



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Läsa-, skriva-, räknagarantin: en garanti för åtgärder eller resultat?

En kvalitativ intervjustudie om lärares och  
speciallärares upplevelser och beskrivning av läsa-,  
skriva-, räknagarantin med fokus på läsa- och  
skrivadelen

Namn: Inger Andersson och  
Monica Byström

Program: Speciallärarprogrammet,  
inriktning språk-, skriv-  
och läsutveckling



Examensarbete: 15 hp  
Kurs: SLS601  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT 2020  
Handledare: Maria Sundqvist  
Examinator: Katharina Jacobsson

---

Nyckelord: läsa-, skriva-, räknagarantin, tidiga insatser, fortbildning, implementering, hermeneutik

## Abstract

Syftet med studien var att undersöka hur lärare och speciallärare upplever och tolkar den nya läsa-, skriva-, räknagarantin med fokus på läsa- och skrivadelen, och hur garantin implementerats. Syftet var vidare att ta reda på hur nämnda yrkeskategorier upplever och beskriver arbetet med tidiga insatser i förhållande till garantin. Studien utgick från en hermeneutisk ansats, vilket innebar att tolkningen av svaren från respondenterna utgick från den förförståelse och den erfarenhet som fanns av det studerade ämnet hos intervjuarna. De specialpedagogiska perspektiven kategoriskt perspektiv, relationellt perspektiv och dilemmaperspektivet användes som teoretiska utgångspunkter tillsammans med teorier om skolutveckling.

Som datainsamlingsmetod användes en kvalitativ studie som genomfördes med semistrukturerade intervjuer utifrån en intervjuguide. Tre lärare och tre speciallärare intervjuades. För sortering och kategorisering av det insamlade materialet användes en induktiv process med en tabellmodell enligt Scherp (2013).

Resultatet visade att elever ofta får det stöd som de har rätt till, men att stödet många gånger inte sätts in tidigt. Elever kan enligt respondenterna få vänta på stödinsatser. Detta kunde enligt respondenterna bero på att det saknades tid, ekonomiska förutsättningar eller specialpedagogisk kompetens. Resultatet visade också att det hos flera respondenter saknades kunskap om läsa-, skriva-, räknagarantin och vad som ingår i den. Resultatet visade vidare att flertalet av respondenterna saknade någon form av fortbildning kring garantin, och att detta efterfrågades.

# Förord

Vi vill rikta ett stort tack till de lärare och speciallärare som ställt upp med sin tid och sina tankar. Utan er hade vi inte haft något arbete. Ett stort tack också till vår handledare Maria Sundqvist som trott på oss och vårt arbete, även i de perioder när vi kanske själva tvivlat.

Under arbetets gång har vi fördjupat oss i olika delar av den teoretiska genomgången. Vi har dock skrivit texten gemensamt. Intervjuerna har förberetts och analyserats av oss båda, men genomförandet och transkriberingen har delats upp mellan oss. För studiens övriga delar har vi tagit ett gemensamt ansvar.

Inger Andersson och Monica Byström

# Innehåll

<b>1</b>	<b>Inledning</b> .....	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>Syfte och forskningsfrågor</b> .....	<b>7</b>
<b>3</b>	<b>Bakgrund</b> .....	<b>8</b>
3.1	PISA och PIRLS .....	8
3.2	Rätt till utbildning och rätt till stöd.....	8
3.3	Läsa-, skriva-, räknagarantin .....	8
3.4	Fortbildning/implementering .....	10
<b>4</b>	<b>Genomgång av litteratur och tidigare forskning</b> .....	<b>11</b>
4.1	Läs- och skrivutveckling och tidiga insatser .....	11
4.2	Skolutveckling .....	14
<b>5</b>	<b>Teoretiska utgångspunkter</b> .....	<b>16</b>
5.1	Specialpedagogiska perspektiv .....	16
5.2	Skolutveckling .....	16
<b>6</b>	<b>Metodologi / metod</b> .....	<b>18</b>
6.1	Datainsamlingsmetod .....	18
6.2	Urval .....	19
6.3	Analysmetod .....	19
6.4	Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.....	20
6.5	Etiska aspekter .....	21
<b>7</b>	<b>Resultat</b> .....	<b>22</b>
7.1	Läsa-, skriva-, räknagarantin .....	22
7.2	Tidiga insatser.....	24
7.3	Fortbildning och implementering .....	26
<b>8</b>	<b>Diskussion</b> .....	<b>27</b>
8.1	Resultatdiskussion .....	27
8.1.1	Olika tolkningar av läsa-, skriva-, räknagarantins innebörd .....	27
8.1.2	Får elever det stöd de behöver i rätt tid?.....	29
8.1.3	Bristen på fortbildning kring läsa-, skriva- räknagarantin.....	31
8.1.4	Specialpedagogiska perspektiv.....	32
8.2	Metoddiskussion .....	33
8.3	Slutsatser.....	34

