



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Mål och åtgärder för en förbättrad läsförståelse

En diskursanalys av åtgärdsprogram

**Carina Mattsson**

---

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogprogrammet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin:	Vt 2012
Handledare:	Lena Fridlund
Examinator:	Eva Gannerud
Rapport nr:	VT12-IPS-10 SPP600

## Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogprogrammet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2012
Handledare:	Lena Fridlund
Examinator:	Eva Gannerud
Rapport nr:	VT12-IPS-10 SPP600
Nyckelord:	diskursanalys, tolkningsrepertoarer, åtgärdsprogram, läsförståelse, specialpedagogik

---

### **Syfte:**

Syftet med studien har varit att undersöka vilka mål och åtgärder som finns i de åtgärdsprogram som är upprättade för elever med brister i läsförståelse och vilka teorier dessa har sitt ursprung i, samt att diskutera vilka konsekvenserna skulle kunna bli för individens lärande.

### **Teori och metod:**

Studiens kunskapsansats är diskursanalys. Diskursanalys innebär att man studerar samhällsfenomen där språket står i fokus och där språket inte bara återger verkligheten, utan även formar den. I studien är det texten i ett antal åtgärdsprogram som granskas. Som analytiskt verktyg används tolkningsrepertoarer vilka sorterar under diskurspsykologi. Detta innebär att text och tal studeras i syfte att se hur de används i olika sammanhang. Språket ses som ett medium för social interaktion och tolkningsrepertoarer används för att visa vilka yttranden som är möjliga i ett visst sammanhang.

### **Resultat:**

Studiens resultat visar på ett antal tolkningsrepertoarer. Perssons perspektiv användes för att sortera resultaten i ett kategoriskt eller relationellt perspektiv. Mest framträdande var det kategoriska perspektivet, men det fanns även inslag av relationellt perspektiv. De tolkningsrepertoarer som framträdde visade att eleven åtgärdades utanför klassrummet, fick arbeta mer enskilt med en annan lärare eller i en grupp på lägre nivå. Inkluderande intentioner som åtgärder på flera nivåer och ett synsätt att alla kan vara med i klassrumsundervisningen fanns, men var få. Eftersom studien gäller brister i läsförståelse fanns det en förväntning på att det skulle synas i åtgärdsprogrammen vilka teorier gällande läsförståelse och läsning som de grundade sig i, men innehållet i åtgärden var litet. Åtgärden hade mer organisatorisk karaktär. Färdighetsträning var vanlig och läsprojekt förekom. Eftersom den gällande läroplanen har ett tydligt sociokulturellt perspektiv på lärande och flera av de mål och åtgärder som fanns visade ett behavioristiskt synsätt framträder en konflikt mellan två kunskapssyner. Resultatet visade även att skolorna i studien skilde sig åt och att åtgärdsprogrammen på en och samma skola hade liknande mål och åtgärder.

# Innehållsförteckning

<b>Inledning .....</b>	<b>1</b>
<b>Forsknings- och litteraturgenomgång .....</b>	<b>2</b>
Åtgärdsprogram .....	2
Styrdokument och myndighetstexter .....	2
Särskilt stöd .....	4
Läsförståelse .....	5
Styrdokument .....	5
Teorier om läsförståelse .....	5
Läsinlärning eller läs- och lärprocesser .....	6
Läsförståelse .....	6
Läsförståelse och internationell forskning .....	8
Teoretiska perspektiv på lärande .....	9
Behavioristiskt perspektiv .....	9
Sociokulturellt perspektiv .....	9
Det specialpedagogiska fältet .....	10
Specialpedagogikens framväxt .....	10
Det specialpedagogiska kunskapsområdet .....	10
Relationellt och kategoriskt perspektiv .....	12
Sammanfattning av forsknings- och litteraturgenomgång .....	12
<b>Preciserat syfte och frågeställningar .....</b>	<b>14</b>
<b>Metod .....</b>	<b>15</b>
Kunskapsansats .....	15
Analytiskt verktyg .....	15
Urval .....	16
Trovärdighet .....	17
Förförståelse .....	18
Generaliserbarhet .....	18
Etik .....	18
<b>Resultat .....</b>	<b>19</b>
Skolorna .....	19
Var ska eleven vara? .....	19
Eleven utanför klassrummet .....	19
Eleven blir bättre av att arbeta i mindre grupp .....	20
Eleven blir bättre av att arbeta enskilt .....	20
Alla lär sig i klassrummet .....	21
Vad ska eleven göra? .....	21
Eleven blir bättre av att träna .....	21
Vem ska arbeta med eleven? .....	22
Andra lärare gör jobbet .....	22
Mål och åtgärder ur fler perspektiv .....	23
Eleven är inte ensam om att åtgärdas .....	23
Eleven når mål genom att klara tester .....	23

Vilka teorier om läsförståelse framträder? .....	24
<b>Diskussion .....</b>	<b>25</b>
Reflektioner över studiens teoretiska och metodologiska utgångspunkter .....	25
Vilka diskurser kan identifieras? .....	26
Vilka idéer har diskurserna sin grund i? .....	27
Undervisning med eller utan teorier .....	27
Behaviorismens dominans .....	27
Inslag av ett sociokulturellt perspektiv på lärande.....	28
Vilka konsekvenser kan diskurserna antas få för individens lärande? .....	28
Eleven fysiskt särskild .....	28
Inkluderande intentioner .....	29
Elev <i>med</i> svårigheter kontra elev <i>i</i> svårigheter .....	29
Slutdiskussion.....	30
Framtida forskning .....	31
<b>Referenser .....</b>	<b>32</b>
<b>Bilaga</b>	

# Inledning

Svenska barns<sup>1</sup> läsförståelse har försämrats de senaste åren. I december 2010 kom Skolverket med ett pressmeddelande om att i PISA-undersökningen 2009 hade svenska 15-åringars läsförståelse försämrats (Skolverket, 2010). I skolan är det ett stort hinder att inte förstå innebörden av det man läser. Läsförståelse påverkar inte bara elevens språkliga utveckling och ämnet svenska utan kan bli avgörande för hur en elev tillägnar sig kunskap inom andra skolämnen. I dagens informationssamhälle är det svårt att delta i samhället fullt ut med en bristande förståelse för det lästa. Det blir svårt att tolka, reflektera över och kritiskt granska textmaterial för att kunna göra övervägda val. Har man svårt att hantera informationen blir det slutligen en demokratifråga.

Eftersom läsförståelsen är så central i skolan och att brister i den försvårar skolgången och i slutändan försämrar förutsättningarna för att delta i samhället fullt ut, är denna studie tänkt att granska hur skolan väljer att arbeta med de elever som riskerar att inte nå målen. Dessa elever ska enligt skollagen (SFS 2010:800) få såväl en utredning av vilka hinder som föreligger och ett åtgärdsprogram. Vilka mål och åtgärder som skrivs in i åtgärdsprogrammen är av stor vikt för den enskilda eleven. Ännu viktigare är att åtgärderna ligger i linje med forskning och att de har en inkluderande intentioner.

Att upprätta åtgärdsprogram är en uppgift för alla lärare i skolan, men eftersom de gäller elever i behov av särskilt stöd är en specialpedagog ofta involverad på något sätt. Den kartläggning och utredning som ska föregå ett åtgärdsprogram är därför oftast utförd av en specialpedagog. Denna studie kan ur detta perspektiv komma att bidra till en ökad medvetenhet kring hur mål och de åtgärder som finns i ett antal åtgärdsprogram formuleras och vilka följder åtgärderna kan få för en elev. Att lägga tyngden på mål och åtgärder gör att studien kommer att fokusera de pedagogiska lösningar man väljer och hur man organiserar dem. Sedan 2008 finns skriften *Allmänna råd och kommentarer för arbete med åtgärdsprogram* utgiven av Skolverket. Åtgärdsprogram har visat sig vara identitetsskapande och därför är vad och hur pedagogen formulerar sig i dessa dokument viktig (Andreasson, 2007). Studien avser att klargöra hur "talet om" elever formuleras eller vilka diskurser som framträder i ett antal åtgärdsprogram kring elever i behov av särskilt stöd med fokus på läsförståelse. Genom analys av mål och åtgärder förväntas "talet om" elever i behov av särskilt stöd framkomma. Vidare avser studien att utreda hur skolan väljer att stötta dessa elever och hur stödet organiseras. Som specialpedagog med ansvar för elever i behov av särskilt stöd är detta betydelsefull kunskap.

---

<sup>1</sup> Fortsättningsvis används begreppen barn/elev likvärdigt i arbetet.

# Forsknings- och litteraturgenomgång

I avsnittet ges en presentation av åtgärdsprogram, dessas bakgrund, vad tidigare forskning visar och hur de beskrivs i skolans styrdokument. Därefter presenteras särskilt stöd som motsvarar åtgärdsprogrammen i praktiken. Redogörelsen av läsförståelse tar upp vad som står i styrdokumentet och två perspektiv på lärande, det behavioristiska och det sociokulturella. Därpå behandlas läsförståelse utifrån aktuell forskning och utifrån två teorier. Avslutningsvis presenteras en kort beskrivning av den internationella läsforskningen.

## Åtgärdsprogram

### Styrdokument och myndighetstexter

Enligt skollagen ska ett åtgärdsprogram skrivas när en elev löper risk att inte nå målen. I detta dokument formuleras i skreven text vilken form av särskilt stöd som planeras för att nå större måluppfyllelse. I skollagen 9 § står att:

Ett åtgärdsprogram ska utarbetas för en elev som ska ges särskilt stöd. Av programmet ska det framgå vilka behoven är, hur de ska tillgodoses och hur åtgärderna ska följas upp och utvärderas. Eleven och elevens vårdnadshavare ska ges möjlighet att delta när ett åtgärdsprogram utarbetas. Åtgärdsprogrammet beslutas av rektorn. (Skollagen, SFS 2010:800)

Sedan juni 2011 är det i skollagen bestämt att en utredning måste föregå ett åtgärdsprogram. Rektor fattar beslut om detta. I skollagen 8 § står följande:

Om det inom ramen för undervisningen eller genom resultatet på ett nationellt prov, genom uppgifter från lärare, övrig skolpersonal, en elev eller en elevs vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att det kan befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, ska detta anmälas till rektorn. Rektorn ska se till att elevens behov av särskilt stöd skyndsamt utreds. Behovet av särskilt stöd ska även utredas om eleven uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation.

Samråd ska ske med elevhälsan, om det inte är uppenbart obehövligt.

Om en utredning visar att en elev är i behov av särskilt stöd, ska han eller hon ges sådant stöd. (Skollagen, SFS 2010:800)

Under rubriken En likvärdig utbildning i *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr 11)* står att när det gäller elever som har svårt att nå målen för utbildningen har skolan ett särskilt ansvar. På grund av detta kan undervisningen aldrig utformas lika för alla.

I *Allmänna råd och kommentarer för arbete med åtgärdsprogram* (Skolverket, 2008) betonas elev och föräldrars rätt till delaktighet i åtgärdsprogrammet. Skolverket (2005) menar att skolor inte har några svårigheter med att identifiera vilka elever som behöver särskilt stöd, men däremot har de svårt för att utforma rätt stödinsats. Enligt Skolverket (2008b) visar att stöd i läs- eller skrivundervisning oftast ges utanför den ordinarie klassens ram.

## Tidigare forskning

Två enkätstudier har vid olika tidpunkter visat på liknande resultat när det gäller antalet elever som hade åtgärdsprogram och antal elever som bedömdes vara i behov av särskilt stöd. Ungefär 20 % av eleverna anses vara i behov av särskilt stöd, medan andelen elever med åtgärdsprogram är ungefär lika många (Giota & Emanuelsson, 2011, Skolverket, 2003).

I Norge finns åtgärdsprogram på ett liknande sätt som i Sverige. I USA har man haft åtgärdsprogram IEP (Individual Educational Programs) sedan 1970-talet i samband med att elever med funktionsnedsättning skulle inkluderas i skolan. Dessa åtgärdsprogram kritiserades sedan för att knyta svårigheterna till individen. I Storbritannien har man haft ett större fokus på individens svårigheter än brister i lärandemiljön. IEP (Individual Educational Plans) har fått kritik för att samarbete med föräldrar inte krävs och att de ibland är så komplicerat formulerade med psykologisk och medicinsk information att lärarna har haft svårt att förstå dem (Skolverket, 2003).

Det vanligaste är att det är klassläraren eller ämnesläraren som tar initiativ till att ett åtgärdsprogram ska skrivas. Näst vanligast är att specialpedagogen tar initiativet. De som deltar vid upprättandet av ett åtgärdsprogram är mestadels klasslärare, specialpedagog, förälder och i viss mån elev. Det är vanligare att äldre elever deltar än yngre. De vanligaste problembeskrivningar som görs i åtgärdsprogram är läs- och skrivsvårigheter, svårigheter att nå kunskapsmålen och koncentrationssvårigheter de vanligaste (Skolverket, 2003).

