikt formulering för att understryka att de enligt offentlighetsprincipen är skyldiga att lämna ut åtgärdsprogram, men det finns förstås också en risk att missivet inte lästs mer än bara översiktligt. En annan orsak kan vara att rektor har undersökt förekomsten av åtgärdsprogram och då funnit att skolan inte har några, men att de inte meddelat detta. Efter att påminnelse skickats ut framgick av respons att begäran i några fall glömts bort och i några fall hänvisades till stor arbetsbelastning.

Många skolor som responderade på begäran av åtgärdsprogram lät meddela att de inte hade åtgärdsprogram som uppfyllde uppsatta kriterier. Anledningen till detta angavs ibland bero på att flera elever med åtgärdsprogram läste svenska som andraspråk, men också att det inte längre skrevs så många åtgärdsprogram på den aktuella skolan.

En risk med bortfall är snedvridning av resultatet (Byström & Byström, 2011). Det som skulle kunna räknas som bortfall och som skulle kunna riskera att snedvrida resultatet är den andel rektorer som inte responderade men som har åtgärdsprogram som uppfyller kriterierna. En intressant hypotes är att det möjligen är så att ambitiösa rektorer är de som främst svarar. Dessa rektorer ser också troligtvis till att kvaliteten på åtgärdsprogrammen är hög. Motsatsen skulle också kunna stämma. De som inte svarar skulle kunna utgöra en grupp inte fullt lika ambitiösa rektorer och att deras åtgärdsprogram av detta skäl inte håller så hög standard. Det skulle också kunna innebära att dessa rektorer därför tvekar inför att skicka ut åtgärdsprogram. Av de som fick en påminnelse och som efter det skickade ut åtgärdsprogram går det inte att urskilja någon kvalitetskillnad.

5.5 Etik

Ur ett samhälleligt perspektiv finns ett krav på att bedriva forskning, men detta krav måste ur ett etiskt perspektiv vägas mot att skydda individer som berörs av forskningen. De etiska krav som vanligen beaktas i studier på denna nivå är fyra huvudkrav; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 1990). Denna studie har prövats mot dessa krav och nedan redogörs för konsekvenser och ställningstaganden som blivit följden av denna prövning.

Åtgärdsprogram, som utgör empirin i studien, är allmänna handlingar och ska lämnas ut om de efterfrågas. I juridiskt avseende är det inte nödvändigt att ange skäl till varför åtgärdsprogram begärs ut, men ur ett etiskt perspektiv verkade det korrekt att göra så. Därför utformades begäran om åtgärdsprogram som ett missiv med information om studiens syfte och om de etiska aspekter som skulle beaktas gällande empirin (se bilaga 4).

Skolor som lämnar ut åtgärdsprogram ska sekretessbelägga integritetskänsliga uppgifter i dessa. Jag valde att också uttrycka detta som min önskan i informationsbrevet, liksom att åtgärdsprogrammen skulle vara avidentifierade både vad gällde elev och personal. De kommuner och skolor som deltar i studien kommer inte att namnges eller beskrivas. Det har främst sin grund i att det inte är relevant för studiens syfte, men det är också en viktig etisk aspekt att tänka igenom utifrån konfidentialitetskravet.

Förvaringen av åtgärdsprogrammen under studiens gång är en viktig etisk aspekt. Jag avser att förvara dessa hemma och inte på min arbetsplats, då det minimerar risken att de skulle hamna i orätta händer. Efter studien kommer åtgärdsprogrammen förstöras.

Sammanfattningsvis tillgodoses informationskravet genom det missiv som skickades ut till skolorna. Samtyckeskravet behövs inte i den typ av undersökningar som utnyttjar existerande myndighetsregister (Vetenskapsrådet, 1990). Konfidentialitetskravet uppfylls i hur åtgärdsprogrammen hanteras och i att inga personuppgifter kommer att finnas med i den rapport som studien utmynnar i. Nyttjandekravet får anses vara uppfyllt då det är tydligt att empirin endast kommer att användas i forskningssyfte och inte till kommersiell verksamhet.

5.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Bergström och Boréus (2005) menar att validiteten i en innehållsanalys handlar om hur studiens upplägg stämmer överens med frågeställningarna för studien. För att kunna formulera syfte och frågeställningar i planeringen för studien begärdes ett litet antal åtgärdsprogram ut i tidigt skede, för att undersöka huruvida det skulle bli möjligt att få svar på de frågeställningar som formulerades genom den avsedda empirin och metoden.

Att kodningsenheterna rycks ur sitt sammanhang kan också påverka validiteten (Bergström & Boréus, 2005). Vid en manuell analys minskas den risken något, jämfört med vid en datorbaserad analys, men också i manuell analys kan ambitionen att skapa enkla bedömningsprocesser medföra att sammanhanget negligeras. För att öka validiteten hade det i vissa fall varit bra att kunna gå tillbaka till källan (till den som skrivit texten eller till bakomliggande texter) för att kunna se bakom vaga formuleringar.

Reliabilitet handlar om mätnoggrannhet och tillförlitlighet (Stukát, 2011). Reliabiliteten i en innehållsanalytisk studie kan påverkas av intrasubjektivitet som handlar om hur konsekvent kodningen av materialet är (Bergström & Boréus, 2005). För att öka reliabiliteten i denna studie lades mycket arbete på att utforma kodschemat och kodningsinstruktioner. Förutom en pilotstudie, som genomfördes på ungefär en tredjedel av empirin, gjordes dessförinnan flera liknande genomgångar av materialet i syfte att få syn på tolkningssvårigheter. Strävan i en innehållsanalys är enligt Bryman (2008), objektivitet och systematik. Noggrannheten i utarbetandet av kodschemat och de tillhörande instruktionerna ökade möjligheterna till god systematik, vilket påverkar mätningens reliabilitet.

I en kvantitativ studie vill forskaren, enligt Bryman (2008), att resultaten ska kunna generaliseras till att gälla fler än de som varit berörda av studien. Denna studie kan inte sägas nå egentlig generaliserbarhet på grund av dess begränsade omfattning. I någon mån kan ändå vissa generaliseringar utifrån studiens resultat göras. Den stora mängden insamlad empiri ökar generaliserbarheten, liksom valet att låta fler än en kommun utgöra urvalsenhet i studien. I urvalsförfarandet har avsikten varit att söka göra ett representativt urval. Generalisering får bara ske i förhållande till den grupp som stickprovet är taget ur. Det är viktigt att den som genomför en studie ser till att urvalsramen stämmer med populationen (Byström och Byström, 2011).

6 Resultat och analys

I följande kapitel redogörs för studiens resultat utifrån den innehållsanalys som gjorts av de insamlade åtgärdsprogrammen. Studiens frågeställningar har utgjort underlaget till de rubriker som resultatet presenteras under.

Åtgärdsprogram från två terminer valdes ut. Val av terminer grundades i att åtgärdsprogrammen skulle vara skrivna efter att de extra anpassningarna börjat gälla. Viktigt, ur tidsaspekt, var också att varje elev bara skulle bidra med ett åtgärdsprogram. Empirin utgörs av 133 åtgärdsprogram och de är jämnt fördelade på de två terminerna. I denna studie går det alltså inte att se en fortsatt minskning av antalet åtgärdsprogram sedan de extra anpassningarna började användas 1 juli 2014. Skolverkets statistik (2016) visar däremot på en fortsatt minskning. Jämfört med läsåret 2014/15 och innevarande läsår har andelen åtgärdsprogram minskat med drygt en procentenhet.

Studien har begränsats till att inte analysera åtgärdsprogrammen utifrån ett genusperspektiv. De flesta åtgärdsprogram som samlats in har ändå varit markerade med f/p för flicka/pojke i syfte att se hur balansen mellan könen såg ut i det insamlade materialet. Av de insamlade åtgärdsprogrammen stod pojkar för 68 % och flickor för 29 %. Detta överensstämmer med åtgärdsprogrammen i Asp-Onsjös studie (2006) som fördelades på 67 % pojkar och 33 % flickor, samt med Skolverkets (2016) statistik för läsåret 2015/16, där förhållandet mellan pojkar och flickor med åtgärdsprogram i årskurs 3 uppgick till 64 % respektive 36 %.

6.1 Balansen mellan läs- och skrivrelaterade åtgärder

Statistiken från de nationella proven för årskurs 3 visar på att fler elever har svårt att nå kravnivån i skrivrelaterade prov än i de prov som testar läsförmåga. I media lyfts elevers svårigheter i läsning betydligt oftare fram. Mitt forskningsintresse grundades i frågan huruvida läsning får ett större utrymme än skrivning också i åtgärdsprogram. Med detta som utgångspunkt analyserades de insamlade åtgärdsprogrammen (n=133) utifrån om de innehöll endast läsrelaterade åtgärder, endast skrivrelaterade åtgärder eller både och. Observera att detta inte innebär att det enbart var skriv- eller läsrelaterade åtgärder som förekom i åtgärdsprogrammen. Åtgärder kopplade till exempelvis matematik eller behov av struktur förekom ofta samtidigt, men dessa åtgärder föll utanför ramen för studien och ingår inte i resultatredovisningen. Begreppet *endast* används alltså i detta sammanhang i jämförelse mellan läsning och skrivning.

åtgärder	antal	%
Både läs- och skrivrelaterade åtgärder	72	54
Endast läsrelaterade åtgärder	39	30
Endast skrivrelaterade åtgärder	11	8
Behov av skrivträning utan formulerade åtgärder	11	8
n= 133		

Tabell 6:1 visar att i denna studie innehåller åtgärdsprogrammen i ungefär hälften av fallen både läs- och skrivrelaterade åtgärder. Endast läsrelaterade åtgärder förekommer i cirka en tredjedel av åtgärdsprogrammen. Att ett åtgärdsprogram endast innehåller skrivrelaterade

åtgärder är däremot inte lika vanligt. I analysen av åtgärdsprogrammen visade det sig också att det i 11 åtgärdsprogram förekom att skrivning nämndes i problemformuleringen, men att detta behov av träning saknade koppling till relevant åtgärd. I inledningen av denna studie beskrivs att det är vanligt att läs- och skriv används som ett gemensamt begrepp, men att det i praktiken ofta enbart är läsning som avses. I denna studies resultat kan exempel på just detta fenomen ses. Elevers behov av läs- och skrivutveckling beskrivs, men i åtgärderna berörs endast läsningen.