8.4 Vidare forskning .....	34
<b>Referenser .....</b>	<b>36</b>
<b>Bilaga 1: Intervjuguide .....</b>	<b>40</b>
<b>Bilaga 2: Informationsbrev .....</b>	<b>41</b>
<b>Bilaga 3: Samtyckesblankett .....</b>	<b>42</b>

# 1 Inledning

Under lång tid har svenska skolan brottats med sjunkande resultat i internationella kunskapsmätningar som Programme for International Student Assessment (PISA) och Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) (Skolverket, 2019b; Skolverket, 2017). Flera studier visar att det är av största vikt att upptäcka elever som har eller riskerar att få problem med läs- och skrivutvecklingen och att sätta in stödåtgärder tidigt, så kallade "tidiga insatser" (Catts, Nielsen, Bridges, Liu, & Bontempo, 2015; Partanen & Siegel, 2014). Trots att flera studier visar att det är viktigt med tidiga insatser, sätts stöd i svensk skola ofta in sent under elevernas skoltid vilket får stora negativa konsekvenser för de elever som påverkas (Skolverket, 2019c). I tidningsartiklar och TV-program har man kunnat läsa och höra om krisen i skolan, lärarbrist och lärares flykt från skolan. Trots att vi nu ser att svenska elevers resultat förbättrats i internationella kunskapsmätningar, som PISA och PIRLS, pratas det fortfarande om en skola i kris.

Obligatoriska bedömningsmaterial har införts i förskoleklass och årskurs 1 för att försöka vända trenden med sjunkande resultat. Från och med den 1 juli 2019 infördes också en läsa-, skriva-, räknagaranti i svensk skollag (SFS 2010:800). I debatten kring läsa-, skriva-, räknagarantin hörs både positiva och kritiska röster. Funktionsrätt Sverige och Dyslexiförbundet gick ut med varsitt pressmeddelande där de uttryckte sin glädje när det stod klart att en majoritet av riksdagen röstade för en läsa-, skriva-, räknagaranti (Dyslexiförbundet, 2019; Funktionsrätt Sverige, 2019). Med den nya garantin menade organisationerna att det blir enklare för elever att tidigt i utbildningen få adekvat stöd. Bland de negativa röster som hörts i debatten uttrycks en oro för ökad arbetsbelastning och för att olika kommuner har olika förutsättningar och att det därför brister i likvärdigheten mellan skolorna (Olsson, 2019). Andra risker som tagits upp i debatten är att elever kan få en negativ stämpel på sig om en bedömning görs redan i förskoleklass. Det går inte att förutse hur en elev kommer att utvecklas så tidigt efter skolstart (Jönsson & Nilsson, 2019, 3 juni).

Kan en förstärkning i skollagen i form av en garanti och obligatoriska bedömningsmaterial i de tidiga åren inom grundskolan förändra elevers framtida skolresultat och sättet att se på tidigt stöd och tidiga insatser? Räcker det att införa tester och garantier, och vad har egentligen de som arbetar inom skolan (och som man sällan hör i den offentliga debatten) för uppfattningar kring detta? Genomförs förändringar inom skolan med tillräcklig information och nödvändig kompetensutveckling för de som ska utföra arbetet? I den här studien undersöks hur några lärare och speciallärare inom skolan beskriver sina upplevelser av den nya läsa-, skriva- räknagarantin med fokus på läsa- och skrivadelen, tidiga insatser och implementeringen av den nya garantin.