Andreasson (2007) visar att de åtgärder som föreslås ofta är särskilda av något slag exempelvis särskilda läromedel, särskild plats, särskilda hemuppgifter eller på särskild tid. De lösningar som föreslogs visade sig ofta vara traditionella. De vanligaste åtgärderna i ett åtgärdsprogram där man har konstaterat att elever är i svårigheter vad gäller läsning är att man anpassar arbetssättet, sedan följer särskild färdighetsträning och anpassade läromedel. Därefter gör man anpassningar av den fysiska miljön, placering i liten grupp, förändring av klass-/gruppsammansättning. Längst ner kommer de yrkesverksamma pedagogernas kompetensutveckling. När det gäller svårigheter i svenska och/eller matematik finns det ett klart samband mellan dessa svårigheter och åtgärden särskild färdighetsträning (Skolverket, 2003). Sammanfattningsvis kan sägas att skolorna hanterar svårigheter på två sätt. Det ena är att man analyserar skolans undervisning i relation till att eleverna får svårigheter i sitt arbete och det andra sättet är att arbeta med problemet i en mindre grupp. Den första åtgärden visar att skolan försöker åstadkomma strukturella förändringar och även fokuserar innehållet i undervisningen. Skolverket drar därmed slutsatsen att skolorna försöker skriva åtgärdsprogram på individ-, grupp- och organisationsnivå.

När det gäller läs- och skrivsvårigheter anser rektorer i en enkätundersökning att lärarkompetensen räcker (Giota & Emanuelsson, 2011). De rektorer som deltog i undersökningen var verksamma i årskurs 1-3 alternativt 7-9. I de lägre åldrarna var det mycket vanligt med en anpassning av arbetssätt i undervisningen, särskilt färdighetsträning och anpassade läromedel. Ett huvudresultat i studien var att ungefär var fjärde skola har något slag av nivågruppering i undervisningen, vilket tyder på svårigheter i skolorna att hantera den variation av kunskaper som finns.

Enligt den studie som Skolverket (2003) genomförde fann man att en stor majoritet av skolorna ansåg de åtgärder som skrivs in i ett åtgärdsprogram även blev utförda i verkligheten. Måluppfyllelsen ansågs vara ganska stor. De skolor som tycker att det är svårast

att nå uppställda mål är skolor med hög andel elever med annat modersmål. I studien var man intresserad av om upprättandet av åtgärdsprogram i övrigt hade någon positiv effekt på det pedagogiska arbetet, vilket fyra av fem skolor uppgav att det hade. Andreasson (2007) visar i sin avhandling att det ofta förekommer samma åtgärder i flera på varandra följande åtgärdsprogram, vilket borde betyda att man inte når de önskvärda målen.

Undersökningen visade även att skolornas personal upplevde att åtgärdsprogrammen var en hjälp i vardagen och att de även höjde kvaliteten på utbildningen för alla elever. I studien drar man slutsatsen att det kan vara så att man finner ett stöd i att ha skriftlig dokumentation på åtgärder och ansvarsfördelning. En framgångsfaktor verkar vara om åtgärdsprogrammet skapas i dialog och om det används som ett verktyg i praktiken och där man tar utgångspunkt i elevens behov och intressen (Asp-Onsjö, 2006). Eftersom Skolverkets rapport är från 2003 skulle det vara intressant att veta om upplevelsen är densamma idag när dokumentationen i skolan har ökat betydligt. En inbakad problematik i åtgärdsprogrammen är att de är åtgärder på ett problem som redan uppstått, vilket kännetecknar en reaktiv verksamhet i motsats till en proaktiv verksamhet där man arbetar förebyggande för att förhindra att problem uppstår. En proaktiv verksamhetskultur kännetecknas av samsyn gällande uppdrag och kunskapssyn, samarbete, öppen kommunikation och framförhållning.

Asp-Onsjö (2006) menar att elever och föräldrars delaktighet är starkt begränsad eftersom skolans personal ofta har kommit överens om vilka behov som finns och vilka åtgärder som ska vidtas. Detta görs vid ett förberedande möte. När man sedan träffar föräldrar och eventuellt elev är detta möte enbart ett spel inför gallerierna. Hemmet har inte något reell möjlighet till delaktighet eller påverkan då de flesta beslut redan är tagna.

Andreasson (2007) har i sin avhandling beskrivit skolans brister när det gäller formuleringar i åtgärdsprogram. Eftersom dessa dokument kan ses som identitetsskapande kan de få konsekvenser för den enskilda eleven.

Vanligtvis upprättas ett åtgärdsprogram i samband med ett möte och ett samtal som är tänkt som en social verksamhet. Samtal i skolan har på senare tid haft en tendens att fokusera på papper. Tillväxten av den skriftliga dokumentationen i skolan på sistone har ökat kraftigt. Hofvendahl (2006) har påtalat detta som en förpappring av skolan. Denna förpappring av skolan gör att lärare ofta har förberett sig skriftligt inför ett samtal och därmed minskar chanserna för att samtalet blir öppet, levande och dialogiskt vilket kännetecknar just ett samtal. Samtalet blir inte ett samtal, utan högläsning av dokument.

## **Särskilt stöd**

Innehållet och utformningen av det särskilda stödet kan variera. Groth (2007) har intervjuat elever som har deltagit i specialundervisning som benämns som segregerad integrerad verksamhet. Det innebär att eleven lämnar klassrummet för att få stöd. Han kom fram till att segregeringen i sig inte var avgörande, utan snarare att stödet kopplades ihop med en negativ avvikelse. Synen på eleven är att den behöver kompenseras för sina brister och följden blir att eleven upplever sig själv som marginaliserad och stigmatiseras. Därav påverkas elevens självbild negativt. Eleverna var i stort positivt inställda till att de fick stöd, men de tyckte ofta att nivån på undervisningen var för låg och gruppen för stökig.



Enligt Skolverket (2008b) ges stöd i läsförståelse oftast utanför klassrummet och i analys av åtgärdsprogram tillskrivs eleven svårigheterna. Den omgivande miljön analyseras sällan och få åtgärdsprogram skrivs på grupp- och organisationsnivå (Isaksson, 2009). De organisatoriska lösningar som förekommer är ofta särskiljande och/eller nivågrupperade (Giota & Emanuelsson, 2011, Skolverket, 2008b).

## Läsförståelse

### Styrdokument

Både Lpo 94 och Lgr 11 förespråkar ett sociokulturellt perspektiv på lärande. I den senaste läroplanen står:

Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga. (Lgr 11, s.9)

I kursplanen för svenska är kunskapskraven följande i årskurs 3:

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

Elever som har ett åtgärdsprogram gällande läsförståelse strävar troligen efter betyg E i årskurs sex, som motsvarar den lägsta nivån för godkänt och kunskapskraven för den nivån är att:

Eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter för barn och ungdomar med **flyt** genom att använda lässtrategier på ett **i huvudsak fungerande** sätt. Genom att göra **enkla, kronologiska** sammanfattningar av olika texters innehåll och kommentera centrala delar med **viss** koppling till sammanhanget visar eleven **grundläggande** läsförståelse. Dessutom kan eleven, utifrån egna erfarenheter, tolka och föra **enkla och till viss del** underbyggda resonemang om tydligt framträdande budskap i olika verk samt på ett **enkelt** sätt beskriva sin upplevelse av läsningen. (Lgr 11, s.228)

### Teorier om läsförståelse

Läsförståelse är den här studiens inriktning, men eftersom hur man lär sig läsa anses kunna få följer för hur läsförståelsen utvecklas kommer även en redogörelse för detta (Liberg, 2006). Det finns också uppfattningar om att lära sig läsa och skriva är tätt sammanlänkade och därför berörs även skrivande i viss mån.

Inom läsforskningen finns två olika inriktningar. Den ena är sprungen ur ett medicinpsykologiskt synsätt präglad av behaviorism, där man vill lägga betoningen på själva avkodningen och den andra inriktningen har en sociokulturell prägel och lägger tyngden på förståelsen. De svenska frontfigurerna är Lundberg professor emeritus i psykologi och Liberg professor i utbildningsvetenskap med inriktning mot läs- och lärprocesser, där Lundberg har fått representera det medicinpsykologiska synsättet och Liberg det sociokulturella. De här två

synsätten grundar sig i synen på lärande och hur läsinlärning går till och får sedan i viss mån betydelse för synen på fortsatt läsning. På senare år har förespråkarna av dessa två metoder närmast sig varandra. Flera av de metoder de förespråkar är gemensamma, men den stora skillnaden är synsättet och vilka metoder och förhållningssätt som genomsyrar undervisningen.

## **Läsinlärning eller läs- och lärprocesser**

Liberg (2006) betonar vikten av att se hur sammanhangen ser ut och vilka villkor som råder för att läs- och lärprocesser ska äga rum. Här skiljer man på grammatiskt läsande och effektivt läsande. Med grammatiskt läsande menar man läsande då man ljudar sig fram bokstav för bokstav. Denna form av läsande ses inte som meningsskapande. Effektivt läsande beskrivs som att man befinner sig i språket och rör sig i en språklig värld. Här har texten mening och den flyter. Som läsare använder man sig av båda metoderna. Det grammatiska läsandet äger ofta rum inom det effektiva läsandet. Liberg vänder sig mot att det har varit vanligt att börja med läsning i skolans undervisning. Hon menar att många barn föredrar det mer aktiva skrivandet och att små barn som lär sig läsa och skriva innan skolgången, ofta börjar med skrivandet. Vidare jämför hon gärna och ser likheter mellan tal- och skriftspråk. För att öka meningsskapandet utgår inlärningen från hela ord som är bekanta och barnet lär sig dem som en ordbild. Att ljuda ihop ett ord är en teknik som används som stöd när man inte kan läsa av ett ord direkt.

För att ha framgång i sin läsinlärning behöver man enligt Lundberg (2010) vara fonologiskt medveten. Detta innebär att barnet behöver förstå delar av språkets formsida, såsom att språket består av ord och att ord kan delas upp i mindre beståndsdelar. Han förespråkar rimlekar, ramsor och andra språklekar som en förberedelse för barnet. Detta är en förutsättning för att kunna lyckas med att ljuda ihop bokstäver till ord.

Lundberg menar också att barn börjar med att läsa ord som bilder och att de behandlar ordet som en unik bild. Han anser däremot att det snabbt blir för många ord att hålla reda på och själva poängen med alfabetet är att man kan uttrycka så mycket med bokstäver. Barnet upptäcker sedan återkommande regelbundenheter i ord, såsom förstavelser, slutstavelser eller böjningsformer. Barnet kan då läsa småord utan att behöva ljuda dem och är i och med detta på väg in i ett läsande där man ser ortografiska mönster på en gång, utan ansträngning.

## **Läsförståelse**

Lundberg (2010) gör en större åtskillnad mellan att förstå tal och text. Talet är mer direkt och sker i ett sammanhang och missförstånd kan korrigeras ganska direkt. Text är mer monologisk, ger ingen direkt feedback och kräver därför mer av läsaren. Läsaren behöver själv sätta in texten i ett sammanhang. Läsförståelse är ett aktivt arbete där läsaren måste skapa sig inre bilder för händelser och skeenden. Vår förförståelse påverkar dessa bilder och alltefter som läsaren tar sig igenom texten och får tydligare och mer information, omarbetas, korrigeras och förfinas våra mentala modeller. En text som redogör för allt blir ointressant och outhärdlig att läsa. Därför måste läsaren gå utanför den givna informationen och dra egna slutsatser. Detta kallas att göra inferenser eller att läsa mellan raderna. En annan aspekt som spelar in är kulturkompetensen. Om man läser om en resa där en flygtur ingår, kan det bli svårt att göra inferenser om man inte själv har flugit. Lundberg menar vidare att läsförståelse alltid handlar om ett samspel mellan text och läsare. Ska man bedöma om en text är lättläst

kan man inte bara se till textens språkliga konstruktion, utan läsarens förförståelse och tolkningsramar spelar också in.

Att se utveckling som att barnet har inre modeller som sedan utvecklas och anpassas vid nytt kunskapsinhämtande eller vid ett visst mognadsstadium tyder på ett utvecklingspsykologiskt och behavioristiskt synsätt. Inläring sker på egen hand och det är elevens prestationer eller brist på sådana som fokuseras (Liberg, 2006). Lundberg (2010) menar att undervisningsmetod och vilken nivå eleven befinner sig på är beroende av varandra och har ett komplicerat samspel. Därför blir det omöjligt att uttala sig om olika metoder och dessas effektivitet i allmänna termer.

Liberg (2006) å sin sida menar att det är mycket som förenar tal- och skriftspråket. Likheterna i hur man tillägnar sig dessa färdigheter är stora. Liberg menar att det i skolan förekommer två program för att lära sig läsa. Det ena är den mer traditionella läsundervisningen som hon menar lägger tyngdpunkten på det grammatiska meningsskapandet. Det andra programmet lägger tyngdpunkten på det effektiva meningsskapandet. Ljudmetod och helordsmetod sätts ofta i motsats till varandra. Liberg menar att detta är tekniker som används och som med fördel kan användas inom olika undervisningsmodeller. Det som avgör är i vilken utsträckning de tillämpas.