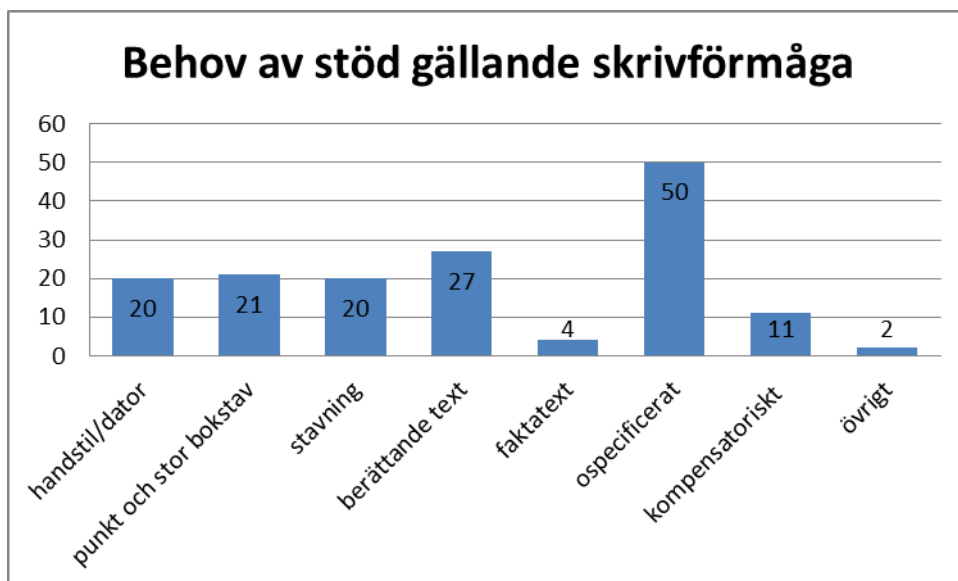
De elva åtgärdsprogram som beskrev behov av skrivträning, men saknade åtgärd kring detta, innehöll behov och åtgärder gällande lästräning. Dessa kan i praktiken därför redovisas som innehållande endast läsrelaterade åtgärder. Det innebär att det också kan vara av intresse att redovisa resultatet på följande sätt:

Tabell 6:2		
<i>Balansen mellan läs- och skrivrelaterade åtgärder</i>		
<i>åtgärder</i>	antal	%
Både läs- och skrivrelaterade åtgärder	72	54
Endast läsrelaterade åtgärder	50	38
Endast skrivrelaterade åtgärder	11	8
n= 133		

Tabell 6:2 visar att läsrelaterade åtgärder är tydligt dominerande jämfört med skrivrelaterade åtgärder, även om det vanligaste är att åtgärdsprogrammen innehåller både och. Tabellen visar att differensen mellan hur läs- och skrivrelaterade åtgärder fördelar sig i åtgärdsprogrammen är så hög som 30 %.

6.2 Elevers behov av stöd gällande skrivförmåga

83 av de 133 insamlade åtgärdsprogrammen berör elevers behov av att utveckla sin skrivförmåga. I åtgärdsprogrammen förekom ibland båda rubrikerna ”behov av stöd” och ”mål”. För att kunna redovisa resultatet på ett tydligt sätt används härefter endast rubriken ”behov av stöd”. De stödbehov som beskrivs i åtgärdsprogrammen kodades främst utifrån de kunskapskrav för årskurs 3 som berör skrivning (se bilaga 1 för en mer utförlig beskrivning av dessa). Det blev uppenbart under analysens gång att ospecificerade, vaga beskrivningar av elevers behov av stöd var vanliga. Dessa kunde inte kopplas till något specifikt kunskapskrav. Att använda kompensatoriska hjälpmedel (som talsyntes eller rättstavningsprogram) eller att få tillgång till dator beskrevs som ett mer övergripande behov i åtgärdsprogrammen, utan direkt koppling till kunskapskrav. Elevers behov av stöd kunde i ett åtgärdsprogram vara kopplade till flera av de redovisade kategorierna i figur 6:1. I resultatredovisningen görs jämförelser med statistik från de nationella proven för vt 2015. I bilaga 2 finns en tabell med statistik över alla delprov från provens införande 2009 och framåt.



Figur 6:1 Antal åtgärdsprogram som beskriver elevers behov av stöd inom de olika kategorierna.

Fördelningen av behov av stöd som gällde mer formella aspekter av skrivförmåga, såsom att kunna skriva för hand/på dator, kunna använda stor bokstav och punkt och behov av stavningsträning fördelade sig jämnt och förekom alla i ungefär en fjärdedel av åtgärdsprogrammen. Exempel på formuleringar i åtgärdsprogrammen kopplade till ovanstående mer formella skrivaspekter är:

Eleven behöver träna sin finmotorik när han/hon skriver; Eleven behöver träna på hur han/hon formar bokstäverna; Eleven behöver kunna skriva en läslig text.

Eleven behöver träna på att kunna sätta ut skiljetecken; Kunna skriva korta enkla meningar med stor bokstav och punkt; Kunna skriva fullständiga meningar.

Eleven behöver utveckla sin förmåga att använda stavningsregler; Kunna stava tio vanligt förekommande dubbeltecknade ord; Eleven har stanine 2 på rättstavning.

Det näst vanligaste formulerade behovet av stöd är kopplat till förmågan att skriva berättande text. Det minst vanligt förekommande stödbehovet gäller att kunna skriva faktatext. I de fall formuleringar gällt förmågan att skriva olika sorters texter har detta kodats till såväl berättande texter som faktatexter. Trots det är det bara fyra åtgärdsprogram som berör förmågan att skriva faktatext. Detta faktum är särskilt intressant eftersom det i de nationella proven är just i förhållande till denna skrivförmåga som flest elever inte når kravnivån. Drygt 10 % av eleverna når inte kravnivån i det delprov som berör förmågan att skriva faktatext. Att skriva berättande text klarar fler elever i de nationella proven, men jämfört med de läsrelaterade proven är det också här fler som inte når kravnivån, omkring 7 %. Exempel på hur stödbehov gällande förmåga att skriva berättande texter och faktatexter har formulerats är:

Eleven behöver extra stöd i att skriva texter med röd tråd; Kunna skriva en kortare berättelse med tydlig handling; Kunna skriva enkla texter med början, handling och slut.

Träna på att skriva faktatexter; Utveckla sin förmåga att skriftligt återge fakta; Kunna skriva olika typer av texter så att innehållet tydligt framgår.

Resultatet visar tydligt att ospecificerat formulerade behov av stöd dominerar stort. Ungefär 60 % av åtgärdsprogrammen innehåller vaga, ospecificerade behovsformuleringar. Exempel på ospecificerade formuleringar kring elevens behov av stöd kan vara:

Eleven behöver särskilt stöd av vuxen kring sin skrivning; Utveckla sin skrivförmåga; Eleven behöver träna på att formulera sig i text; Eleven behöver extra färdighetsträning i skrivning.

I elva åtgärdsprogram var elevens behov av stöd kopplat till att kunna kompensera för sina svårigheter genom att använda olika datorprogram och appar. Det kunde också gälla tillgång till egen dator eller läsplatta. Dessa behov kunde till exempel vara formulerade så här:

Eleven behöver stöd för att lära sig använda kompensatoriska hjälpmedel; Eleven behöver stöd av dator eller lärplatta då han/hon ska skriva; Eleven behöver en egen dator där han kan skriva enkla ord med hjälp av talsyntes.

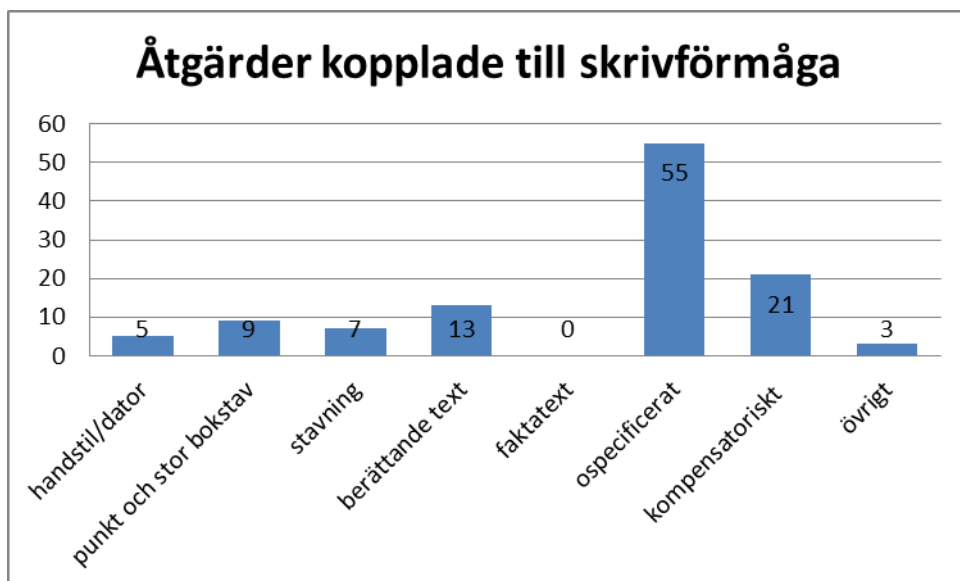
Två åtgärdsprogram innehöll behovsformuleringar som var svåra att kategorisera enligt ovan och som därför räknades i kategorin övrigt. I det ena fallet handlade det om att kunna få ner meningar ”på pränt”, själva formuleringen var inget bekymmer. Det andra fallet gällde förmågan att koppla bokstavsljud till rätt bokstav.