Liberg menar vidare att läsning måste vara meningsskapande från första början. Det kan vara svårt för ett barn att se det slutliga målet med att kunna läsa och skriva om det inte är meningsskapande från början. Detta kan få till följd att barnet får läs- och skrivsvårigheter. Hon betonar att barnet måste få lära sig utifrån sina förutsättningar. Hon menar att det är viktigt att fokusera på de aktiviteter som engagerar barnet. Ser barnet skrivande som mer meningsfullt är det en väg till att lära sig läsa. Att förstå det man läser är i allra högsta grad viktigt därför blir också arbetet med läsförståelse viktigt. Framgångsrika läsare ställer frågor till texten, försöker reda ut oklarheter, sammanfattar det hela för sig själv och utifrån den informationen försöker de förutsäga vad som kommer hända. På liknande sätt kan en lärare arbeta med en hel klass för att få eleverna att utveckla sin förståelse för texter. Läs- och skrivsvårigheter tillskrivs brister i undervisningen snarare än hos elever. Det handlar om att hitta rätt väg till eleven för att svårigheterna ska övervinnas. När det gäller orsaker till bristande läsförståelse gör Liberg och Lundberg skilda analyser, men i arbetet med läsförståelse förespråkar Liberg och Lundberg liknande åtgärder.

Lundberg (2010) menar att barn som får möta det skrivna språket lär sig läsa oberoende av vilken metod som används. När det gäller den fortsatta utvecklingen av läsandet såsom läsförståelse ser han det som mest effektivt att styra in eleverna på innehållet i texter och hur eleverna ska bygga upp inre bilder för de tankar och skeenden som finns i texten och hur man skapar sammanhang.

Tidigare var avståndet mellan forskare som anser att fonologisk medvetenhet är en förutsättning för läs- och skrivinläring eller ett resultat av detsamma större (Skolverket 2007). Mest förekommande idag är att utvecklingen av fonologisk medvetenhet växelverkar med läs- och skrivinläringen.

Liberg (2006) redogör för de hinder som hon ser att traditionell läs- och skrivinläring kan förorsaka. Hon menar att synen på lärande spelar in. Inom ett individualpsykologiskt synsätt har eleven en viss mognad som förutsätter aktiviteten och att inläring sker individuellt och varvid individens tankestrukturer förändras. Det här synsättet gör att läsande och skrivande

inte blir ett kollektivt meningsskapande och meningsvidmakthållande, utan sker utanför sina naturliga sociala sammanhang. Risken är att eleven inte förstår orsaken med att lära sig läsa och skriva för olika syften och i olika sammanhang. Med den här inställningen blir den enskilde eleven ansvarig för problemet och dess orsaker kan vara att eleven är omogen, inte förstår tekniken eller inte har relevanta förkunskaper. Följden av detta blir att man bortser från andra infallsvinklar såsom i vilket sammanhang lärandet sker samspelet lärare-elev och elev-elev och val av textmaterial. I traditionell läs- och skrivundervisning börjar man med läsning samtidigt som man förutsätter en del grammatisk kunskap. Ljudtekniken dominerar. De elever som misslyckas inom det här programmet riskerar enligt Liberg att bli icke-läsare eller gissare.

Textmaterialets betydelse för att lära sig läsa är av stor vikt anser Liberg. De texter som elever möter i de tidiga skolåren är ofta texter som ska passa så många barn som möjligt, men det betyder inte att de är intressanta för alla barn. Textbearbetningen inom traditionell läsinläring består oftast i att eleven svarar på slutna frågor som har ett givet svar direkt i texten. Med den här utgångspunkten för lärande blir det svårt för eleven att använda sig av texten för att dra egna slutsatser eller använda texten för att göra jämförelser. Att använda texter som inte berör elevens värld riskerar elever att inte se vitsen med att läsa något utöver det som krävs i skolan. Enligt Liberg åsidosätts ofta den här typen av svårigheter då eleverna tyvärr klarar sig ganska långt upp i skolåren på detta grammatiska läsande. En annan fara med att använda texter som är långt ifrån elevernas värld är att det slår extra hårt mot den grupp elever som kommer från sociala och kulturella grupper som inte delar den traditionella skolans värderingar. Dessa elever finner ofta ingen anledning att läsa över huvud taget. En viktig förmåga som gäller utvecklingen av läsutvecklingen är förmågan till textrörlighet, vilket innebär att man använder det man läst för att förstå det som kommer längre fram i texten eller att fördjupa kunskapen av det man redan har läst. Med textrörlighet menas också att man kan koppla innehållet i texten till egna erfarenheter och förkunskaper. En elev som är textrörlig kan förstå en text på ett djupare sätt och det stödjer kunskapsutvecklandet (Skolverket, 2007).

Förförståelsens betydelse för läsandet är känd. Genom att samtala kring den text som ska läsas fungerar samtalet som en brygga in i den skriftspråkliga världen (Skolverket, 2007). Samtalet hjälper eleven att utveckla sin textrörlighet. Läser gör man helst för att uppleva eller lära sig något. När man skriver eller samtalar om det man har läst delar man sina tankar med andra och upplevelsen fördjupas och förstärks. För att öka möjligheterna till god läsförståelse förespråkas samtal om texten innan den läses. Reichenberg (2008) förespråkar att när en skolklass börjar med en ny lärobok tittar lärare och elever tillsammans på omslaget och bokens titel. Därefter översiktsläser man rubriker och samtalar om vad eleverna kan om området innan. Denna bakgrundsinformation minskar risken för att läsaren ska missförstå texten.

## **Läsförståelse och internationell forskning**

På det internationella planet, eller snarare i västvärlden finns samma motsättningar inom läsforskningen som i Sverige. Ena ståndpunkten är att de svårigheter barn uppvisar i ett undervisningssammanhang främst härrör sig från ett behov av att kategorisera elever. Åsikten är att denna kategorisering har sitt ursprung i psykologiska tester som förekommer i skolan. Kritiken mot forskningen och den specialpedagogiska och pedagogiskpsykologiska litteraturen är stor. Denna litteratur visar att det finns biologisk grund, såsom brister i hjärnan som orsakar elevers skolsvårigheter. Motiveringen till svårigheter med läsning förklaras med kognitiva brister. Motståndarna menar att man inte kan dela upp helheten läsning i mindre

delar som visuellt minne eller fonologisk medvetenhet. De ser utläggningen om kognitiva brister som en myt (Thomas & Loxley, 2001).

För att få god läsförståelse och flyt menar Smith (2000) att läsning från första början måste var meningsfull och att läsande är något man bara kan lära sig genom att läsa. Lärarens uppgift är att skapa gynnsamma förutsättningar för detta.

National Reading Panel i USA kom år 2000 fram till att i den tidiga läsundervisningen är det gynnsamt för barnet om man använder sig av systematisk undervisning om ljudning som samordnas med undervisning i fonemisk medvetenhet, flyt och förståelse (Lundberg, 2010).

## **Teoretiska perspektiv på lärande**

I följande avsnitt beskrivs de två olika synsätten på lärande som kan kopplas till de olika metoderna som idag används inom läsinlärning. Genom dessa teorier framträder olika kunskaps- och människosyn. Det ena är det behavioristiska perspektivet och det andra är det sociokulturella perspektivet.

### **Behavioristiskt perspektiv**

Frontfiguren inom behaviorismen är nordamerikanen Skinner. Enligt behaviorismen ses barnet som en passiv mottagare, ett objekt. Det är undervisningsprogrammet som bestämmer aktivitet och barnet får få möjligheter att bli aktivt genom insikt om metoder och mål. Får undervisningsprogrammet inte önskad effekt söker man felet hos barnet och inte i mål och innehåll som också finns i sammanhanget. Behaviorismen kännetecknas av logik, rationalism, effektivitet och produktivitet. Inlärning sker, enligt Skinner, efter ett linjärt förlopp från det enkla till det komplicerade med en given lösning. Vidare kännetecknas teorin av att undervisningens mål kan brytas ned i delar och läras in enskilt. Även om behaviorismen utgår från ett relativt färdigt undervisningsprogram ses anpassningar gällande inlärningstakt och nivå som viktiga individuella anpassningar (Jerlang, 2008).

Behaviorismen har och har haft ett påtagligt inflytande på skolan. Dess inlärningsteori var den mest framträdande under stor del av 1900-talet. Läsundervisning baserad på Skinners teori brukar ofta kallas för den "svarta lådans" pedagogik. Den mentala aktivitet som pågår när vi lär oss att läsa kan inte iakttas och därför koncentrerar man sig inte på det utan intresserar sig istället för de beteenden som kan observeras, det vill säga responserna. Läsundervisningen på behavioristisk grund innebär inlärning av delarna innan man relaterar dessa till helheten. Inlärningen ska inte påbörjas med alltför stora bitar, därför kommer de minsta enheterna först och därefter de större enheterna. Processen går från bokstavsljud till stavelser, ord och meningar. Man arbetar från delar till helhet (Åkerblom, 1988).

### **Sociokulturellt perspektiv**

Det sociokulturella perspektivet förknippas ofta med den ryske psykologen Vygotskij. Han menar att människan föds in i en social värld där hon utvecklas i mötet med andra människor, deras beteende, språk och sätt att hantera redskap. Inlärning sker genom den sociala kontakten

med andra människor och hon utvecklas genom att själv hantera redskapen. Människan föds in i ett kulturellt och socioekonomiskt sammanhang och det är utifrån det som utvecklingsmöjligheter eller begränsningar ges. Utifrån denna horisont är människan ett objekt, men samtidigt är hon ett kulturskapande subjekt som aktivt kan ingripa i sin omgivning och förändra den (375-359). Utveckling sker i samspel med omgivningen och är således inte en oberoende individuell process. Med utveckling avser han tankeförmåga, språk, och mental och personlig utveckling. Vygotskij var speciellt intresserad av skillnaden mellan vad barn kan lära sig på egen hand och vad som kräver hjälp av en vuxen. Denna skillnad kallas för den närmsta utvecklingszonen(s.368). Beroende på vilket stöd de får kan barn antingen befinna sig i sin faktiska utvecklingszon, eller i sin närmsta. Den faktiska utvecklingszonen avser situationen när barn lär sig av egen kraft och den närmsta utvecklingszonen när de blir stimulerade av föräldrar eller lärare. Den kulturella förståelsen och den kognitiva utvecklingen kallar Vygotskij internalisering. För att ett barn ska internalisera begrepp och kunskaper krävs att det undervisas och har goda relationer med föräldrar, lärare, klasskamrater och andra förebilder (Jerlang, 2008).

Människors sätt att bete sig, tänka, kommunicera och uppfatta verkligheten är formade av sociala och kulturella erfarenheter och kan inte enbart förklaras genom biologiska förutsättningar. Det finns inte någon slutpunkt för människans utveckling utifrån ett sociokulturellt perspektiv.

## **Det specialpedagogiska fältet**

### **Specialpedagogikens framväxt**

Pedagogik och specialpedagogik har genom tiderna vilat på olika teoretiska utgångspunkter. Genom att se vilka discipliner som har haft störst inflytande under olika perioder framträder ämnena tydligare och dess komplexitet kommer i ljuset (Fischbein, 2007). Fischbein beskriver pedagogikämnet historiska väg och hur synen på ämnet har varierat. Hur det först har hört till filosofin, senare psykologin och sociologin för att sedan i viss mån komma tillbaka till filosofin. Hon uttrycker själv att hon ser på specialpedagogiken som ett tvärvetenskapligt kunskapsfält. Persson (1998) menar att specialpedagogiken även är politisk-normativ. Fischbein menar att eftersom verkligheten är komplex och många faktorer och personer måste samverka för att utveckling ska ske. Man måste se till människans förutsättningar, men likväl se på omgivningens roll. Fischbein menar att pedagogiskt och specialpedagogiskt arbete kräver samverkan mellan olika professioner, vilket även tydliggörs genom alla de ämnen som samverkar inom pedagogik, respektive specialpedagogik. De ämnen som framställs som betydelsefulla inom specialpedagogiken är biologi/medicin/psykologi och fysik/teknik. Inom pedagogiken är det historia/statskunskap och sociologi/filosofi. Fischbein återkommer till att man måste betona samspelets betydelse på alla nivåer.

### **Det specialpedagogiska kunskapsområdet**

Skolans tradition har varit att analysera individens förutsättningar snarare än omgivningen. Både Bailey (1998) och Pijl och van den Bos (1998) visar på nackdelar med ett kategoriskt

förhållningssätt och att en risk med diagnoser är att man inte ser människan bakom diagnosen. Det gör att det blir fokus på brister och det är lätt att dra slutsatser som att de med gemensamma brister behöver samma åtgärder. Detta synsätt är ett arv från när specialpedagogiken var starkt påverkad av medicin och psykologi. Inom medicinen finns en tradition av att man tittar på individens svårigheter och hittar en åtgärd till detta.

Persson (2007) refererar till Nilholm som har sammanställt stor del av den specialpedagogiska forskningen och hittar två synsätt, ett som grundar sig i medicin och psykologi, ett annat som grundar sig i sociologi. Nilholm vill även lansera ett tredje perspektiv det s.k. dilemmaperspektivet, vilket innebär att man inser att specialpedagogik handlar om dilemman att hantera, inte alltid problem att lösa. Här syns kopplingarna till filosofin. I likhet med Nilholm menar Bayliss (1998) att en teori i specialpedagogik bör handla om processer av att kunna göra överväganden och att kunna reflektera. Därtill måste man lära sig acceptera en viss osäkerhet och vara beredd på förändringar, eftersom området specialpedagogik är så komplext. Just avsaknaden av en gemensam teori har ofta ifrågasatts inom specialpedagogiken. Som yrkesverksam ses det som en trygghet och ett professionellt förhållningssätt. "The availability of a good theory makes it easier to make good decisions" (Pijl och van den Bos, 1998, s. 107).