Eftersom kunskapskraven gällande skrivning utgjorde merparten av kategorierna är det också av intresse att påpeka att två av kunskapskraven inte fanns omnämnda i åtgärdsprogrammen. Det gäller kunskapskravet att *kunna förtydliga och förstärka sina budskap genom att kombinera sina texter med bilder* samt kunskapskravet att *kunna bearbeta och förtydliga sina texter på ett enkelt sätt utifrån respons och att utifrån givna frågor kunna ge enkla omdömen om sina egna (och andras) texter*. Dessa kunskapskrav har heller aldrig prövats i de nationella proven för årskurs 3.

6.3 Åtgärder kopplade till skrivförmåga

Som nämnts tidigare så behandlade 83 åtgärdsprogram (n=133) elevers skrivförmåga. I innehållsanalysen kodades även åtgärderna främst utifrån deras koppling till kunskapskraven i skrivning. Vaga, ospecificerade formuleringar var klart dominerande också i de åtgärder som beskrevs. Dessutom förekom åtgärder kopplade till användandet av kompensatoriska hjälpmedel.

Nämnas bör också att det i ungefär 70 % av åtgärdsprogrammen finns beskrivningar av med vem/var/hur ofta eleven ska träna. Det är vanligt med såväl individuell träning som träning i mindre grupp, vanligen nämns då speciallärare eller annan resursperson. Det finns också åtgärder som tränas i klassrummet, med eller utan extra stöd. I 20 % av åtgärdsprogrammen saknas dessa beskrivningar, men där är åtgärden i stället beskriven utifrån på vilket sätt eleven ska träna, till exempel genom anpassat material eller med hjälp av datorn. Att åtgärderna i detta arbete kodats som ospecificerade beror på avsaknaden av koppling till kunskapskravens olika skrivförmågor.



Figur 6:2 Antal åtgärdsprogram som beskriver åtgärder inom de olika kategorierna.

Figur 6:2 visar innehållsanalysens resultat av de åtgärder som förekom i empirin. Då det i det förra avsnittet gjordes jämförelser med de nationella proven och nästa avsnitt kommer att belysa hur stödbehov och åtgärder är kopplade till varandra kommer detta avsnitt, förutom diagrammet i figur 6:2, endast innehålla prov på hur åtgärder i de olika kategorierna kunde vara formulerade. Nedan följer sådana exempel på formuleringar sorterade under de olika kategorier som använts som variabler:

Åtgärder kopplat till att kunna skriva för hand och på dator:

Finmotoriken tränas i särskild bok under välskrivningstillfällena; Korta skrivövningar, till exempel kopiera texter med små bokstäver; Skriva berättelse på egen hand. Skriva på datorn.

Åtgärd kopplat till att kunna använda stor bokstav, punkt och frågetecken.

Individuellt stöd i att formulera sig i skrift (skriva meningar); Stöd i att använda stor bokstav och punkt; Träna på att sätta ut skiljetecken; Skriva meningar med rätt struktur.

Åtgärd kopplat till kunskapskravet gällande stavning.

Eleven får extra stöd i klassen, till exempel hjälp att stava ord; Eleven samlar ord som är svåra att stava; Träna stavning; Träna att stava de allra vanligaste orden flera gånger, tills de sitter.

Åtgärd kopplat till förmågan att kunna skriva berättande texter.

Skriva till sekvensbilder; Stöd i att skriva texter med inledning, handling och slut; Fritt skriftligt berättande; Träna på hur berättelser är uppbyggda.

Till följande tre kunskapskrav finns inga specifika åtgärder beskrivna: förmågan att kunna skriva faktatexter, förmågan att kunna förtydliga och förstärka med hjälp av bild samt

förmågan att bearbeta av text. De två sista finns inte heller omnämnda vad gäller elevens behov av stöd, vilket förmågan att skriva faktatexter gör i ett fåtal åtgärdsprogram.

De ospecificerade, vagt beskrivna åtgärderna dominerade klart i åtgärdsprogrammen. Exempel på hur dessa kunde vara formulerade är:

Särskilt stöd kring skrivning i liten grupp; Träna skrivning med olika datorprogram; Regelbundna specialpedagogiska insatser i form av extra skrivträning; Arbete i liten grupp med resurslärare; En-till-en-undervisning för att utveckla skrivförmåga; Anpassad skrivträning; Speciallärare.

I åtgärdsprogrammen var en relativt vanlig åtgärd att eleven skulle få träning i att använda kompensatoriska hjälpmedel eller ha tillgång till dator. Dessa åtgärder kunde till exempel vara formulerade så här:

Eleven använder ibland dator och talande tangentbord; Eleven har en egen Ipad att använda i skolarbetet; Tillgång till IKT-verktyg; Skriva vissa texter på dator. Får använda talsyntes vid behov, samt skriva med rättstavningsfunktion vid vissa tillfällen.

I tre fall kodades åtgärderna under kategorin övrigt. Två av dessa åtgärder gällde att eleven fick hjälp genom att en vuxen skrev åt denne ibland. En åtgärd var att en läs- och skrivutredning skulle genomföras.

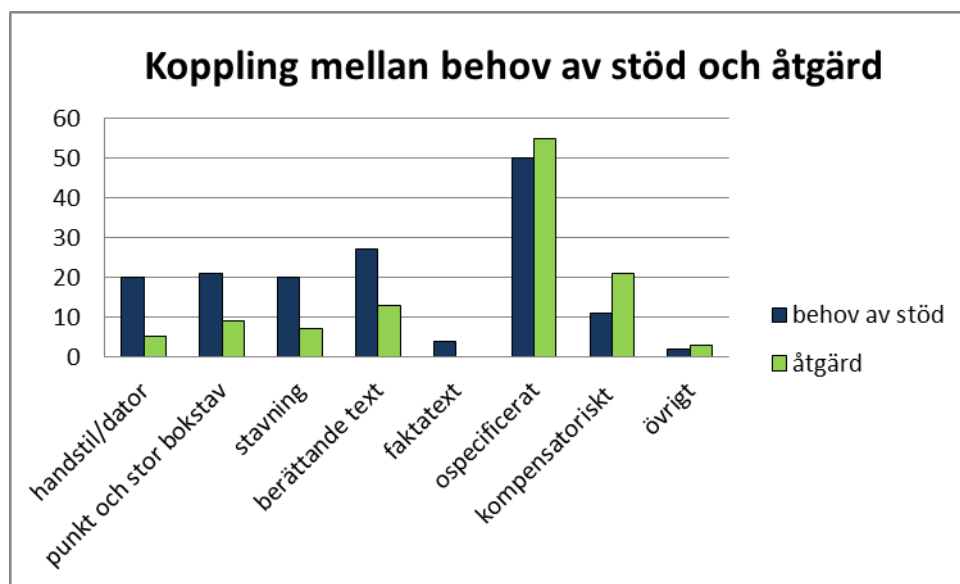
I studien görs ingen analys av hur de läsrelaterade åtgärderna är formulerade, men en genomläsning av empirin visar tydligt att åtgärderna i läsning betydligt oftare fokuserar på vad eleven ska utveckla och en, i jämförelse med skrivåtgärderna, mer tydlig beskrivning av hur träningen ska gå till. Ungefär två tredjedelar av åtgärdsprogrammets formulerade läsåtgärder är konkret formulerade. Läxor och träning hemma nämns betydligt oftare gällande elevers lästräning jämfört med skrivträning, där det endast nämns i något fall.

6.4 Kopplingen mellan behov av stöd och åtgärder

I en av studiens frågeställningar formuleras också frågan hur behov och åtgärder är kopplade till varandra. I figur 6:3 har dessa två; elevens behov av stöd samt åtgärder, ställts intill varandra. Stapeldiagrammet visar att elevens behov av stöd generellt sett beskrivs utförligare än åtgärderna, något som i sig är ett intressant resultat. En beräkning som gjordes av den kodade empirin visar att i drygt hälften av åtgärdsprogrammen mynnar stödbehovets beskrivningar ut i ospecificerade åtgärder. Som redan nämnts kan dessa vara specifika i förhållande till var/med vem/hur ofta eleven ska träna. Det ospecifika består i att det inte formuleras åtgärder kring vilka skrivförmågor eleven ska utveckla. I cirka en fjärdedel av åtgärdsprogrammen är såväl behov av stöd som åtgärder ospecifika.

Behovet av stöd kan i ett och samma åtgärdsprogram vara kopplat till flera variabler. En genomläsning av den kodade empirin visar tydligt hur behovet av stöd kan gälla flera kunskapskrav, för att sedan föreslå en ospecifik åtgärd, exempelvis skrivträning. Intressant att notera är att åtgärderna är mer sparsamt kopplade till kunskapskraven än vad stödbehovet är. Där en åtgärd är kopplad till ett kunskapskrav är det vanligen så att samma kunskapskrav också återfinns i beskrivningen av elevens behov av stöd, men det förekommer också att

behovet av stöd är beskrivet i ospecificerade termer, medan åtgärden är kopplad till en specificerad variabel.



Figur 6:3 Jämförelse av behov och åtgärd sett till antal åtgärdsprogram där dessa beskrivits.

6.5 Resultatsammanfattning

En av farhågorna som fanns med i bakgrundsbeskrivningen till studien besannades när det visade sig att skrivning uppmärksammas betydligt mindre än läsning i åtgärdsprogrammen. Drygt hälften av åtgärdsprogrammen fokuserade på såväl läs- som skrivutveckling, men i resterande åtgärdsprogram var så många som 38 % inriktade på åtgärder för att utveckla läsförmågan. Motsvarande siffra för skrivutveckling är 8 %. Ett intressant resultat att lyfta fram är att 8 % av åtgärdsprogrammen beskrev behov av såväl läs- som skrivträning men i åtgärden var endast läsningen representerad, vilket bekräftar fenomenet att begreppet läs- och skriv ibland används oreflekterat och i realiteten kommit att fokusera läs- snarare än skrivförmågor.