Förhållandet mellan pedagogik och specialpedagogik är komplext. Persson (2007) diskuterar pedagogikämnets konserverande karaktär som en konsekvens av att specialpedagogiken finns. Frågan är då om pedagogiken skulle utvecklas mer om specialpedagogiken inte fanns. Så länge pedagogikämnet konserveras både i praktiken som teorin, blir specialpedagogiken nödvändig. I praktiken har man försökt genomföra en förändring genom att, som Persson beskriver att från att ha hetat speciallärare ville man på 80-talet markera en förändring genom att benämna det specialpedagog. Därmed ville man inte fokusera på undervisning av individer i svårigheter utan vidga begreppet till att vara en pedagog som även skulle påverka den ordinarie undervisningen och klassläraren. I verkligheten har man inte lyckats med detta fullt ut. Idag har man två utbildningar, en för specialpedagoger och en för speciallärare.

Persson (1998) menar att den ordinarie undervisningen i skolan måste ses i ett samspel med den specialpedagogiska verksamheten och därmed ur ett relationellt perspektiv. I detta perspektiv har man inte den enskilda eleven i fokus, utan omgivningen. Förändringar i omgivningen ger eleven andra förutsättningar. Detta synsätt benämner Persson som relationellt perspektiv. Mot detta synsätt ställs det kategoriska perspektivet där elevens ses som bärare av svårigheterna. Konsekvenserna av dessa synsätt redogörs för i följande tabell.

## Relationellt och kategoriskt perspektiv

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

(Persson, 1998, s. 31)

## Sammanfattning av forsknings- och litteraturgenomgång

När en elev riskerar att inte nå målen beslutar rektor om en utredning och därefter om ett åtgärdsprogram ska skrivas. Ungefär 20 % av skolans elever anses vara i behov av särskilt stöd och antalet åtgärdsprogram motsvarar ungefär samma mängd. Åtgärdsprogram skrivs vanligtvis av klassläraren och ibland medverkar en specialpedagog. Föräldrars och elevers delaktighet är betydelsefull och rekommenderas. Ett problem som har framkommit i forskning är att föräldrar och elever inte har något verkligt inflytande vid det samtal som sker i samband med skrivandet av åtgärdsprogrammet. Lärarpersonalen har ofta redan bestämt vad som ska stå i åtgärdsprogrammet (Asp-Onsjö, 2006). Åtgärdena i ett åtgärdsprogram ska skrivas på skol-, klass- och individnivå. Däremot finns forskningsresultat som visar att det till största delen är åtgärder på individnivå. Åtgärdena är ofta särskiljande och traditionella och eftersom det särskilda stödet är kopplat till elevernas brister har det en negativ inverkan på elevernas självbild (Andreasson, 2007).

Läroplanen har ett sociokulturellt perspektiv på lärande vilket innebär att lärande sker i samspel med andra och genom meningsskapande aktiviteter. Helheten är utgångspunkten så att eleven ska veta syftet med undervisningen när han eller hon lär sig delarna. Ur ett sociokulturellt perspektiv är eleven beroende av det stöd han eller hon får av en vuxen. Den faktiska utvecklingszonen avser situationen när barn lär sig av egen kraft och den närmsta utvecklingszonen när de blir stimulerade av föräldrar eller lärare. Skolans verklighet beskrivs



ofta som präglad av behaviorismen som menar att rätt nivå och tempo på undervisningen är viktig för eleven. Färdiga undervisningsprogram används gärna och om det inte faller väl ut eftersöks felet hos eleven. Undervisningen utgår ofta från inläring av delarna, för att sedan avslutas med helheten.

När det gäller läsinläring finns det två olika inriktningar. Den ena har en mer behavioristisk prägel, där man vill lägga betoningen på själva avkodningen och den andra inriktningen har en sociokulturell prägel och lägger tyngden på förståelsen. De svenska representanterna är Lundberg som företräder det behavioristiska synsättet och Liberg det sociokulturella. Liberg betonar meningsfullhet och att man utgår ifrån helheter och att hur man lär sig läsa har mycket gemensamt med hur man lär sig tala. Lundberg menar att avkodningen och kunskap om bokstäverna är betydelsefull och att fonologisk medvetenhet är viktig. Beroende på dessa skilda synsätt gör de även skilda analyser av varför en elev får svårt att förstå en text. Däremot görs ingen större skillnad i hur man arbetar med läsförståelse. Båda företrädarna ser det som meningsfullt att härma framgångsrika läsare för att förstå en text. En framgångsrik läsare ställer frågor till texten, sammanfattar den och försöker förutsäga handlingen. På samma sätt kan läraren vara en förebild i undervisningen och bli en modell för hur eleverna kan ta sig an texter på egen hand. Att samtala om en text, bilder, rubriker och försättsblad skapar en förförståelse för texten och detta har betydelse för hur en text uppfattas.

De ämnesdiscipliner som har påverkat pedagogiken är främst filosofi, psykologi och sociologi. Specialpedagogiken är påverkad av biologi, medicin och psykologi och uppfattas som ett tvärvetenskapligt ämne. I verkligheten ska många faktorer och personer samverka och för att utveckling ska ske bör människans förutsättningar, men likväl omgivningens betydelse vägas in. Skolans tradition har varit att analysera individen snarare än omgivningen. Persson (1998) har kallat detta det kategoriska perspektivet. Att istället analysera omgivningen och se hur förändringar i den ger eleven andra förutsättningar visar ett relationellt perspektiv.

Persson (2007) pekar på det komplicerade förhållandet mellan pedagogik och specialpedagogik där han problematiserar pedagogikens brist på utveckling beroende på att specialpedagogiken finns som en lösning på en del elevers uppvisade svårigheter.

## **Preciserat syfte och frågeställningar**

Syfte med denna studie är att undersöka vilka mål och åtgärder som finns i de åtgärdsprogram som är upprättade för elever med brister i läsförståelse och vilka teorier dessa har sitt ursprung i, samt att diskutera vilka konsekvenserna skulle kunna bli för individens lärande. Detta syfte ligger till grund för följande frågeställningar:

Vilka diskurser kan identifieras?

Vilka idéer har diskurserna sin grund i?

Vilka konsekvenser kan diskurserna antas få för individens lärande?

# Metod

## Kunskapsansats

Som övergripande ansats valdes diskursanalys. 56 åtgärdsprogram samlades in. De var upprättade för elever i skolår 1-6 och gällde svårigheter med läsförståelse. De analyserades därefter av den diskursiva praktiken, som innebär granskning av hur texten är producerad samt identifiering av diskurser som uttrycks i åtgärdsprogrammen.

I modern samhällsvetenskaplig forskning finns ett intresse för språk och text, delvis för att ett synsätt på språket är att det är det redskap som definierar tanke och handling, men också för att vi lever i ett informationssamhälle där texter produceras i stora mängder (Bergström & Boréus, 2000). Språket organiserar den sociala verkligheten som i sin tur bygger på idéer och författarna menar vidare att språket inte enbart återger verkligheten, utan hjälper till att forma den. När det gäller åtgärdsprogram har Asp- Onsjö (2006) i sin avhandling visat hur det speglar och förstärker den sociala praktik det ingår i. Ett åtgärdsprogram med inkluderande lösningar visar på en inkluderande verksamhet och vice versa. Diskursanalys innebär att man studerar samhällsfenomen där språket står i fokus. Texter relaterar till människor genom att de har skapats av människor och vanligtvis finns en mottagare. Texterna återger både medvetna och omedvetna uppfattningar som författarna av texten hyser inför mottagaren. Texten i sig har ingen makt, men den visar ofta på ett maktförhållande (Bergström & Boréus, 2000). Diskurs definieras av Bergström och Boréus som en uppsättning utsagor, i ett specifikt socialt sammanhang där relativt explicita regler gäller för vad som är accepterat att säga eller inte. Diskursanalys har en konstruktionistisk grundansats och man utgår från att fenomenet är konstruerat. Intresset riktas även mot hur fenomenet är konstruerat, inom vilka ramar, i vilken kontext och med vilka konsekvenser (Börjesson, 2003).

## Analytiskt verktyg

Som analytiskt verktyg används tolkningsrepertoarer vilka sorterar under diskurspsykologi. Detta innebär att text och tal studeras i syfte att se hur de används i olika sammanhang. Språket ses som ett medium för social interaktion och tolkningsrepertoarer används för att visa vilka yttranden som är möjliga i ett visst sammanhang (Börjesson, 2003). Syftet med tolkningsrepertoarer är att belysa hur jaget, den andre och världen konstrueras genom kommunikation och social handling. I den här studien kommer konstruktionen av eleven och skolan att vara i fokus. Potter och Wetherell menar att både tal och text är diskurs och:

Med tolkningsrepertoar menar vi den uppsättning begrepp, beskrivningar och sätt att tala om som i stort sett kan skiljas från varandra och som ofta finns samlade kring metaforer eller livfulla bilder. (enligt Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 114)

Det finns ingen tydlig skillnad mellan diskurs och tolkningsrepertoar. Valet av uttryck beror snarare på att man vill visa på en större flexibilitet i tolkningsrepertoarerna (Potter & Wetherell, 1987). Potter och Wetherell menar att syftet med att analysera inte är att kategorisera människor, utan läsa ut de diskursiva praktiker som kategorierna konstrueras i. De ser inte människor som konsekventa, utan att deras tal eller skrivna texter varierar beroende på inom vilken diskurs de befinner sig i. Vidare anser de att människan har inget sant jag eller är på ett visst sätt innerst inne, utan blir på olika sätt i olika situationer och diskurser. Lingvistisk analys är inte viktig i diskurspsykologin, utan snarare retorisk, d.v.s. hur text och tal riktas mot social handling och vad syftet är med det man säger eller skriver.

Det har ingen betydelse om tolkningsrepertoaren är sann, utan det viktiga blir att analysera de praktiker där repertoarerna skapas. Potter och Wetherell anser även att ideologier ses som diskurser som kategoriserar världen genom att medverka till att legitimera och bevara sociala mönster. Diskursens ideologiska innehåll kan bedömas utifrån dess verkan eller effekt. Syftet är att visa att en gruppns intressen kan gynnas på bekostnad av en annans.

I diskurspsykologi analyserar man vanligtvis samtal som i sin tur transskriberas. Samtalet ska helst var naturligt förekommande, samtalssituationen ska alltså inte vara skapad av forskaren. Forskaren ska inte påverka materialet (Potter & Wetherell, 1987). Ett åtgärdsprogram är en text som vanligtvis föregås av ett möte och samtal och kan ses som ett koncentrat av samtalet. De åtgärdsprogram som analyseras i studien skrevs ovetandes om studien och kan därför ses som naturligt förekommande.

Analysen av åtgärdsprogrammen kommer att börja med att urskilja regelbundenheter och variationer i dem. Bryman (2002) menar att åsikter och beteende äger rum inom ett visst mönster som styr och inverkar på den som skriver och han beskriver forskningsprocessen som att forskaren frågar sig på vilka idéer grundar sig dessa utsagor och vilka andra utsagor grundar sig på samma idéer. Slutpunkten för analyserandet blir att hitta det som är gemensamt och det som skiljer de olika utsagorna åt och därefter namnge de olika tolkningsrepertoarerna utifrån vanligt förekommande uttryck. Att ha identifierat en tolkningsrepertoar innebär att man har nått slutstadiet för diskursanalysen. Denna repertoar är en namngiven diskurs (Talja, 1999). Flera tolkningsrepertoarer ger en diskursordning.

Ideologi är diskurser som kategoriserar världen på så sätt att de bidrar till att legitimera och bevara sociala mönster. Diskursens ideologi bedöms utifrån dess verkan och effekt (Winther Jörgensen & Phillips, 2000). Bryman (2002) menar att den här typen av diskursanalys har två tydliga drag som visar dess epistemologiska och ontologiska ståndpunkter. Det ena är att den är anti-realistisk vilket innebär att man förnekar en yttre verklighet som ska beskrivas eller förklaras av forskaren. Den andra är att den är konstruktionistisk på så sätt att de diskurser som uttrycks i materialet anger hur verkligheten formas. Han menar vidare att diskurs inte är ett neutralt verktyg, utan språket används med ett syfte att uppnå något. Ett användbart sätt att ta sig an diskursanalys är att se det som sägs som en lösning på ett problem. Av intresse är även att analysera i vilket syfte det som skrivs, skrivs.

Ett annat sätt att besvara forskningsfrågorna hade varit att genom intervjuer med lärare och elever få svar på samma frågor. Jag hade även kunnat observera genom att delta vid upprättande av åtgärdsprogram och observationer i klassrummet för att se hur åtgärdsprogrammet verkställs. Detta skulle antingen bli en mycket större studie, alternativt att låta genomföra en fallstudie som följde en elev och dess åtgärdsprogram. Detta är ett intressant och relevant sätt att ta sig an ämnet, men för att få en bredare bild har mitt val fallit på att granska åtgärdsprogram, för att kunna ta del av fler fall.

## Urval

I diskursanalys är en analys inte beroende av storleken på materialet (Potter & Wetherell, 1987). Urvalet i den här studien är ett bekvämlighetsurval. Intresset i studien ligger i att finna diskurser, mönster och variationer, inte att det är representativt. Språkbruket i sig är mer intressant än personen. Vem som säger vad är underordnat vad som sägs. Inom en praktik kan flera diskurser förekomma. I studien samlades åtgärdsprogram från tre kommunala skolor i

två kommuner in för att finna olika tolkningsrepertoarer. Skolorna är utvalda på så sätt att jag känner antingen lärare, specialpedagog eller rektor på skolan. Åtgärdsprogrammen sträcker sig från skolår 1-6. Jag har efterfrågat åtgärdsprogram gällande bristande läsförståelse och jag har frågat efter de senast upprättade. Det visade sig att de dokument jag fick var från VT -09 till HT -12. I ett fåtal fall förekommer fler än ett åtgärdsprogram per elev. Vid skola A och C var det specialpedagogen som gjorde urvalet. Skola B bad mig komma till skolan och själv välja ut åtgärdsprogrammen.

Sammanlagt blev det 56 åtgärdsprogram. Vid en första gallring av dokumenten sorterade jag bort ett antal åtgärdsprogram som inte gällde läsförståelse. Efter att ha påbörjat analysen framkom det att ännu fler åtgärdsprogram inte uttalat gällde läsförståelse. Gallringen gick till så att de kvalificerade sig till studien genom att det någonstans i åtgärdsprogrammet förekom ordet läsförståelse, läsa mellan raderna, läsa och förstå sammanhang eller hänvisning till olika tester som mäter läsförståelse. Det sammanlagda bortfallet blev 15 stycken. Alla åtgärdsprogram som föll bort gällde fortfarande läsning, men det nämns inte något om läsförståelse i mål och åtgärder. Åtgärdsprogrammen som har analyserats i studien var 41 stycken. Fördelningen skolorna emellan var ojämn. Skola A stod för 4 åtgärdsprogram, skola B för 33 stycken och Skola C för 4 stycken.

## Trovärdighet

Validitet är enligt Stukát (2005) huruvida man mäter det man avser mäta. För att avgöra en studies validitet menar Potter och Wetherell (1987) att inom diskursanalys ser man på sammanhanget och till fruktbarheten. Analysen ska ge diskursen en form av sammanhang som gör att andra kan acceptera den som sannolik. De anser även att fruktbarheten innebär analysens förmåga att förklara något och om den tillför någon ny kunskap.

I studien undersöktes åtgärdsprogram som gällde bristande läsförståelse. Avsikten var att ta reda på vilka mål och åtgärder som formulerades i åtgärdsprogrammen, vilka idéer dessa grundade sig i, vilka diskurser som kunde identifieras och vilka konsekvenserna av de föreslagna målen och åtgärderna skulle kunna antas få för individens lärande. Genom granskning av de dokument som detta skrivs in i förväntade jag mig att få svar på mina forskningsfrågor. Elever som inte når målen blir elever i behov av särskilt stöd. Åtgärdsprogrammet blir ett verktyg för att nå målen. Vad som skrevs i dessa dokument, både speglar och skapar verkligheten enligt diskursanalys. Genom att göra en diskursanalys av åtgärderna såg jag vilka pedagogiska idéer dessa grundade sig i och om de enligt aktuell forskning var adekvata. Detta är den vardag där eleven förväntas förbättra sin läsning och naturligtvis är det av betydelse för den enskilda individen, vilka insatser som har gjorts. Genom att dra slutsatser utifrån mål och åtgärder och teorier för läsutveckling har jag kunnat se vilka konsekvenser dessa kan tänkas få för elevens lärande.

Stukát (2005) beskriver reliabiliteten som kvaliteten på mätinstrumentet, om det är trubbigt eller skarpt. Därför var genomskinligheten nödvändig för att ge läsaren chansen att granska processen. Läsaren ska kunna följa processen från data till slutsatser (Winther Jörgensen & Phillips). I den här studien har min analysförmåga varit mätinstrumentet och därför blev det svårt att förutse vilken påverkan den har. Enligt Winther Jörgensen och Phillips är diskursanalytikern alltid en del av en diskurs. Det är omöjligt att ställa sig utanför den, även om man anstränger sig för att distansera sig från dessa diskurser. Processen har gjorts så genomskinlig som möjligt genom noggranna beskrivningar. Granskningen av materialet

började med en första, ganska förutsättningslös, genomläsning. Ganska snabbt framträdde de mest uppenbara diskurserna. Därefter har tillvägagångssättet växlat mellan att söka efter regelbundenheter respektive variationer och att ställa frågor till materialet.

## **Förförståelse**

För att stärka reflexiviteten i studien kommer en beskrivning av min förförståelse, då diskursanalytikern alltid en del av en diskurs. Jag har i mitt arbete som lärare i grundskolan skolår 1-6 vid flera tillfällen skrivit åtgärdsprogram. Av erfarenhet vet jag att man ibland funderar och överväger länge hur det man skrivit tolkas av andra. Ibland är formuleringarna inte lika väl övervägda. Ofta har jag förberett ett åtgärdsprogram som föräldrarna sedan har kunnat ha åsikter om. Anledningen har varit att jag har erfarenhet av att det kan vara mycket stressande att komma på bra formuleringar vid pågående möte och vid mötet vill man gärna vara så närvarande som möjligt och delta aktivt. Jag är medveten om att det finns en motsägelse i mina tankar, föräldrarnas delaktighet begränsas på bekostnad av att jag vill ha ett välformulerat dokument. Jag har sällan tagit del av någon annan elevs åtgärdsprogram än de jag själv har undervisat, därför har jag ganska liten erfarenhet av hur andra åtgärdsprogram ser ut. Under utbildningens gång har vi dock tagit del av andra åtgärdsprogram.

I den tidigare forskningen om åtgärdsprogram framkommer att det är vanligt med särskilt stöd utanför klassrummet och att vid läs- och skrivsvårigheter är det vanligt med färdighetsträning. Lösningarna var oftast av traditionell karaktär. Potter (i Börjesson, 2003) varnar för "The Sticky Discourse" som innebär att om det inom forskningsområdet finns en härskande diskurs finns det en risk att allt vi ser klistrar sig fast vid denna. I studiet av åtgärdsprogram fanns en risk att det skrivna skulle uppfattas utifrån den forskning jag har läst och bli "The Sticky Discourse".

## **Generaliserbarhet**

Mitt urval är inte så stort eller representativt att jag kan generalisera resultaten. Eftersom det är en kvalitativ studie ligger fokus på att se diskurser i åtgärdsprogram.

## **Etik**

Kommunala skolor är myndigheter och lyder under offentlighets- och sekretesslagen, vilket innebär att många av deras dokument skall betraktas som offentliga och de kan därför lämnas ut så länge den enskilde inte lider men av att uppgiften röjs (gäller t.ex. beslut i elevvårdsärenden) (codex.vr.se). De tre skolor som jag samlade in åtgärdsprogram från, tog jag initialt kontakt med den jag kände på skolan, lärare specialpedagog eller rektor. När jag hade fått klartecken att de var villiga att delta i studien informerade jag skriftligen rektor om studien och på vilket sätt åtgärdsprogrammen skulle användas. Efter rektors godkännande tog jag kontakt med specialpedagogen och begärde in åtgärdsprogrammen. Jag informerade om att jag inte ville ta del av uppgifter som eleven kunde lida men av om det offentliggjordes och att jag gärna såg att åtgärdsprogrammen var avidentifierade. Jag bad även att de skulle anteckna om åtgärdsprogrammet gällde en pojke eller flicka. Inga av åtgärdsprogrammen jag fick in hade några överstrykningar, annars var planen att gå vidare och få medgivande från föräldrar för att få ta del av hela åtgärdsprogrammet.

## Resultat

De resultat som har framkommit ur materialet redovisas här under rubriker som även kan benämnas som tolkningsrepertoarer eller diskurser. Vid genomläsningarna sökte jag efter regelbundenheter och likheter i materialet, men också variationer och motsägelser. Åtgärdsprogrammen lästes igenom utifrån frågor som ställdes till materialet. De två frågor jag hade förberett var vilken syn på läsning och läsförståelse som framträdde och om det fanns inkluderande eller exkluderande intentioner med det särskilda stödet. Vid de första genomläsningarna framkom fler frågor som ställdes till materialet. Dessa frågor gällde utformningen av det särskilda stödet, hur åtgärder på individ-, grupp- och organisationsnivå beskrevs och hur mål sattes upp. Genom att analysera svaren på dessa frågor förväntades bilden av en elev i behov av särskilt stöd att framträda och därmed ett relationellt eller kategoriskt perspektiv. Resultaten har delats in i fyra kategorier som redovisar var eleven ska vara, vad eleven ska göra, vem som ska arbeta med eleven och sist en kategori som visar mål och åtgärder ur fler perspektiv. Rubrikerna under dessa kategorier är de tolkningsrepertoarer som har framkommit i materialet. Tolkningsrepertoarerna är konstruerade utifrån beskrivningar och begrepp i åtgärdsprogrammen, alternativt syfte eller slutsatser som kan konstateras. Resultaten presenteras först med en beskrivning, därefter citat. Varje resultatredovisning avslutas med en sammanfattande reflektion. I dessa sammanfattningar används Perssons perspektiv.

## Skolorna

De skolor som studiens material kommer ifrån är skola A, B och C. De är alla F-6-skolor och återfinns i västra Sverige. Skola A ligger i ett lantligt beläget, större samhälle med framför allt villor, men även bostadsrätter och hyreshus förekommer. Skola B ligger i en stad, i ett bostadsområde som består av villor och mindre hyresfastigheter. Skola C ligger i ett lantligt beläget samhälle vid havet. Bebyggelsen är mestadels villor men även hyreshus förekommer.

## Var ska eleven vara?

De tolkningsrepertoarer som presenteras nedan visar i åtgärdsprogrammen var eleven ska vara. Organisationen och placeringen av eleven blir viktiga. Fokus på elevens placering skapar en praktik med tyngdpunkten på organisatoriska lösningar för att åtgärda elever i behov av särskilt stöd.

## Eleven utanför klassrummet

Under åtgärder finns inte några exempel på innehåll i undervisningen eller metoder. Det man kan utläsa är var någonstans eleven ska vara och med vilken personal.

Åtgärder: Erik arbetar med Birgitta i studierummet huvudsakligen med matte 4x40 min, svenska 5x40 min, engelska 4x15 min och SO 3x 40 min. Birgitta är med på NO-lektionerna i klassen 2x40 min. Linda är med på klassens bildlektion. (c:3)

Åtgärder: Johan arbetar i mindre grupp i svenska, 2 veckotimmar och engelska, 2 veckotimmar. (b:6)

Det kategoriska perspektivet framträder här genom att det är eleven som ska åtgärdas. Det är dokumenterat var eleven ska vara och hur länge. Det varierar om eleven är i en annan grupp eller enskilt med en vuxen. Här framträder ett synsätt som ser det som en åtgärd att eleven inte är i klassrummet och att särskilt stöd sker bäst utanför klassrummet.

### **Eleven blir bättre av att arbeta i mindre grupp**

Det förekommer ett förgivettagande om att för att åtgärda svårigheter ska eleven arbeta i mindre grupp. Detta förgivettagande är starkast på skola B.

Långsiktiga mål: Utveckla säkerhet i tal och skrift.

Kortsiktiga mål: Klara åldersadekvata läsförståelseuppgifter...

Åtgärder: Rick arbetar i mindre grupp i svenska, 2 veckotimmar...(b:5)

Långsiktiga mål: Utveckla sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och att anpassa läsningen och arbetet med texten till dess syfte och karaktär.

Kortsiktiga mål: Lära sig enkla småord.

Åtgärder: Ludvig får fortsätta vara i en liten grupp så ofta som möjligt och får hjälp att träna läsning...(b:7)

Här förekommer ett kategoriskt perspektiv där eleven ska ut ur den vanliga verksamheten för att åtgärdas. Åtgärdernas pedagogiska innehåll framkommer inte tydligt. Däremot går det att utläsa i vilket sammanhang som åtgärderna ska ske och det är i mindre grupp. Skola B arbetar mot målen genom att eleven får vara i en mindre grupp.

### **Eleven blir bättre av att arbeta enskilt.**

På skola C är det en vanlig åtgärd att eleven i svårigheter arbetar enskilt med en vuxen.

Mål: Att utveckla ett rikt och nyanserat talspråk och sin förmåga att kunna kommunicera med andra och uttrycka tankar. (Lpo 94)

Kortsiktiga mål: ...Träna läsförståelsen och utveckla flytet i läsningen.

Åtgärder: Fortsatt extra stöd i svenska med Doris. (c:1)

Kortsiktiga mål: Att utveckla läsförmågan såväl avläsningen som förståelsen.