Resultatet av vilka behov av stöd och tillhörande åtgärder som skrevs fram i åtgärdsprogrammen överraskade genom att vaga, ospecificerade formuleringar var så dominerande. Detta strider mot vad de allmänna råden (Skolverket, 2014a) föreskriver, nämligen att åtgärden ska kopplas till stödbehovet och kunskapskraven i läroplanen. Studiens resultat visar att beskrivningen av elevens stödbehov i större utsträckning än åtgärden var kopplade till kunskapskrav, men även här är de vaga, ospecificerade formuleringarna förhärskande. Ett mycket intressant resultat gäller elevers förmåga att skriva faktatexter, vilket i de nationella proven visar sig vara det delprov där elever uppvisar störst svårigheter. Denna förmåga berörs i behovsbeskrivningen i fyra åtgärdsprogram, men *ingen* åtgärd är kopplad till detta kunskapskrav. Det finns dessutom två kunskapskrav som inte alls nämns i åtgärdsprogrammen, något som också är värt att lyfta fram.

En genomgång av empirin visar att de åtgärder som sätts in i förhållande till läsutveckling betydligt oftare konkret beskriver vad som behöver utvecklas och hur detta ska tränas jämfört med åtgärdena kring skrivutveckling.

7 Diskussion

I kapitlet kopplas resultatet från studien samman med tidigare forskning och statistik med utgångspunkt från studiens teoretiska perspektiv. Kapitlet avslutas med pedagogiska implikationer samt förslag till fortsatt forskning.

7.1 Resultatet i relation till den nya lagstiftningen kring särskilt stöd och extra anpassningar

2005 ansågs omkring 20 % av eleverna i grundskolan vara i behov av särskilt stöd (Myndigheten för skolutveckling, 2005). Läsåret 2015/16 har cirka 6 % ett åtgärdsprogram, vilket innebar en halvering av antalet åtgärdsprogram sedan lagändringen införts (Skolverket, 2016). Då denna studie tidsmässigt ligger nära den nya lagändringens införande, vilket medfört att färre åtgärdsprogram skrivs, är det aktuellt att diskutera varför och för vem åtgärdsprogram ska skrivas. Utifrån att åtgärdsprogram är tänkt att vara ”ett arbetsredskap för att stödja skolans arbete med elever i behov av särskilt stöd” (Skolverket, 2014a, s. 1) är det viktigt att inte bara sträva efter att minska arbetsbördan för lärare genom att skriva färre åtgärdsprogram, utan också att se till att åtgärdsprogram utarbetas så att de blir ett stöd i undervisningen för eleverna.

Det finns ett visst tolkningsutrymme kring vad som är särskilt stöd enligt den lagstiftning som trädde i kraft 1 juli 2014. Skolans organisation och resursfördelning liksom lärarkompetens och arbetssätt kan påverka vad som räknas som stöd i form av extra anpassningar och vad som räknas som särskilt stöd (Skolverket, 2014b). Denna tolkningsproblematik är svår att åtgärda, men det finns också utrymme för tolkning av vilka elever som är berättigade till särskilt stöd. Det gäller uppfattningen att det särskilda stödet skulle vara begränsat att enbart gälla elever med betydande extra insatser som exempelvis placering i särskild undervisningsgrupp.

Andreasson et al. (2013) belyser en viktig aspekt kring hur skolans personal ska tolka vilka elever som har rätt till särskilt stöd, genom att istället för att fokusera på elevens *rätt* till stöd vill få fokus på elevens *behov* av stöd. Om åtgärdsprogram skrivs för att på ett juridiskt plan ge eleverna det stöd de har rätt till finns en uppenbar risk att åtgärdsprogrammen inte blir ett redskap för lärande. I värsta fall blir åtgärdsprogrammet en fråga om administration och juridiskt ansvar. Andreasson et al. (2013) slår fast att en medvetenhet om vad ett åtgärdsprogram är och hur det ska användas behöver finnas på såväl övergripande policynivå som på skolnivå.

Att färre åtgärdsprogram skrivs är viktigt ur många aspekter, men får inte vara ett mål i sig. Elever i svårigheter måste vara garanterade det stöd och den hjälp de behöver. Asp-Onsjö (2014b) resonerar i liknande termer kring nödvändigheten av att pedagogiska skäl ligger bakom skrivandet av åtgärdsprogram. Med ett uttalat mål att ge färre elever stöd finns en uppenbar risk att elever kommer i kläm när de ska få det stöd de behöver i klassen, därtill utan några extra resurser. Den situationen som nu uppstår möter kritik också från Skolinspektionen (2015) som menar att elever som har rätt till särskilt stöd inte får detta stöd. Det är oroväckande och riskerar att få stora effekter på såväl individnivå som på samhällsnivå. Det uttalade målet måste istället även fortsättningsvis vara att ge elever det stöd de behöver, framför lärares behov av att skriva färre åtgärdsprogram.

Just detta att få stöd utanför klassen är också något som det skrivits mycket kring och som det finns olika åsikter om. Mycket forskning kring åtgärdsprogram tar upp att beskrivningar på individnivå är vanligt förekommande i åtgärdsprogrammen (Andreasson et al., 2013; Isaksson et al., 2007; Giota & Emanuelsson, 2011; Andreasson, 2007). Skolverket (2003) tonar ned denna kritik genom att peka på att den kartläggning som gjorts av åtgärdsprogram visar att det skett en utveckling på området, men också genom att uttrycka att det är rimligt att problembeskrivningen i åtgärdsprogrammen främst handlar om individuella svårigheter eftersom det gäller för en enskild individ.

Isaksson et al. (2007) konstaterar däremot att åtgärderna i åtgärdsprogrammen är av individuell karaktär, ofta utformade som träning med speciallärare. De menar att detta är ett problem som måste åtgärdas. Annan forskning för fram att specialundervisning av naturliga skäl handlar om att ge enskilda elever extra stöd (Alatalo, 2011; Westby, 2014; Myrberg, 2001) och att en-till-en-undervisning visat sig effektiv. Motsättningen mellan att åtgärda individen eller verksamheten är ett av de dilemman som denna studie belyser och som kan leda till exkludering oavsett hur lärare väljer att hantera situationen. Antingen blir en elev sedd och kategoriserad som ”i behov av särskilt stöd”, vilket kan ses som särskiljande, eller så finns risken att elevens behov inte uppmärksammas alls och att eleven inte får hjälp (Asp-Onsjö, 2014a). Här finns alltså motstridiga åsikter inom forskningen, vilket kan förklaras utifrån det dilemma som beskrivs, där det kan vara mer konstruktivt att hantera det som ett dilemma än att försöka hitta en lösning utifrån en enda utgångspunkt (Nilholm, 2005). De flesta forskare är överens om att tidigt insatta stödinsatser kan göra stor skillnad för elever i svårigheter (Alatalo, 2011).

Lundberg (2008) betonar vikten av att i klassen skapa en atmosfär där elever respekterar varandra oavsett vilka kunskaper eleverna har och tar också upp vikten av att en elev med bräcklig självbild får mötas av vuxna som visar att de bryr sig om eleven. I en sådan atmosfär och i sådana möten med vuxna kan detta att träna enskilt med en speciallärare bli positivt och stärkande, medan det utan en sådan atmosfär kan få motsatt effekt.

7.2 Balansen mellan läs- och skrivrelaterade åtgärder

Att merparten av åtgärdsprogrammen i studien innehåller både läs- och skrivrelaterade åtgärder är inte förvånande med tanke på hur läsning och skrivning hänger samman och bör förekomma integrerat (Alatalo; 2011; Lundberg, 2008). Dominansen av endast läsrelaterade åtgärder (38 %) i förhållande till endast skrivrelaterade åtgärder (8 %) är däremot förvånande och oroväckande med tanke på att statistiken från de nationella proven (se bilaga 2) ger tydliga signaler kring att brister i elevers skrivförmåga i större utsträckning än läsförmågan kommer till uttryck i proven. Detta borde rimligen märkas i de åtgärdsprogram som skrivs. Statistiken innehåller små variationer mellan åren och borde kunna tjäna som underlag för såväl fokus i undervisningen som fokus på extra anpassningar. Det är möjligt att många elever har extra anpassningar kring skrivförmågan i stället för åtgärdsprogram. Det finns ändå skäl att spekulera kring varför inte fler elever har åtgärdsprogram som berör skrivning. Kommer resultatet från de nationella proven som en överraskning? I så fall behöver lärares bedömningskompetens förbättras. Eller är det så att det arbetas intensivt med extra anpassningar såväl före som efter de nationella proven och att eleverna når kunskapskraven i slutet av årskurs 3? Kanske är det så att de svårigheter gällande skrivförmåga som ses i resultaten av de nationella proven blir föremål för åtgärdsprogram först i årskurs 4 efter att de extra anpassningarna visat sig vara otillräckliga?

Oavsett hur det förhåller sig är det angeläget att fokusera mer på att utveckla skrivförmågan (Taube et al., 2015, Spear-Swerling & Zibulsky, 2014). Det är oroväckande om lärare påverkas av mediedebatten i större utsträckning än av uppdraget att se till att elever ges tillfälle att utveckla läs- och skrivförmågan (Skolverket, 2011a). De nationella provens resultat får förhoppningsvis konsekvenser på lärares undervisning, men då statistiken i stort visar på liknande resultat år från år så finns en farhåga i att så inte är fallet. Hattie (2009) menar att prov överlag har goda effekter endast om det påverkar lärarnas undervisning. Det kan naturligtvis också vara så att lärare ändrar sin undervisning, men att det sker på ett sätt som inte visar sig effektivt vad gäller måluppfyllelse. Detta diskuterar Evensen et al. (2016) när de uttrycker att det finns risk att bedömnings- och undervisningskriterier som tas fram genom ett top-down-förfarande kan innebära att undervisningen utformas efter vad eleverna ska kunna i nationella prov, vilket blir särskilt vanskligt om kriterierna inte är formulerade utifrån evidensbaserad kunskap. De ser en risk med att bygga undervisning utifrån kriterier eftersom det kan leda fram till ett snävt synsätt på skrivning. På samhällsnivå är det sålunda viktigt att se över de kriterier och prov som ska påverka undervisningen. På skolnivå blir det viktigt att ta ett helhetsgrepp om skrivundervisningen så att ett snävt synsätt undviks, men att lärdomar från de nationella proven samtidigt tas till vara.