Åtgärder: Fred arbetar med Anna i studiehallen huvudsakligen med ...svenska 5x 40 min...(c:3)

Långsiktiga mål: Att utveckla sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter.

Kortsiktiga mål: Att kunna läsa lättlästa böcker med flyt och inlevelse och att återberätta handlingen.

Åtgärder: Han lästränar tillsammans med Inger 2 dagar/vecka. Han tränar tillsammans med Doris 3 dagar/vecka och då arbetar han med läsning,...(c:4)

Även här råder ett kategoriskt perspektiv där en återkommande lösning är att eleven arbetar enskilt med en lärare och inriktningen är ämnesspecif och det finns inga exempel på anpassningar i den ordinarie undervisningen. Vilken kompetens lärarna ifråga har framgår inte. Skola C visar inte att sammanhanget och klassen är en tillgång när en elev i behov av särskilt stöd ska lära sig.



## Alla lär sig i klassrummet

Skola A har på sina åtgärdsprogram rubriker för individ-, grupp- och organisationsnivå och de har även åtgärder på alla nivåer på de flesta åtgärdsprogrammen. Den vanligaste enskilda åtgärden är på individnivå. Skola C har inte någon åtgärd på gruppnivå.

Åtgärder:

Gruppnivå:

Språkutvecklingsarbete i varierade arbetssätt och arbetsformer (högläsning, gruppläsning, individuell läsning) samt daglig skrivträning i olika former.

Lättillgängligt, varierat utbud av elevnära texter.

Tillgång till språkutvecklings- och skrivprogram på dator.

Tillgång till arbetsplats i avskildhet i eller nära klassrummet vid behov. (a:1)

**Skolnivå:**

Det finns extra personalresurs i klassen.

**Klassnivå:**

Klassen arbetar med lärarledd läsförståelse på olika sätt, bland annat enligt modellen "läslyktan".

Klassen skriver mycket, både faktatexter och berättelser. Läraren visar på goda exempel.

Klassen har tillgång till datorer. (a:3)

Åtgärder:

Läsning och arbete med läsförståelse i klassrummet. (b:32)

Åtgärder:

Klassen arbetar kontinuerligt med olika läsförståelsestrategier för att stärka förmågan samt begreppsbildningen. (a:2)

Här är exempel på ett relationellt perspektiv där undervisningen anpassas för att möta fler elevers behov. Att en elev inte har uppnått en god läsförståelse är inget problem för att delta i klassens undervisning. Klassläraren visar förmåga att differentiera undervisningen. Åtgärder för såväl elev, lärare och lärandemiljö görs. Viss långsiktighet kan också anas, då åtgärderna på gruppnivå verkar återkomma och vara en naturlig del av den ordinarie undervisningen.

## Vad ska eleven göra?

Den tolkningsrepertoar som följer åskådliggör vad eleven ska göra för att nå målen i åtgärdsprogrammet.

## Eleven blir bättre av att träna

I materialet dyker ordet träna upp vid flera tillfällen. I åtgärdsprogrammet sätter man upp mål utifrån elevens brister och så får eleven träna mera på detta. Tillvägagångssättet stämmer inte överens med de riktlinjer (Skolverket, 2008a) som finns och som betonar att åtgärdsprogrammet ska utgå från elevens förmågor och intressen.

Åtgärder: Han lästränar tillsammans med Siv 2 dagar/vecka. (c:4)

Åtgärder individnivå:

Daglig individuell lästräning i klassrummet minst 10 min.

Strukturerad individuell läs- och skrivträning med spec.ped 20 min/dag.

Daglig lästräning hemma 20 min.

Språkträning Mini-Lexia hemma.

Daglig skrivträning i skolan. (a:1)

Detta speglar ett kategoriskt perspektiv med fokus på eleven när det gäller de specialpedagogiska åtgärderna. Att eleven ska träna pekar på att det är en elev *med* svårigheter, eftersom det är eleven som ska träna. Den specialpedagogiska kompetensen används till att arbeta med elevens uppvisade svårigheter.

## Vem ska arbeta med eleven?

Tolkningsrepertoaren nedan visar vilka lärare som ska arbeta med eleven.

### Andra lärare gör jobbet

I åtgärdsprogrammen är det vanligt förekommande att någon annan lärare eller någon form av expert arbetar med eleven t ex speciallärare, specialpedagoger eller läspedagoger. På alla skolorna är det vanligast att någon annan lärare än klassläraren arbetar med eleven. Det kan variera om det är en mindre del av veckan eller en stor del av veckan. Det man däremot inte ser i dokumenten är att det är elevassistenter eller de med lägst utbildning som arbetar med dessa elever. Det är annars vanligt förekommande (Skolverket, 2003). Eventuellt kan det bero på att man i skolan anser att läsning och läsförståelse är något som bäst hanteras av pedagoger.

Strukturerad individuell läs- och skrivträning med spec.ped 20 min/dag. (a:1)

John träffar specialpedagog under ca tio veckor, med start januari -12, vid två tillfällen/vecka för läs- och skrivundervisning samt uppföljning av utveckling. (a:3)

Fortsatt arbete i mindre grupp för att öka läsförståelse, ordförråd, stavning och förmågan att berätta inför grupp. Två veckotimmar i svenska och två i engelska (Lena Hansson). (b:10)

Åtgärder: Extra hjälp och stöd hos specialläraren Birgitta i matematik, svenska och engelska. Totalt 9x40 minuter per vecka fördelat enligt följande: 4x40 min/matematik, 3x40 min/svenska och 2x40 min/engelska. (c:2)

Åtgärder: Erik arbetar med Birgitta i studierummet huvudsakligen med matte 4x40 min, svenska 5x40 min, engelska 4x15 min och SO 3x 40 min. Birgitta är med på NO-lektionerna i klassen 2x40 min. Linda är med på klassens bildlektion. (c:3)

Det kategoriska perspektivet blir påtagligt genom att ansvaret för den specialpedagogiska verksamheten förläggs på speciallärare och specialpedagoger. Den kvalificerade hjälpen hänger samman med elevens svårigheter och det är eleven som är i fokus för de specialpedagogiska insatserna.

Gemensamt för skola A och B är att man har periodiserade lässatsningar. På skola B kan man utläsa att de är återkommande och pågår under fyra veckor. På skola A kan man utläsa en lässatsning, men det framkommer inte om den är återkommande.

En speciell lässatsning görs under en period efter ett visst strukturerat program. Görs delvis av personal som kommer utifrån skolan, eller personal från skolan som får denna arbetsuppgift under perioden. I b:12-b:33 står samma åtgärd med nästan samma ordföljd att eleven ska delta i daglig träning i mindre grupp med resurspedagog ca 25 minuter under fyra veckor.

Daglig träning i mindre grupp med resurspedagog ca 25 minuter under fyra veckor. (b:14)

Även här framträder ett kategoriskt perspektiv där den ordinarie undervisningen pågår som vanligt, men eleven åtgärdas på annan plats med annan personal. Denna lösning har däremot inte samma stigmatiserande effekt då den är periodiserad.

## Mål och åtgärder ur fler perspektiv

Nedan presenteras ytterligare några perspektiv på mål och åtgärder i åtgärdsprogram gällande läsförståelse.

### Eleven är inte ensam om att åtgärdas

Enligt riktlinjer (Skolverket, 2008a) ska åtgärderna i ett åtgärdsprogram skrivas på individ-, grupp och organisationsnivå. Skola A har rubriker för alla nivåer på sina åtgärdsprogram och på denna skola finns det även åtgärder på alla nivåer.

Åtgärder:

I klassen finns två lärare och en fritidspedagog en stor del av veckan.

...

Klassen arbetar kontinuerligt med olika läsförståelsestrategier för att stärka förmågan samt begreppsbildningen. (a:2)

Det som är förhållandevis likt är att de åtgärder som ska genomföras till största delen är riktade mot eleven. I viss mån är detta naturligt eftersom åtgärdsprogrammet är knutet till en elev, men när det blir en koncentration av individbundna åtgärder visar det vilket synsätt som anammas: Elever *i* svårigheter eller elever *med* svårigheter. Det senare perspektivet lägger fokus på att eleven ska åtgärdas medan det tidigare menar att undervisningen ska åtgärdas. Skola B har tre åtgärder på gruppnivå av 33 åtgärdsprogram resten av åtgärderna ligger på individnivå. Skola C har enbart åtgärder på individnivå.

### Eleven når mål genom att klara tester

Skola A särskiljer sig genom att man sätter upp mål med utgångspunkt i de resultat man ska uppnå på olika tester eller en viss utvecklingsnivå.

Mål:

Genomföra screeningtest "Vilken bild är rätt" med godkänt resultat före terminens slut i skolår 2 (vt09)

Nå läsutvecklingsnivå C, Nya Språket Lyfter under så 3.

Nå skrivutvecklingsnivå C, " " " " "

Genomföra Nationella prov så 3 med godkänt resultat. (a:1)

Kortsiktiga mål:

Att John läser texter på nivå 9 i Stjärnsvenska med minst 90 % rätt och god förståelse. kan stava de 200 vanligaste orden i svenska språket. (a:2)

Kortsiktiga mål:

Att Julia läser texter på nivå 11 i Stjärnsvenska med gott flyt och god förståelse.

Att Julia kan stava de 200 vanligaste orden i svenska språket.

Långsiktiga mål:

Att Julia minst klarar de grundläggande kunskapskraven i svenska i slutet av skolår 6. (a:3)

Kortsiktiga mål:

Att Filip skall uppnå stanine 4 på läsprovet Ängelholmsmodellen i slutet av VT. 2011 (a:4)

Det här sättet att sätta mål visar inte tydligt något speciellt perspektiv. Å ena sidan blir målen tydliga om detta är väl förankrade hos elever, föräldrar och personal och de är lätta att utvärdera. Å andra sidan borde målen kunna beskrivas på ett sätt som är tydligt även för de som inte är insatta i testen. *Nya Språket Lyfter* har en beskrivande text till varje utvecklingsnivå som också hade kunnat användas. En formulering om att uppnå nivå C i *Nya Språket Lyfter* kan göra att varken elev eller föräldrar förstår målens innebörd.

## Vilka teorier om läsförståelse framträder?

I en del åtgärdsprogram går det att läsa ut olika teorier om läsförståelse. Antalet åtgärdsprogram som explicit visar på någon teori är 5 stycken. Vanligast i dessa dokument är att det visar en blandning av teorier i ett och samma åtgärdsprogram.

Mål:

Genomföra screeningtest "Vilken bild är rätt" med godkänt resultat före terminens slut i skolår 2 (vt09)

Nå läsutvecklingsnivå C, *Nya Språket Lyfter* under så 3.

Nå skrivutvecklingsnivå C, " " " " " (a:1)

Screeningtestet *Vilken bild är rätt?* är konstruerat av Lundberg, Medan *Språket lyfter* är Skolverkets material och i lärarhandledningen till materialet tar man fram både Libergs och Lundberg perspektiv och dess betydelse för läsningen. Observationsschemat som innehåller de olika utvecklingsnivåerna grundar sig mer i Libergs sociokulturella perspektiv.

Mål:

Kortsiktigt (före sommarlovet)

Svenska: Att Hampus:

- läser texter på nivå 9 i Stjärnsvenska med minst 90 % rätt och god förståelse.

- blir säkrare på vokalljuden.

...

Åtgärder svenska:

Klassen arbetar kontinuerligt med olika läsförståelsestrategier för att stärka förmågan samt begreppsbildningen. (a:2)

Åtgärder klassnivå:

Klassen arbetar med lärarledd läsförståelse på olika sätt, bland annat enligt modellen "läslyktan".

Klassen skriver mycket, både faktatexter och berättelser. Läraren visar på goda exempel.

Klassen har tillgång till datorer. (a:3)

Stjärnsvenska är ett material med tunna böcker på olika nivåer. Liberg är kritisk emot texter som konstruerats eftersom de inte berör alla och speciellt inte de elever som kommer från sociala och kulturella grupper som inte delar den traditionella skolans värderingar. Risken är att dessa elever inte ser meningen och glädjen med att läsa och därmed tappar intresset för läsning. Både Liberg och Lundberg förespråkar ett aktivt arbete med texter där läraren är modell och förebild för att visa olika lässtrategier. Läslyktan är ett en modell som förespråkar explicit läsundervisning för att öka elevernas textrörlighet och grundar sig främst i Libergs teorier.

Mål:

Kortsiktigt:

Att Emil ska bli helt säker på hur bokstäverna låter och vad de heter.

Att Emil skall uppnå en säker ordavkodning.

Att Emil skall uppnå stanine 4 på läsprovet Ängelholmsmodellen i slutet av VT. 2011

Långsiktigt:

Att Emil skall få flyt i läsningen gällande ”obekant text”.

Att Emil skall kunna läsa längre texter med flyt och förståelse.

Att Emil skall fortsätta att känna motivation och glädje i sitt läsande.

Åtgärder:

Emil får extra stöd vid minst tre tillfällen/vecka hos specialpedagog under Vt. 2011.

Texter läses, samtal kring bokstäverna, ljuden och innehållet förs. Även skrivövningar kring texterna skall ingå.

Gruppläsning vid flera tillfällen/vecka.

Boksamtal, Läslyktan en gång/vecka, samt Pilen i halvklass (a:4)

I åtgärdsprogrammet a:4 nämns bokstävernas ljud, ordavkodning, Ängelholmsmodellen och Pilen. Den här formuleringen av mål och åtgärder representerar Lundbergs synsätt. Arbetsmaterialet Pilen läggs stor vikt vid språklig medvetenhet och språkets form.

Långsiktigt mål:

Att utveckla tillit till sin egen förmåga.

Kortsiktiga mål:

Att läsa med flyt och att ha god läsförståelse.

Åtgärder:

Läs- och skrivträning – Festina Lente. (b:8)

Festina Lente betyder skynda långsamt och är namnet på en metod i läsning och skrivning som innebär att eleverna läser en tunn bok hemma med någon vuxen och därefter skriver av de två första meningarna. Denna process upprepas varje dag.

I åtgärdsprogrammen med uttalade teorier om läsförståelse påträffas både det relationella och kategoriska perspektivet i de flesta enskilda dokumenten. Det framkommer åtgärder som visar på elev *med* svårigheter såväl som elev *i* svårigheter. De specialpedagogiska åtgärderna fördelas främst på grupp- och individnivå. Ansvaret för de specialpedagogiska åtgärderna ligger både på klasslärare och på specialpedagog i de flesta fallen.

## Diskussion

### Reflektioner över studiens teoretiska och metodologiska utgångspunkter

I och med genomgången av forskning som har varit utgångspunkten för den här studien har jag redan visat på en del av min förförståelse av området läsförståelse och elever i behov av särskilt stöd. Med detta synsätt är det enkelt att dra slutsatsen att man ser det man förväntar sig att se. I viss mån är detta sant, men den förförståelsen bygger på flera års erfarenhet av arbete i några grundskolor och det vore märkligt om dessa erfarenheter inte alls stämde med studiens resultat.

Att granska just åtgärdsprogram visar ett framkomligt sätt att urskilja diskurser om elever som har brister i sin läsförståelse. I diskurspsykologi är det viktigt att materialet som ska granskas

är naturligt förekommande. Forskaren ska inte kunna påverka materialets innehåll. Inför studien fanns en förväntan på att det skulle vara tydligare beskrivet och synligt vilka teorier lärare baserar sin undervisning på. Avsaknaden av teorier uttryckta i materialet har gjort att detta blev en liten del att analysera. Desto utförligare beskrivet är var och med vem eleven ska vara.

Mycket av det som har gått att utläsa i materialet stämmer med hur särskilt stöd beskrivs i tidigare forskning och Skolverkets rapporter. Det skulle kunna vara ”The Sticky Discourse” som har analyserats fram, men att fokus ligger på organisatoriska lösningar i åtgärdsprogrammen i den här studien visar på andra resultat. Både rapporter och tidigare forskning har visat att en vanlig åtgärd är anpassade läromedel (Andreasson, 2007, Giota & Emanuelsson, 2011, Skolverket, 2003). Den här diskursen har inte framträtt i mitt material. En anledning till detta kan vara att innehållet i flera av de åtgärdsprogram som granskats inte har beskrivit innehållet i åtgärderna, utan mest organisatoriska lösningar. Det betyder inte i sin tur att en anpassning av läromedel inte förekommer i de praktiker som har ingått i studien, men i dessa praktiker har det varit viktigast att skriva ner hur mycket stöd som ges och hur det organiseras. Skulle studien byggts på intervjuer med en fråga gällande anpassning av läromedel eller observationer, kanske resultatet hade visat på en större andel av anpassningar av läromedel.

En möjlig väg som skulle kunna ge liknande resultat med den här studien skulle vara att göra observationer för att se hur ett åtgärdsprogram realiserats i praktiken. Eventuellt skulle det i högre grad vara möjligt att observera vilka teorier lärare grundar sin undervisning i läsförståelse på, då de lärare som har svårt att uttrycka sina teorier skriftligt kanske skulle visa dem tydligare i praktiken. Att göra intervjuer med lärare och specialpedagoger som skriver åtgärdsprogram skulle kunna visa ett annat resultat då medvetna lärare hade gett svar som de tror att intervjuaren vill höra och en idealbild hade målats upp.

Kan det vara så att studien inte visar på verkligheten i den meningen att klassrumsundervisningen i verksamheterna har en sociokulturell prägel, men undervisningen av elever i behov av särskilt stöd har en större mått av behaviorism och träning. Behöver dessa elever annan och särskild undervisning? För att få veta det skulle ett alternativ vara att även studera IUP:er för elever som förväntas nå målen.

Skulle samma undersökning kunna genomföras av någon annan med samma resultat? Diskurserna skulle troligtvis vara desamma, men dominansen skulle kunna variera. Urvalet i studien är inte stort eller representativt, men stämmer ganska väl med Skolverkets kartläggning av åtgärdsprogram (2003). Det som inte kan läsa ut i deras kartläggning är bristen på pedagogiskt innehåll.

## **Vilka diskurser kan identifieras?**

De diskurser eller tolkningsrepertoarer som framträdde ur materialet var framför allt av organisatorisk karaktär, men de gällde även vikten av färdighetsträning, vilka som ska arbeta med eleven, vilka nivåer åtgärderna skrivs på och att tester klart visar om eleven har nått målen. Tolkningsrepertoarerna är följande:

- Eleven utanför klassrummet
- Eleven blir bättre av att arbeta i mindre grupp

- Eleven blir bättre av att arbeta enskilt
- Alla lär sig i klassrummet
- Eleven blir bättre av att träna
- Andra lärare gör jobbet
- Eleven är inte ensam om att åtgärdas
- Eleven når mål genom att klara tester

## Vilka idéer har diskurserna sin grund i?

### Undervisning med eller utan teorier

Ett oväntat resultat var att innehållet i åtgärderna sällan var uttalat. Utifrån ett diskursanalytiskt synsätt både speglar och skapar text en praktik (Winther Jörgensen & Phillips, 2000). I studien visar resultaten att på skola A är teorierna mer uttalade. Både Lundbergs och Libergs teorier förekommer. På skola B visar sig få teorier och på skola C inga. Enligt diskurspsykologi visar detta praktiker och sammanhang med brist på teorier. Vilka konsekvenser får detta för eleven? En elev som undervisas utan teoretisk grund lämnas åt något slags godtycke och jag skulle bedöma att en undervisning som inte håller sig till styrdokumentet och det sociokulturella lärandet, får svårt att åstadkomma elever som når målen. I en praktik där teorierna inte är uttalade borde det råda en diskurs som inte värderar teorier högt. En rektor som talar om att det är viktigt hur lärare undervisar och som bedriver skolutvecklingsprojekt borde skapa en annan diskurs. Här känns följande citat återigen relevant: "The availability of a good theory makes it easier to make good decisions" (Pijl & van den Bos, 1998, s. 107)

I åtgärdsprogrammen med uttalade teorier om läsförståelse påträffas både Libergs och Lundbergs teorier i de flesta enskilda dokumenten, vilket är ett tydligt exempel på att människan inte är konsekvent och denna blandning av teorier torde spegla en praktik där det är tillåtet att använda olika teorier, eller så kan det visa en avsaknad av pedagogisk ledning.

Skola A utmärker sig genom att sätta mål med att uppnå ett visst resultat på ett test eller nivå. Fördelen med att sätta mål på detta vis skulle kunna vara om Stjärnsvenska är ett material som elev och föräldrar känner väl till och då ökar det insikten och förståelsen för åtgärdsprogrammet. Begripliga mål för eleven ökar motivationen för att nå målen. Men det finns också en risk att målen blir mindre begripliga om man inte förstår innebörden av dem.

### Behaviorismens dominans

Skola B och C verkar domineras av ett behavioristiskt perspektiv. I båda skolornas blankett för åtgärdsprogram står att man i de långsiktiga målen ska anknyta till styrdokumentet och därför har ofta dessa mål en sociokulturell prägel, däremot har åtgärderna ett behavioristiskt synsätt då de utmärks av att svårigheter knyts till eleven, rationalism och effektivitet i form av att elevers gemensamma brister behöver samma åtgärder. Helheter bryts ner till delar. Den praktik som de här åtgärdsprogrammen speglar har en behavioristisk kunskaps- och människosyn. Ett arbetssätt som grundar sig på denna idé består av träning, att man först lär sig delarna och sedan helheten. För en elev med brister i sin läsförståelse kan den här formens undervisning bli enformig och obegriplig, vilket kan resultera i en ovilja att läsa. Eftersom

läroplanen har ett sociokulturellt synsätt borde det försvåra uppnåendet av kunskapskraven om metoderna och verksamheten är behavioristiskt präglad.

## **Inslag av ett sociokulturellt perspektiv på lärande**

Skola A har inslag av ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Man kan se inslag av behaviorism också men åtgärderna visar att sammanhanget och att lära sig tillsammans med andra med en vuxen som förebild ses som viktigt. Det relationella perspektivet och en förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna gynnar alla elever. Att man medvetet arbetar med vissa modeller visar även långsiktighet. När man ser till specialpedagogiska åtgärder ser man både elev, lärare och lärande som viktiga delar.

## **Vilka konsekvenser kan diskurserna antas få för individens lärande?**

### **Eleven fysiskt särskild**

Att särskilja eleven för att ge det särskilda stödet stämmer väl överens med tidigare forskning och kartläggning (Andreasson, 2007, Skolverket, 2003, Skolverket, 2008b). Att vid en del tillfällen få arbeta i en mindre grupp under skolveckan kan säkert upplevas positivt av många elever. Det kan även vara enklare för läraren att genomföra elevaktiva arbetssätt. Att sätta ihop mindre grupper av elever i svårigheter får andra konsekvenser. Under åtgärder finns från skola B och C få exempel på innehåll i undervisningen eller metoder. Det man kan utläsa är var någonstans eleven ska vara och med vilken personal. Särskilt stöd sker utanför klassrummet med annan personal. Man ser inte sammanhanget som viktigt för lärandet. Budskapet blir att placeringen av eleven är den viktigaste åtgärden, inte metoder och pedagogik. I materialet sker det särskiljande stödet oftast med någon expert i form av speciallärare eller specialpedagog alternativt en annan lärare. Den här diskursen går tvärt emot Skolverkets sammanställning (2003) som visar att särskiljande lösningar ofta innebär undervisning av mindre kunniga lärare. En anledning kan vara att brister i läsförståelse anses som så allvarliga att man vill att en expert ska arbeta med detta.

Enligt diskurspsykologi ska syftet med det som skrivs analyseras och en relevant fråga att diskutera är vad syftet är med att som enskilt åtgärd skriva var eleven ska arbeta och med vem. Det kan vara traditionen som styr och den innebär att när eleven inte når målen åtgärdas han eller hon utanför klassrummet. Läraren tror att detta är det bästa stödet. Det kan vara klassläraren som känner att han eller hon inte kan hantera variationen av läsförståelse i klassrumsundervisningen. Även Skolverket (2003) har redovisat att särskilt stöd i just läsning oftast sker utanför klassrummet. Att arbeta i en mindre grupp brukar motiveras med att eleven kan arbeta i en lugnare takt och på en lägre nivå, vilket är vanliga anpassningar inom ett behavioristiskt synsätt (Jerlang, 2008).

Klass, klasslärare och klassrum står för normaliteten. I den här diskursen blir den elev som är i behov av särskilt stöd missgynnad då den går miste om samvaron med klasskamraterna och det gemensamma lärandet där alla får ta del av tankegångar på olika nivåer. Enligt Groth (2007) får denna upplevelse av att bli marginaliserad och därmed stigmatiserad också negativa konsekvenser för elevens självbild.



## **Inkluderande intentioner**

Även i skola A får eleven lämna klassrummet för att få särskilt stöd, men åtgärdsprogrammen återger här en verksamhet som inte ser detta som den enda åtgärden, utan där finns större fokus på innehållet och att för att kunna uppnå målen måste även förändringar ske på grupp- och organisationsnivå. På skola A ser ”talet om” elever i behov av särskilt stöd annorlunda ut och att denne inte är ensam bärare av svårigheterna. I klassrummet, tillsammans med klassen gör man aktiviteter som är utvecklande för alla, även för den elev som behöver extra stöd. På skola A framkommer värdet av att elever i behov av särskilt stöd lär tillsammans med sina klasskamrater. Detta kännetecknar en proaktiv verksamhetskultur där man arbetar förebyggande och har en gemensam syn gällande uppdrag och kunskapssyn, samarbete, öppen kommunikation och framförhållning. Man ser inte enbart eleven som bärare av sina svårigheter, utan även att undervisningen behöver utvecklas.

Konsekvensen av detta, för den enskilda eleven, blir att möjligheten att utvecklas borde bli större när åtgärder sker på flera nivåer och genomsyrar verksamheten. Det borde även vara skillnad på att bemötas som en elev *med* svårigheter eller en elev *i* svårigheter. Är svårigheterna enbart bundna till individen riskerar det att få en ogynnsam påverkan av självbilden.