I ett av åtgärdsprogrammen i studien där endast läsrelaterade åtgärder förekom framgick att den aktuella eleven hade skrivande som anpassning. Det är möjligt att skrivsvårigheter, i högre grad än lässvårigheter, är enklare att arbeta med inom den ordinarie undervisningen och därmed utformas som extra anpassningar. Men om det sker utifrån en tanke på individualisering genom eget arbete är det tveksamt om arbetssättet kommer leda till god måluppfyllelse (Lagrell, 2006). Det är avgörande att eleverna ges undervisning om olika strategier och att det finns mottagare av de texter som produceras. Att elever lämnas åt sig själva med skrivuppgifter, vilket bland annat Lagrell (2006) varnar för, är mycket oroväckande. Om lärare däremot får enskild tid med elever och kan diagnostisera varje elevs behov så kan en individualisering ske utifrån denna kunskap (Myrberg, 2003) och eleven ges tillfälle att arbeta i den proximala utvecklingszonen (Säljö, 2015).

Vilka kan konsekvenserna bli av att läs- och skriv används som *ett* begrepp? Studien visar att ungefär en tolfedel av åtgärdsprogrammen nämner skrivning tillsammans med läsning i problembeskrivningen i åtgärdsprogrammen, men att skrivningen inte uppmärksammas i åtgärdena. På samma finns det en risk att det i läs- och skrivutredningar också fokuseras mest på läsning och att elevers skrivförmåga inte blir föremål för en noggrann kartläggning. Det går heller inte att bortse från att medias uppmärksammande av elevers läsning, som är föremål för bedömning i flera undersökningar, gör att lärare ser över sin läsundervisning i högre grad än skrivundervisningen. Skrivning är en kognitivt krävande uppgift (Bjar, 2006) och om inte eleverna ges en genomtänkt undervisning i syfte att utveckla skrivförmågor så kommer det att få stora konsekvenser.

7.3 Stödbehov och åtgärder i åtgärdsprogrammen

Ett åtgärdsprogram ska föregås av en pedagogisk utredning (Skolverket, 2014a). Det hade varit intressant att ta del av det underlag dessa utredningar utgör för utformandet av åtgärdsprogrammen, särskilt då hur elevers skrivförmåga kartlagts. Många beskrivningar av elevens behov av stöd, och framför allt åtgärdena, är formulerade i allmänna, vaga termer. Det väcker frågor kring underlaget, men speciellt vilka konsekvenser dessa vaga formuleringar får för stödets utformande. Dessa frågor är inte utan grund då det visat sig att Skolinspektionen (2015) har uppmärksammat brister i skolors utredningar kring stödbehov,

något som medför att stödet inte ges på ett effektivt sätt. Enligt de allmänna råden (Skolverket, 2014a) ska åtgärderna kopplas till stödbehovet och till läroplanens kunskapskrav samt vara konkreta och möjliga att utvärdera. Denna studie visar här på omfattande brister. Om en åtgärd är ospecificerat formulerad, exempelvis som att eleven tränar sin skrivning med speciallärare vid ett tillfälle i veckan, så är det ju förvisso konkret och utvärderingsbart ur en aspekt, men det säger inte nödvändigtvis något om elevens skrivutveckling och är inte kopplat till något kunskapskrav. En av studiens frågeställningar berör hur åtgärdsprogrammets behov och åtgärder är kopplade till varandra. Resultatet av innehållsanalysen visar här att stödbehovet generellt är mer konkret beskrivet och kopplat till kunskapskrav jämfört med åtgärderna, som i högre grad är ospecificerade. De behovsbeskrivningar som hänförs till läroplanens kunskapskrav kopplas i mindre än hälften av fallen till motsvarande åtgärd.

Att lärare inte längre behöver formulera långsiktiga och kortsiktiga mål i åtgärdsprogrammen kan ha bidragit till dessa vaga beskrivningar. Hur lärare formulerar åtgärderna är inte med nödvändighet avgörande för hur stödet i praktiken utformas. Det är möjligt att stödet utformas utifrån gjord kartläggning och att det är väl anpassat till elevens behov. Denna studie belyser inte den frågan, men en farhåga kring att ospecificerade behovsbeskrivningar och åtgärder inte ger det bäst utformade stödet infinner sig ändå.

Det delprov i de nationella proven där flest elever inte når kravnivån är att skriva faktatext. Förmågan att skriva faktatexter tas knappt upp i åtgärdsprogrammen och ingen åtgärd beskrivs gällande denna förmåga. Då statistiken kring de nationella proven uppvisar samma resultat över tid så är det anmärkningsvärt att åtgärdsprogrammen inte berör förmågan att skriva faktatexter i större utsträckning. Förmågan att skriva berättande text omnämns i fler åtgärdsprogram än meningsbyggnad, stavning och handstil, men om dessa mer färdighetsbaserade åtgärder adderas så är de i majoritet. Det är ändå svårt att dra slutsatsen i denna studie att färdighetsträning av exempelvis stavning och handstil dominerar det särskilda stödet eftersom de ospecificerade åtgärderna är så förhärskande. Andra studier visar på i princip samstämmiga resultat, där färdighetsträning, anpassning av arbetssätt eller läromedel beskrivs vara de vanligaste (Andreasson, 2007; Asp-Onsjö, 2006; Isaksson et al., 2007). Tyvärr omöjliggör de många ospecificerade åtgärderna några större tolkningar av vad som i praktiken fokuseras i det särskilda stödet. Det viktigaste bidraget denna studie ger vad gäller de åtgärder som formuleras är att det finns ett stort behov av att bättre följa de allmänna råden genom att koppla åtgärderna till läroplanens mål och kunskapskrav. Detta skulle med stor sannolikhet ha god effekt på stödets utformande.

Två kunskapskrav nämns över huvud taget inte i åtgärdsprogrammen. Dessa har heller aldrig prövats i de nationella proven. Ett av dessa kunskapskrav berör förmågan att bearbeta och förtydliga texter. Forskning har visat på god effekt av skrivundervisning som tränar denna förmåga (Hattie, 2009; Spear-Swirling & Zibulsky, 2014; Taube et al., 2015). Att planera och revidera texter hänger självfallet samman med såväl berättande texter som faktatexter och trots att många elever uppvisar svårigheter att skriva texter, nämns ingenting om dessa två kunskapskrav som så uppenbart hör ihop med skrivprocessen och som har visat sig effektivt för utvecklingen av elevens skrivförmåga. Återspeglar detta fokus i undervisningen? Om de nationella proven prövade dessa förmågor, skulle lärarna då i högre grad se ett behov av att elever ges stöd i förhållande också i förhållande dessa förmågor? I det norska Normprojektet finns en ambition att göra skrivningen till en nyckelkompetens (Berge & Skar, 2015). Skrivning ska aktivt förekomma i alla ämnen. Det skulle innebära att eleverna får fler tillfällen till skrivträning och det innebär också fler möjligheter till att skriva texter av olika slag. De kriterier som tagits fram i detta projekt förväntas bli till extra stor hjälp för elever i

svårigheter eftersom de är konkreta och möjliga att använda i formativt syfte (Evensen et al., 2016). Kunskapskraven i Lgr 11 (Skolverket, 2011a) berör också flera områden av skrivning, men kanske bör vi se om vi kan dra nytta av normprojektets bottom-up-strategier som tagit fram mer specificerade kriterier. Det är dock viktigt att kriterier som används i bedömning och kartläggning inte leder till en undervisning där lärare bockar av uppnådda kriterier utifrån ett snävt synsätt.

7.4 Diskussion kring skrivundervisning

Som tidigare nämnts kan det finnas en intention att skriva färre åtgärdsprogram i syfte att minska lärares arbetsbörda genom att definiera vilka som har rätt till särskilt stöd. Att förebygga elevers svårigheter kan vara ett annat angreppssätt i frågan. Skrivundervisningen hamnar på ett logiskt sätt i fokus om elevers skrivande ska förbättras. Litteraturöversikten belyser flera aspekter av skrivundervisning och det finns inte utrymme att ta upp allt till diskussion, men något som är oerhört angeläget är de signaler som kan uppfattas om att elever ofta lämnas åt sig själva med skrivuppgifter (Myrberg, 2003; Lagrell, 2006; Alatalo, 2011) och att läraren intar en passiv roll. Forskningen verkar samstämmig i att understryka lärarens roll, vikten av genomgångar och individualisering som bygger på kunskap om elevers skrivutveckling (Lagrell, 2006; Tjernberg, 2011; Hattie, 2009). Man kan ställa sig frågan varför denna tendens att lämna elever åt sig själva i skrivuppgifter trots detta uppstår. Det kan säkert härröras till ett missförstånd av vad individualisering är, men kan också mer direkt kopplas till lärares kunskaper.

Spear-Swirling och Zibulsky (2014) lyfter fram att skrivundervisning innebär en stor arbetsinsats och är en stor utmaning för lärare. De menar att detta kan leda till att skrivundervisningen inte prioriteras på samma sätt som läsundervisningen. Bjar (2006) redogör för hur skrivning är kognitivt krävande och att handledning av elevernas skrivande är ett måste. De elever som på ett särskilt sätt missgynnas av en undervisning som innebär mycket självständigt arbete är elever i svårigheter. Alatalo (2011) tar upp en intressant aspekt som kan bidra med insikt i frågan, där hon menar att lärare kan vilja lämna ett traditionellt sätt att undervisa för nyare angreppssätt. Om lärare saknar goda kunskaper i elevers läs- och skrivinlärning, vilket Alatalos studie visar vara vanligt, är detta vanskligt.