I en praktik med åtgärdsprogram innehållande åtgärder på flera nivåer borde det råda ett synsätt med en sociokulturell prägel. Syftet med att skriva åtgärder på flera nivåer är att inte binda svårigheterna vid individen utan se dem i ett större sammanhang. Troligen har skola A i större mån anammat det sociokulturella lärandet och de senaste styrdokumenterna som har samma synsätt.

## **Elev *med* svårigheter kontra elev *i* svårigheter**

I valet av mål och åtgärder som har skrivits in i de granskade åtgärdsprogrammen i den här studien framträder ”talet om” elever i behov av särskilt stöd. Det som dominerar är att de åtgärder som ska genomföras till största delen är riktade mot eleven och eleven behöver träna. Denna åtgärd tyder på ett behavioristiskt perspektiv på lärande. Egentligen finns det ingen invändning mot att en elev behöver träna extra på vissa saker, men att diskursen är så totalt dominerande är negativt. Förutom ordet läsförståelse (förstå elevnära texter) skrivs det sällan om förståelse och meningsskapande som är ledord ur ett sociokulturellt perspektiv. Dessutom blir bristerna bundna vid individen. Det är eleven som behöver träna. Precis som Skolverket (2003) visar är färdighetsträning den näst vanligaste åtgärden när det gäller läs- och skrivsvårigheter.

På både skola A och B genomförs en speciell lässatsning under en period efter ett visst strukturerat program. Genom att skapa ett färdigt undervisningsprogram där man har liknande åtgärder för elever med liknande svårigheter visar på ett starkt arv från när specialpedagogiken var influerad av medicin och psykologi. Speciellt inom medicinen finns en tradition att samma svårighet kräver samma åtgärd (Bailey, 1998, Pijl & van den Bos, 1998). Behaviorismens kännetecken logik, rationalism, effektivitet och produktivitet blir

påtagliga i sammanhanget. Eftersom en del av skolorna har lässatsningar som återkommande inslag, borde skolans personal tycka det är värt att satsa på detta arbetssätt skulle med fördel kunna utveckla den ordinarie verksamheten och även blir en fortbildningsdel för lärarna. Detta skulle vara utvecklande för hela skolan och troligtvis gynna alla elever. Det senare vägvalet visar på elever *i* svårigheter och det tidigare på elever *med* svårigheter. En risk med återkommande läsprojekt som tar hand om de elever som inte har så god läsförståelse, är att den ordinarie undervisningen inte utvecklas mot att kunna hantera den differentiering som finns i klassrummet.

Skola A har på sina åtgärdsprogram rubriker för individ-, grupp- och organisationsnivå och de har även åtgärder på alla nivåer på de flesta åtgärdsprogrammen. Den vanligaste enskilda åtgärden är på individnivå. Frågan är hur det påverkar personalen när de ska skriva ett åtgärdsprogram med underrubriker för de olika nivåerna. Är det underrubrikerna som gör att det finns åtgärder på olika nivåer, eller är det på skolor med ett mer relationellt perspektiv som man skriver åtgärdsprogram på olika nivåer?

Att vara elev i en skola som ensidigt beskriver åtgärder på individnivå måste skilja sig från att vara på en skola där åtgärderna fördelas på alla nivåer och eleven blir inte ensam bärare av svårigheter. I ett diskursivt synsätt speglar text verkligheten, vilket innebär att de elever som går på skola A dagligen befinner sig i en verksamhet som har flera infallsvinklar på hur svårigheter i läsförståelse uppstår, medan eleverna på skola B och C dagligen går på skolor där de ses som ensamma bärare av sina svårigheter. Elevens självbild påverkas negativt av ett kategoriskt perspektiv och det finns en risk att läraren inte ser någon anledning till att förändra undervisningen.

Vid en kartläggning av åtgärdsprogram (Skolverket, 2003) kom man fram till att 13 % av eleverna i grundskolan hade åtgärdsprogram. Samtidigt bedömdes 21 % vara i behov av särskilt stöd. Dessa siffror kan visa på att det finns ett mörkertal när det gäller åtgärdsprogram. Hur kommer det sig att en del åtgärdsprogram inte skrivs. Lärare kan eventuellt förklara det med tidsbrist eller kanske motstånd från föräldrar, men en lärare som inte ser tydligt vilka åtgärder som kan sättas in kan också avstå från att skriva ett åtgärdsprogram. Ett läsprojekt kommer säkert till för att lärarpersonalen har upplevt att många elever har brister i sin läsförståelse. En spekulativ tanke är vad som skulle hänt om det inte funnits någon möjlighet till ett läsprojekt. Skulle åtgärdsprogrammen b:12-b:33 skrivits då? Det kan vara så att en del åtgärdsprogram skrivs först när personalen kan se en tydlig åtgärd. Konsekvensen för den enskilda eleven blir att den riskerar att inte få något särskilt stöd fastän behoven finns.

## Slutdiskussion

Det som var tydligt i studien var att åtgärdsprogrammen från skolorna skilde sig så tydligt åt mellan skolorna och att likheterna inom en och samma skola var relativt tydliga. Min erfarenhet är att lärare inte läser mer än sina elevers åtgärdsprogram. I de fall där t ex samma pedagoger är inblandade är det naturligt att åtgärdsprogrammen liknar varandra. Eventuellt kan den inbördes likheten bestå i att man på en skola väljer att organisera det särskilda stödet på ett visst sätt, t ex att organisera små grupper av elever med samma behov eller att en specialpedagog arbetar med elever i behov av särskilt stöd. Den tillgång det finns av det särskilda stödet är det man skriver in i åtgärdsprogrammen. En slutsats av detta är att den diskurs som finns på en skola blir tydlig i ett åtgärdsprogram. Ett intressant tankeexperiment

skulle vara om eleverna bytte skola. Skulle de beskrivas annorlunda då? Skulle man beskriva svårigheterna på ett annat sätt? Skulle åtgärderna bli andra?

I materialet var det påfallande hur noga det beskrevs med vem eleven ska vara, hur länge och var. Varför beskrivs innehållet i undervisningen så bristfälligt? Diskursen var tydligast på skola B och C. Vad är det för en verksamhet som behöver redovisa detta? I vilket syfte skrivs detta? Är det för att dokumentera vilka stora behov eleven har eller hur mycket tid och personal skolan satsar på eleven? Är det för att ha dokumentation vid en eventuell tvist med föräldrar, som skulle kunna leda till en anmälan till Skolverket? Blir föräldrar nöjdare om deras barn får mycket särskilt stöd? Eller är det för att föräldrarna ska ha full koll på hur mycket deras barn är utanför klassrummet? En utmanande tanke är att det är möjligt att uppfatta diskursen som att eleven blir fullvärdig medlem i klassrumsundervisningen först när han eller hon har åtgärdats. Däremot kan man inte ta för givet att elever inte kan uppfatta särskilt stöd positivt. Groth (2007) visar detta i viss mån och om stödet utformas som meningsfullt, inte taget ur sitt sammanhang och med tydligt mål och syfte som är väl förankrat hos eleven, finns goda förutsättningar för att stödet ska upplevas positivt.

Eftersom diskursanalys inte är ett neutralt verktyg, bör även syftet med det som skrivs analyseras. Kan det som skrivs ses som lösningen på ett problem och vilka som tjänar på lösningen. Perssons (1998) resonemang om att specialpedagogikens existens gör att pedagogiken inte utvecklas liknar resonemanget om att en dominans av synsättet elev *med* svårigheter genererar särskiljande lösningar och tvingar inte fram någon större utveckling av undervisningen i klassrummet

Flera åtgärdsprogram från skola B och C speglar en omedvetenhet om teorier kring läsförståelse. Ett större pedagogiskt innehåll i åtgärderna var väntat, där syftet var att se om de anslöt sig till Libergs eller Lundbergs teorier om läsning och läsförståelse eller om det var en blandning. Detta resultat blev litet. Däremot blev det lättare att ansluta åtgärderna till ett behavioristiskt eller sociokulturellt synsätt. Det tidigare synsättet dominerade. Inom behaviorismen är det vanligt att bryta ner moment i små delmål som gör det svårt för eleven att se helheten och målet. En konsekvens av detta gör att det blir svårare för barnet att se sammanhangen och inlärningen kan upplevas som meningslös.

## **Framtida forskning**

När man fördjupar sig i ett ämne väcker det ofta nya frågor eller kanske följdfrågor. När jag har funderat över de resultat som har framkommit har tankarna mot slutet av den här processen uppehållit sig mycket vid kunskapssyn och den diskrepans som i många fall råder mellan styrdokument och skola. Hur ska man överbrygga detta? Skolutveckling är viktig för att kunna överbrygga avstånden och då ligger aktionsforskning nära till hands. Frågor som skulle kunna vara en utgångspunkt är: Hur implementerar man ett sociokulturellt perspektiv i skolan eller Hur implementerar man Lgr 11 i skolan? Hur bedrivs skolutveckling för att närma sig ett sociokulturellt perspektiv?

Med tanke på att de resultat som uteblev när det gällde teorier om läsförståelse, skulle det vara intressant att utforska förankringen i teorier i skolans undervisning. Den forskningsfrågan har en mer undersökande karaktär: Vad grundar lärare sin undervisning på, är det medvetna teorier eller traditioner?

## Referenser

- Andréasson, I. (2007). *Elevplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning i skolan elevdokumentation*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 259). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Asp Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 248) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bailey J. (1998). Medical and psychological models in special needs education. I C. Clark, A. Dyson, & A. Millward, (Red.), *Theorising special education* (s. 44-60). London and New York: Routledge.
- Bayliss P. (1998). Models of complexity: theory-driven intervention practices. I C. Clark, A. Dyson, & A. Millward, (Red.), *Theorising special education* (s. 61-77). London and New York: Routledge.
- Bergström, G. & Boréus, K. (2000). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber: Stockholm.
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Codex – Regler och riktlinjer för forskning. Hämtat 2 februari 2012, från <http://codex.vr.se/manniska1.shtml>
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik I ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm, & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (17-35) Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Giota, J. & Emanuelsson, G. (2011). *Specialpedagogiskt stöd till vem och hur?* Rapporter från institutionen för pedagogik och specialpedagogik nr 1. Göteborg.
- Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Luleå: utbildningsvetenskap, 2007:02.

- Grundskolans kursplaner och betygskriterier.* (2000). Skolverket. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Hofvendahl, J. (2006). Förpapprade samtal och talande papper. I E. Forsberg & E. Wallin (Red.), *Skolans kontrollregim – ett kontraproduktivt system för styrning (77-98)*. Stockholm: HLS förlag.
- Isaksson, J. (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelse: om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*. Umeå universitet: Institutionen för socialt arbete.
- Jerlang, E. (2008). *Utvecklingspsykologiska teorier*. Stockholm: Liber.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr 11)*. (2011). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)*. (1994). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. 2:a upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken*. (Specialpedagogiska rapporter, Nr 11). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (2007). Svensk specialpedagogik vid vägskäl eller vägs ände? I C. Nilholm, & E. Björck-Åkesson, (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna (52-65)* Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Pijl S.J. & van den Bos K.P. (1998). Decision making in uncertainty. I C. Clark, A. Dyson, & A. Millward, (Red.), *Theorising special education* (s. 105-114). London and New York: Routledge.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987) *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage Publications.
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur & kultur.

SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Allmänna Förlaget.

Skolverket, (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Skolverket: Stockholm.

Skolverket, (2007). *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Skolverket: Stockholm.

Skolverket, (2008a). *Allmänna råd och kommentarer för arbete med åtgärdsprogram*. Skolverket: Stockholm.

Skolverket (2008b). *Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Skolverket: Stockholm.

Skolverket (2010). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*, Rapport 352, Internationella studier.

Smith, F. (2000). *Läsning*. Liber: Stockholm

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Talja, S. (1999). Analyzing Qualitative Interview Data: The Discourse Analytic Method. *Library & Information Science Research, Volume 21, Number 4*, 459-477.

Thomas, G. & Loxley, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Open University Press: Buckingham, Philadelphia

Winther Jörgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Åkerblom, H. (1988). *Läsinlärning - från teori till praktik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

# Bilaga

Mail till rektorer

Hej!

Eftersom jag nu går sista terminen på specialpedagogprogrammet så ingår det att man skriver ett examensarbete. Mitt arbete kommer att handla om åtgärdsprogram och tyngdvikten kommer att ligga på att analysera åtgärdsprogram som gäller läsförståelse. Anledningen att jag skriver till dig är att jag är i behov av åtgärdsprogram som kan utgöra underlag för min uppsats.

Jag önskar få kopior på ett antal åtgärdsprogram från er skola. I mitt examensarbete kommer det inte gå att identifiera vilka skolor de kommer ifrån. Åtgärdsprogram är offentliga dokument, men om det finns uppgifter som eleven kan lida men av om de offentliggörs, vill jag inte ta del av just dessa uppgifter. De uppgifterna kan tas bort. Jag önskar även få åtgärdsprogrammen avidentifierade, men vill ha information om det är pojke eller flicka. Åtgärdsprogrammen jag önskar ta del av ska gälla läsförståelse.

Om jag får ditt medgivande kommer jag att ta kontakt med specialpedagogen för praktisk hjälp.

Med vänliga hälsningar  
Carina Mattsson