Alatalo (2011) varnar för en ytlig förståelse av pedagogiska synsätt. Kan lärare bli förvirrade av motstridiga synsätt på skrivundervisning och kan det finnas en rädsla för att uppfattas som omodern i pedagogiskt hänseende? Om lärare inte har goda kunskaper och en genomtänkt undervisning så verkar det rimligt att skrivundervisningen också upplevs som den allt för stora utmaning Spear-Swirling och Zibulsky (2014) beskriver. Och i lärares pressade vardag kan det leda till att lärare antingen intar hållningen att invänta elevers mognad (Alatalo, 2011) eller att de snarare förklarar sviktande måloppfyllelse utifrån elevers individuella brister än utifrån sin egen undervisning. Spear-Swirling och Zibulsky (2014) betonar på samma sätt som Alatalo ovan, hur viktiga lärares kunskaper är och också hur lärare planerar sin undervisning. I deras studie visar det sig att de lärare som deltog i studien avsatte stort utrymme för innehållsaspekter i skrivundervisningen på bekostnad av grundläggande träning av skrivfärdigheter, något som också de ser som problematiskt. Att lärare, som deltagarna i Spear-Swirling och Zibulskys studie, inte planerar sin undervisning i samstämmighet med vad forskning lyfter fram som betydelsefullt, väcker frågor. Handlar det om okunskap eller om förvirring kring didaktiska frågor? Är det ett medvetet val utifrån en övertygelse kring hur undervisning bäst bedrivs? Att såväl Alatalos som Spear-Swirling och Zibulskys studier visar

på brister i lärares grundläggande kunskaper är oroväckande, särskilt med tanke på elever i svårigheter.

Betoningen av formella aspekter av skrivundervisning, kontra betoningen på den funktionella aspekten verkar vara skrivundervisningens motsvarighet till det läskrig som bland annat beskrivs av Myrberg (2001). Dels har de olika aspekterna historiskt betonats mer eller mindre, men här finns fortfarande något olika ståndpunkter. De som starkt betonar de grundläggande formella delarna av skrivning, exempelvis Alatlao (2011), verkar göra det som en motreaktion till de som starkt betonar skrivundervisning ur ett funktionellt perspektiv och som ser en fara i att överhuvudtaget ägna sig åt färdighetsträning åtskilt från meningsfullt skrivande, exempelvis Bruce (2006) och Bjar (2006). Det är lätt att sätta sig in i den frustration lärare känt över att elever varit så fokuserade på handstil och stavning på bekostnad av annat i skrivprocessen, som beskrivs av Kos och Maslowski (2001). I deras artikel beskriver de hur de brottas med insikten att automatisering av färdigheter är oerhört viktigt, men hur de samtidigt vill skapa en atmosfär där inte skrivkonventioner är i centrum och där kreativitet intar en central plats. Annan forskning förespråkar tydligt ett både och – meningsfulla skrivuppgifter med kommunikativt syfte *och* undervisning i färdighetsträning (Liberg, 2008; Lundberg; 2008; Westby; 2014). Detta dilemma är mångfacetterat och när det kommer till synen på hur lärare bäst ger stöd åt elever i svårigheter så blir klyftan än större mellan dessa båda perspektiv. Bruce (2006) menar att om elever i svårigheter specialtränar färdigheter i avgränsade sammanhang så riskerar dessa elever att komma ännu mer efter i sin inläring, en ståndpunkt hon delar med Bjar (2006). Andra menar att just elever i svårigheter kan ha svårt att på egen hand ta till sig formaspekter av språket och är i behov av att specialträna och automatisera kunskaper separat i strukturerade sammanhang (Liberg, 2008; Lundberg, 2008; Westby, 2014). Vetenskapsrådets kunskapsöversikt ger stöd åt tanken på att separat träning av skrivkonventioner är av vikt genom att det framkommer i metastudien att till exempel konventionell stavningsundervisning gett hög effektstorlek (Taube et al., 2015).

Oavsett vilken ståndpunkt som intas så uppstår ett dilemma vad gäller elever i svårigheter. Risken om lärare inte ger elever i svårigheter utrymme för träning av färdigheter är att de får för många aspekter att tänka på samtidigt i sitt skrivande. Detta medför att en redan krävande kognitiv aktivitet tar än mer energi eftersom de inte har automatiserat grunderna i hantverket. Å andra sidan, om lärare satsar på en-till-en-undervisning/undervisning i mindre grupper och där tränar olika färdigheter, så ska tiden tas från något annat och risken finns då att elever i svårigheter inte får tillfälle att utveckla kommunikativa förmågor i tillräckligt hög grad. Utifrån studiens specialpedagogiska perspektiv, dilemmaperspektivet, anser jag att den beskrivda problematiken kräver reflektion utifrån flera aspekter på såväl individ- som på gruppnivå. Figur 3:1 som åskådliggör det formella och det funktionella förhållningssättet till skrivundervisning pekar på det funktionella synsättet som det didaktiskt fördelaktiga valet. Att därmed dra slutsatsen att det skulle vara förkastligt att träna vissa färdigheter är ingen självklar följd av detta resonemang. Frankl (2005) pekar på att mål i åtgärdsprogram kan stå i motsats till ett sociokulturellt perspektiv på lärande, men att om klasslärare i sin planering av undervisningen noga tänker igenom de behov av särskilt stöd som finns i klassen så kan det bidra positivt till elevers lärande.

Lärares undervisning är den enskilt viktigaste faktorn för att elever ska utvecklas och lära sig. Att utveckla skrivundervisningen och tillämpa en strukturerad undervisning både vad gäller formellt och funktionellt skrivande skulle kunna innebära att fler elever utvecklas i enlighet med kunskapskraven.

7.5 Metoddiskussion

Innehållsanalys kan ses som en objektiv analysmetod (Bryman, 2008), med möjlighet att göra en replikationsstudie. Innehållsanalys kan se olika ut, och i denna studie var tolkningar av materialet oundvikliga och stundtals svåra att göra, vilket påverkar möjligheten att göra om studien med samma resultat. Bedömningen är ändå att resultatet i stort sett skulle bli detsamma i en replikation, eftersom kodschemat och kodningsinstruktionerna hjälper till i vissa tolkningsdilemman. Den personliga tolkningen går dock inte helt bortse från, eftersom det som kodas inte bara är det manifesta innehållet utan också det latent (Bryman, 2008). Om de åtgärdsprogram som utgjorde empirin i studien i högre grad hade varit mer distinkta i beskrivningar av åtgärder så hade kvalitén på innehållsanalysen höjts, men en ”innehållsanalys kan bara vara så bra som de dokument som den bygger på” (Bryman, 2008, s. 296). I denna studie bidrar just kvalitetsaspekten med intressant information. Det faktum att många tillfrågade skolor inte hörde av sig ger utrymme för frågor om detta hade kunnat förebyggas genom att gå till väga på annat sätt. Om tiden hade tillåtits hade intervjuer av lärarna bakom åtgärdsprogrammen eller klassrumsobservationer kring skrivundervisning medfört ett rikare resultat med fler perspektiv i diskussionen.

Den pilotstudie som genomfördes var värdefull genom att belysa fallgröpar och överlappningar i kategorierna. Trots detta upptäcktes i arbetet med resultatet att det fanns överlappningar i kodningen kring balansen mellan läs- och skrivrelaterade åtgärder. De åtgärdsprogram som innehöll beskrivning av behov av skrivträning men saknade åtgärder kopplat till detta behov blev ju på så vis en del av åtgärdsprogrammen med endast läsrelaterade åtgärder. I efterhand kan konstateras att det nog hade varit svårt att åtgärda denna överlappning eftersom alla redovisade kategorier var intressanta och relevanta. Lösningen blev att redovisa två kompletterande resultat under denna frågeställning.

7.6 Pedagogiska implikationer av studiens resultat

I den här studien har jag fått möjlighet att ta ett steg tillbaka och se på undervisning utifrån ett nytt perspektiv. I min studie vill jag inte kritisera hårt arbetande lärare. Det är inte min avsikt och jag riktar mig mot min egen undervisning och de åtgärdsprogram jag skriver i lika hög grad som mot någon annan. Problematiken kring hur åtgärdsprogram skrivs och hur skrivundervisning bedrivs kan naturligtvis lyftas upp på samhällsnivå och analyseras ur ett större perspektiv. Jag har ändå valt att främst fokusera på sådant som aktiva lärare själva kan påverka. Följande punkter får sammanfatta några konkreta förslag på olika nivåer som skulle kunna bidra till att skrivandet uppmärksammas i högre grad.

Rektorer och arbetslag behöver noga sätta sig in i regelverket kring åtgärdsprogram. Om utgångspunkten i hur vi tänker kring att ge särskilt stöd blir utifrån elevens behov av stöd snarare än elevens rätt till stöd och om det ges tid till att diskutera hur åtgärder kan utformas för att svara mot behovet så kommer det göra skillnad. Självklart får det konsekvenser för elever i behov av stöd, men också för undervisningen av alla elever. För lärare kan det löna sig i form av de får ett arbetsredskap i undervisningen samt att det ger tillfredsställelse att ha skrivit ett dokument som kan göra skillnad och som inte bara är skrivet för att säkerställa att skolan lever upp till sitt juridiska ansvar.

Utbildningen av lärare och speciallärare behöver ge mer konkret och handfast undervisning kring läs- och skrivinlärning. Att elever lär sig att läsa och skriva är centralt och grundläggande för deras fortsatta utveckling och de behöver stöd i detta av lärare som har goda teoretiska och didaktiska kunskaper.

Lärare behöver ta ett större grepp om skrivundervisningen. Sammanfattningsvis är det två saker jag särskilt vill lyfta fram. Först vill jag betona vikten av att satsa tidigt på att lägga en god grund i skrivandet och att värna om att eleverna får tid att automatisera färdigheter, men också att stimulera kreativiteten och utveckla kommunikativa förmågor. Det andra jag vill understryka är vikten av att vara aktiv som lärare; att ha gedigna genomgångar, agera modell, och ge eleverna många exempel. Eleverna har rätt att få den handledning de behöver, så att de kan känna sig trygga i undervisningssituationen.

Och till sist anser jag att läsning och skrivning även fortsättningsvis ska få vara nära sammankopplade och få ömsesidigt berika varandra. Jag förespråkar inte ett användande av begreppen var för sig, men när läs- och skriv används som ett gemensamt begrepp så finns det bevisligen skäl att påminna om skrivningen!

7.7 Förslag till fortsatt forskning om skrivundervisning

Det hade varit intressant att följa upp denna studie med att undersöka vilka extra anpassningar lärare sätter in för att stödja elever i deras skrivutveckling. En sådan studie skulle kunna utformas som en innehållsanalys, men troligen blir underlaget bättre genom intervjuer av lärare. Många studier görs i nuläget kring extra anpassningar, men det skulle vara värdefullt att fokusera just på elevers skrivförmåga. En annan uppföljande studie skulle kunna göras utifrån att se hur skrivning uppmärksammas i senare år. Statistiken från de nationella proven för årskurs 6 liknar den för årskurs 3 så det vore intressant att undersöka om det också här ges större utrymme åt läsningen. Studiens resultat väcker många varför-frågor. Dessa frågor är svåra att besvara med den valda metoden, men ytterligare studier som fokuserar skrivundervisning känns angelägna för att kunna besvara dessa varför-frågor. En sådan studie skulle kunna ta sin utgångspunkt i varför lärare verkar fokusera mer på läsning i skrivandet av åtgärdsprogram. Det finns flera sätt att scanna av elevers läsförmåga. Hur lärare följer och utvärderar elevers skrivförmåga skulle vara en annan intressant utgångspunkt. Studiens resultat visar att det stöd som ges i skrivning ofta sker enskilt eller i liten grupp, vanligen med speciallärare. Ett förslag till vidare forskning är att undersöka hur detta stöd konkret ser ut. Att utforma en sådan studie utifrån aktionsforskning skulle kunna bidra med kunskaper kring hur lärare kan ge elever stöd i skrivning på ett pedagogiskt effektivt sätt.

Referenslista

- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning I åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. (Doctoral Thesis, 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* (Doctoral Thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 259). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Andreasson, I., Asp-Onsjö, L. & Isaksson, J. (2013) Lessons learned from research on individual educational plans in Sweden: obstacles, opportunities and future challenges. *European Journal of Special Needs Education*, 28:4, 413-426, DOI: 10.1080/08856257.2013.812405
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. (Doctoral Thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 248). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Asp-Onsjö, L. (2014a). Specialpedagogik i en skola för alla – att arbeta med elever i skolsvårigheter. I U.P. Lundgren., R. Säljö., & C. Liberg (Red.), *Lärare, skola, bildning. Grundbok för lärare* (s.379-392). Stockholm: Natur & Kultur.
- Asp-Onsjö, L. (2014b). Dokumentation, åtgärdsprogram och inkludering i en skola för alla eller i en skola på marknadens villkor? I O. Franck (Red.), *Motbok. Kritiska perspektiv på styrdokument, lärarutbildning och skola* (s. 43-51). Lund: Studentlitteratur.
- Berge, K. L. & Skar, G. (2015). *Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling*. Rapport 2 fra Normprosjektet. Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkutdanning.
- Bergström, G., & Boréus, K. (2005). Samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys. I G. Bergström & K. Boréus (Red.), *Textens mening och makt* (s. 9-42). Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, G., & Boréus, K. (2005). Innehållsanalys. I G. Bergström & K. Boréus (Red.), *Textens mening och makt* (s. 43-87). Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, L. (2006). Att analysera elevtexter. I L. Bjar (Red.), *Det hänger på språket!* (s. 319-348). Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, B. (2006). Språkliga svårigheter hos skolbarn. I L. Bjar (Red.), *Det hänger på språket!* (s. 349-371). Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2:a uppl.). Malmö: Liber.
- Byström, J., & Byström, J. (2011). *Grundkurs i statistik* (7:e reviderade upplagan). Stockholm: Natur & Kultur.

- Ericson, B. (Red.). (2010). Läs- och skrivsvårigheter i ett historiskt perspektiv. I B. Ericson (Red.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter* (s. 23-54). Lund: Studentlitteratur.
- Evensen, L. S., Berge, K.L., Thygesen, R., Matre, S., & Solheim, R. (2016). Standards as a tool for teaching and assessing cross-curricular writing. *The curriculum journal*, 1-17. doi:10.1080/09585176.2015.1134338
- Frankl, C. (2005). Managing Individual Education Plans: reducing the load of the special educational needs coordinator. *Support for Learning*, 20(2), 77-82. doi: 10.1111/j.0268-2141.2005.00365.x
- Giota, J., & Emanuelsson, I. (2011). Policies in special education support issues in Swedish compulsory school: A nationally representative study of head teachers' judgements. *London Review of Education*, 9(1), 95-108. doi:10.1080/14748460.2011.550439
- Hattie, J. (2009). *Synligt lärande. En syntes av mer än 800 metaanalyser om vad som påverkar elevers skolresultat*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Herkner, B. (2011). *Läsutveckling i årskurs 2-6 belyst genom standardiserade test och nationella provet i svenska i årskurs 3*. (Licentiatuppsats, Specialpedagogiska institutionen, Forskarskolan i läs- och skrivutveckling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Isaksson, J., Lindqvist, R., & Bergström, E. (2007). School problems or individual shortcomings? A study of individual educational plans in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 22:1, 75-91. doi: 10.1080/08856250601082323
- Kos, R., & Maslowski, C. (2001). Second Graders' Perceptions of What Is Important in Writing. *The Elementary School Journal*, 101(5), 567-585.
- Lagrell, K. (2006). *Växa i skrivandet. Om förhållningssättet till de yngre skolbarnens skrivutveckling*. (FUMS-rapport nr 15). Uppsala: Institutionen för lärarutbildning, Uppsala universitet.
- Liberg, C. (2008). *Läs- och skrivutveckling och ett utökat läraruppdrag*. Hämtad 2016-03-31 från <http://www.ep.liu.se/ecp/032/004/ecp0832004.pdf>
- Lundberg, I. (2008). *God skrivutveckling. Kartläggning och undervisning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Längsjö, E., & Nilsson, I. (2005). *Att möta och erövra skriftspråket*. Lund: Studentlitteratur.
- Myndigheten för skolutveckling. (2005). *Elever som behöver stöd men får för lite*. Stockholm: Liber.
- Myrberg, M. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket*. Stockholm: Skolverket.

- Myrberg, M. (red.) (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Rapport från konsensusprojektet, 1/2. Stockholm: Institutionen för individ, omvärld och lärande. Lärarhögskolan i Stockholm. Hämtad 2016-03-31 från <http://www.skoldatatek.se/dmd/konsensus2003.pdf>
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik. Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige* 10, 124-138. Hämtad 2016-04-27 från <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/8031/7080>
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd” – Vad betyder det och vad vet vi?* (Forskning i fokus, nr 28). Myndigheteten för skolutveckling.
- Patel, R., & Davidsson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen (2015). *Särskilt stöd: Vanliga brister*. Hämtad 2016-02-04 från <https://www.skolinspektionen.se/sv/Rad-och-vagledning/Fran-brist-till-mojlighet/Sarskilt-stod/Sarskilt-stod-Vanliga-brister/>
- Skolverket (1980). *Läroplan för grundskolan*. Allmän del. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Skolverket (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Rapp. 270. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011b). *Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2013). *PISA 2012. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Rapp. 398. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2014a). *Allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014b). *Stödinsatser i utbildningen – om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2015). *Resultat på nationella prov i årskurs 3, 6 och 9, läsåret 2014/15*. Hämtad 2016-02-11 från http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3556.pdf%3Fk%3D3556

- Skolverket (2016). *Särskilt stöd i grundskolan*. Hämtad 2016-05-11 från http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3649.pdf%3Fk%3D3649
- SOU 1974:53 (1974). *Skolans arbetsmiljö*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Spear-Swerling, L., & Zibulsky, J. (2014). Making time for literacy: teacher knowledge and time allocation in instructional planning. *Reading and Writing*, 27(8), 1353-1378. doi:10.1007/s11145-013-9491-y
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2015). *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Taube, K., Fredriksson, U., & Olofsson, Å. (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Tjernberg, C. (2011). *Specialpedagogik i skolvardagen. En studie med fokus på framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande*. (Licentiatuppsats, Specialpedagogiska institutionen). Stockholm: Stockholms universitet.
- Vetenskapsrådet. (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2016-02-10 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Westby, C. E. (2014). Developing Knowledge and Skills for Writing. I A. G. Kamhi., & H. W. Catts (Eds.), *Language and Reading Disabilities* (Third Edition) (p. 279-306). London: Pearson Education.

Bilaga 1: Kunskapskraven i skrivning för åk 3 samt delproven i de nationella proven som testar skrivning

Kunskapskraven i skrivning, hämtade ur kursplanen i svenska för årskurs 3 i Lgr 11 (Skolverket, 2011). Numreringen av kunskapskraven och den fetstilta texten är gjorda för att tydliggöra innehållet.

1. Kunna skriva enkla texter med **läslig handstil och på dator**.
2. Kunna använda **stor bokstav, punkt och frågetecken**.
3. Kunna **stava ord** som eleven själv ofta använder och som är vanligt förekommande i elevnära texter.
4. Kunna skriva **berättande texter** med **tydlig inledning, handling och avslutning**.
5. Kunna **återge grundläggande delar** av information som eleven sökt ur anvisad källa i form av **enkla faktatexter**. Dessa ska innehålla **grundläggande ämnesspecifika ord och begrepp** som används så att innehållet klart framgår.
6. Kunna **förtydliga och förstärka sina budskap** genom att **kombinera sina texter med bilder**.
7. Kunna **bearbeta och förtydliga sina texter** på ett enkelt sätt utifrån respons. Utifrån givna frågor kunna ge **enkla omdömen** om sina egna (och andras) texter.

Delproven i NP som berör skrivförmågor

- Delprov F, prövar kunskapskrav 4.
- Delprov G, prövar kunskapskrav 2 och 3.
- Delprov H, prövar kunskapskrav 5.

Kunskapskrav 1, kunna skriva med läslig handstil, har vid något tillfälle prövats i de nationella proven, men de senaste åren har det sett ut som ovan.

Bilaga 2: Måluppfyllelse i de nationella proven

Tabellen visar andel (%) av elever som ej nått kravnivån i de olika delarna av de nationella proven för årskurs 3 i svenska på nationell nivå. Sammanställningen är gjord utifrån Skolverkets årsvisa resultatredovisning på www.skolverket.se/statistik-och-utvardering. Jag har inte redovisat resultatet för delprovet som prövade förmågan att skriva läsligt för hand, då detta inte varit en del av de nationella proven de senaste åren. De delprov som prövar skrivförmågor är skuggade i tabellen.

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Muntlig förmåga	2+5*	2	3	1,3	2,9	0,6	2,5
Läsförståelse, berättande text	11,0	5,2	4,4	3,5	3,6	4,0	3,7
Läsförståelse, faktatext	16,0	5,6	8,4	6,4	4,6	6,6	5,7
Elevers högläsning	-	4,6	6,3	5,4	4,8	4,0	3,6
Förmåga att samtala kring text	-	-	-	2,2	1,3	0,9	1,4
Skrivning, berättande text	7	7,1	6,5	8,8	7,4	8,1	6,6
Skrivning, stavning och interpunktion	15	10,7	10,1	11,7	11,1	8,6	8,4
Skrivning, faktatext	4	3,3	5,7	14	9,7	12,2	10,2

*Detta år genomfördes två muntliga delprov

Bilaga 3: Kodschema och kodningsinstruktioner

Kodschema

1. Behov av stöd/mål

Behov av stöd/mål kopplade till kunskapskraven i skrivning

- 1.1 Kunna skriva enkla texter med läslig handstil och på dator.
- 1.2 Kunna använda stor bokstav, punkt och frågetecken.
- 1.3 Kunna stava ord som eleven själv ofta använder och som är vanligt förekommande i elevnära texter.
- 1.4 Kunna skriva berättande texter med tydlig inledning, handling och avslutning.
- 1.5 Kunna återge grundläggande delar av information ... i form av enkla faktatexter.
- 1.6 Kunna förtydliga och förstärka budskap genom att kombinera sina texter bilder.
- 1.7 Kunna bearbeta och förtydliga sina texter på ett enkelt sätt utifrån respons.
Utifrån givna frågor kunna ge enkla omdömen om sina egna (och andras) texter.

Övriga formuleringar av behov av stöd/mål gällande skrivförmåga

- 1.8 Utveckla skrivförmågan, träna skrivning etcetera.
- 1.9 Lära sig använda kompensatoriska hjälpmedel
- 1.10 Övrigt

2. Åtgärder

Åtgärder kopplade till kunskapskraven i skrivning

- 2.1 Åtgärd kopplat till att kunna skriva för hand och på dator.
- 2.2 Åtgärd kopplat till att kunna använda stor bokstav, punkt och frågetecken.
- 2.3 Åtgärd kopplat till kunskapskravet gällande stavning.
- 2.4 Åtgärd kopplat till förmågan att kunna skriva berättande texter.
- 2.5 Åtgärd kopplat till förmågan att kunna skriva faktatexter.
- 2.6 Åtgärd kopplat till att kunna förtydliga och förstärka med hjälp av bild.
- 2.7 Åtgärd kopplat till bearbetning av text.

Övriga åtgärder kopplat till skrivförmåga

- 2.8 Ospecificerade åtgärder gällande träning av skrivförmåga
- 2.9 Träna på att använda kompensatoriska hjälpmedel/tillgång till dator
- 2.10 Övrigt

3. Balansen mellan läs- respektive skrivrelaterade åtgärder

- 3.1 Endast läsrelaterade åtgärder
- 3.2 Endast skrivrelaterade åtgärder
- 3.3 Både skriv- och läsrelaterade åtgärder
- 3.4 Skrivrelaterat mål/behov utan åtgärder kopplade till skrivning.

Kodningsinstruktioner

Beskrivning av variablerna i kodschemat

1. Vilka behov/mål gällande skrivträning är formulerade i åtgärdsprogram?

Båda rubrikerna kan förekomma i ett åtgärdsprogram, ett av dem eller båda. Det är möjligt att det i ett och samma åtgärdsprogram finns flera skrivrelaterade behov/mål. Alla formulerade behov/mål får en egen kod. Ett behov/mål som formuleras på annan plats, till exempel under rubriken åtgärder, kodas också. Om flera behov/mål uttrycks gällande samma kod, kodas det bara en gång.

Kunskapskraven gällande skrivning har i huvudsak utgjort variablerna i kodschemat. När behovet/målet gällt förmågan att skriva fullständiga meningar har detta kodats till kunskapskravet gällande förmågan att använda punkt och stor bokstav. När behovet/målet innehållit formuleringar som ”kunna skriva olika sorters texter” har det kodats till två kunskapskrav; förmågan att skriva berättande text och förmågan att skriva faktatext.

Behov/mål som inte tydligt hör till skrivning, till exempel utveckla språkförmåga, ordförråd, begreppsbildning, kodas inte. Behov/mål som är allmänt formulerade kodas under egen rubrik. Det finns också en kod för övrigt.

2. Vilka åtgärder gällande skrivträning föreslås i åtgärdsprogram?

Åtgärden tolkas och kodas främst utifrån vilket kunskapskrav åtgärden kan kopplas till.

Ospecificerade åtgärder som inte kan kopplas till något kunskapskrav får en egen kod. Denna kod används också för åtgärder som inte går att koppla till något speciellt kunskapskrav och som innehåller träning med till exempel anpassat material, med dator/app etcetera. Det finns också en kod för övrigt.

Om åtgärden är ospecificerad men hänvisar till tidigare specificerade uppsatta mål (till exempel träna på målen tillsammans med speciallärare) så ges den specifika koden utifrån målen.

3. Hur ser balansen ut mellan läsrelaterade respektive skrivrelaterade behov/mål/åtgärder?

Åtgärdsprogrammen analyseras utifrån om det som formuleras i åtgärdsprogrammen är läsrelaterat, skrivrelaterat eller både och. Om ett åtgärdsprogram innehåller en problembeskrivning gällande skrivning men saknar åtgärder till denna kodas detta separat. Många åtgärder beskrivs allmänt, till exempel ”träna med speciallärare”. Om behovsbeskrivningen innehåller läs- och/eller skriv kodas dessa ospecificerade formuleringar utifrån det beskrivna behovet.

Bilaga 4: Missiv



GÖTEBORGS UNIVERSITET INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Hej!

Mitt namn är Anna Karin Bylund och jag läser till speciallärare vid Göteborgs universitet, där jag nu är inne på min sista termin och ska skriva mitt examensarbete. Jag kommer att göra en kvantitativ studie kring åtgärdsprogram gällande svenska för åk 3. Jag avser att samla in cirka 100 åtgärdsprogram från några olika kommuner. (För den som önskar ytterligare information kring studien bifogar jag mer info sist i detta brev.)

Inför min studie begär jag härmed ut åtgärdsprogram som uppfyller följande kriterier:

- De ska vara skrivna för elever i åk 3 vt 2015 (som nu går i åk 4) och ht 2015. Dessa två terminer är valda för att inte samma elev ska bidra med fler än ett åtgärdsprogram.
- Åtgärdsprogrammen ska gälla ämnet svenska (men kan naturligtvis beröra fler ämnen).

Flera kommuner och skolor kommer att finnas med i studien. Varken kommuner eller enskilda skolor kommer att namnges eller beskrivas i studien. Jag kommer inte att bedöma hur enskilda skolor formulerar åtgärdsprogram och jag är inte intresserad av enskilda elever. Jag vill därför att namn på elev och personal i de åtgärdsprogram jag får del av är avidentifierade. Skulle det i åtgärdsprogrammen finnas andra känsliga uppgifter kring eleverna så ska givetvis även dessa uppgifter maskeras.

Av visst intresse för studien är elevens kön. Om möjligt skulle jag uppskatta om åtgärdsprogrammen kunde märkas med ett f eller p, t.ex. i högra hörnet.

Jag vill således ta del av samtliga åtgärdsprogram från er skola som uppfyller dessa kriterier.

Åtgärdsprogrammen skickas till följande adress så snart som möjligt men senast 12/2 2016:

Anna Karin Bylund

xxx

Under studiens gång kommer jag att förvara de insamlade åtgärdsprogrammen så att ingen annan får åtkomst till dem. När studien är avslutad kommer åtgärdsprogrammen att förstöras.

Jag försäkrar på heder och samvete att jag kommer följa de etiska principer jag nämnt i detta brev.

Hör gärna av er om ni har frågor eller tankar kring studien.

Stort tack för er medverkan!

Hälsningar Anna Karin

För den som är intresserad av studiens innehåll

Studiens syfte är att kartlägga de mål och åtgärder som formuleras i cirka hundra åtgärdsprogram gällande skrivning för elever i årskurs 3 som inte når kunskapskraven i ämnet svenska. Studien avser att undersöka hur dessa mål och åtgärder följer kursplanen i svenska samt att jämföra hur de korrelerar med resultaten i de nationella proven. Dessutom avser studien att undersöka om vi i åtgärdsprogram tenderar att uppmärksamma läsning mer än skrivning. Mitt forskningsintresse är alltså att studera åtgärdsprogram med särskilt fokus på skrivning.