Förhoppningen är att den här studien kan bidra med ny kunskap inom ett område där det ännu inte finns någon forskning. Eftersom läsa-, skriva-, räknagarantin är relativt ny så finns ännu inga vetenskapliga forskningsstudier som tittat på eller utvärderat följderna av garantin. Resultatet från den här studien skulle kunna användas för att i ett tidigt skede kunna identifiera områden som kan kräva mer insatser i form av exempelvis fortbildning eller implementering.

## 2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att undersöka hur lärare och speciallärare upplever och tolkar den nya läsa-, skriva-, räknagarantin med fokus på läsa- och skrivadelen och hur garantin implementerats. Syftet är vidare att ta reda på hur nämnda yrkeskategorier upplever och beskriver arbetet med tidiga insatser i förhållande till garantin.

- Hur tolkar och beskriver lärare och speciallärare syftet med garantin?
- Upplever lärare och speciallärare att stödåtgärder relaterade till garantin sätts in i rätt tid?
- Upplever lärare och speciallärare att de fått tillräcklig fortbildning kring garantin?

## 3 Bakgrund

I detta kapitel kommer bakgrunden till införandet av läsa-, skriva-, räknagarantin att tas upp. Vidare kommer kapitlet behandla vad garantin innebär, och huvudmans och rektors ansvar för kompetensutveckling. Lärares syn på kompetensutveckling i svenska skolan tas också upp.

### 3.1 PISA och PIRLS

PISA är en av de internationella studier som Sverige deltar i (Skolverket, 2019b). Det är en undersökning som organiseras av Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). PISA mäter 15-åringars kunskaper när det gäller läsförståelse, matematik och naturvetenskap. Mellan den första PISA-studien år 2000 och PISA-studien år 2012 hade Sverige den allra största resultatförsämringen av alla deltagande länder. När resultaten för PISA 2015 redovisades hade den negativa trenden brutits, och svenska elevers resultat var tillbaka på samma nivå som 2009. Även den senaste PISA-mätningens resultat, som publicerades den 3 december 2019, visar på en positiv utveckling när det gäller svenska elevers läsförståelse (Skolverket, 2019b). PIRLS är en annan internationell studie som Sverige deltar i. PIRLS undersöker läsförståelse och attityder till läsning hos elever i årskurs 4. PIRLS organiseras av The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Studien genomförs vart femte år, och Sverige har hittills deltagit fyra gånger; 2001, 2006, 2011 och senast 2016. Också i PIRLS försämrades resultaten från 2001 och framåt, för att 2016 förbättras igen (Skolverket, 2017).

### 3.2 Rätt till utbildning och rätt till stöd

Enligt Förenta Nationernas (FN:s) mänskliga rättigheter och FN:s konvention om barnets rättigheter är utbildning för alla en rättighet (FN:s konventioner om Mänskliga rättigheter, 2011; UNICEF, u.å.). Alla människor ska ha möjlighet att tillgodogöra sig grundläggande färdigheter och kunskaper i läsning, skrivning och matematik. Här har skolan ett viktigt kompensatoriskt uppdrag enligt skollagen (SFS 2010:800). Elever ska få stöd och stimulans för att kunna utvecklas så mycket som möjligt utifrån sina olika behov och skolan ska sträva efter att kompensera elevernas förutsättningar att tillägna sig utbildningen. Detta följs upp i läroplanen där Skolverket (2019a) skriver att utbildningen inom det svenska skolväsendet ska främja alla elevers utveckling och lärande. Skolans ansvar gäller särskilt för de elever som har svårt att nå de olika kunskapsmålen. Under övergripande mål och riktlinjer slås det fast att alla som arbetar i skolan ska ge uppmärksamhet och stöd till dessa elever. Ett särskilt ansvar vilar på läraren som ska ”stimulera, handleda och ge extra anpassningar eller särskilt stöd till elever som har svårigheter” (Skolverket, 2019a, s. 14). Vid övergångar mellan olika stadier ska läraren särskilt uppmärksamma dessa elever.

### 3.3 Läsa-, skriva-, räknagarantin

Flera olika förbättringsområden påbörjades efter de tidigare allt sämre resultaten för svenska elever i bland annat ovan nämnda internationella kunskapsundersökningar. Dessa förbättringsområden syftade till att vända de nedåtgående trenderna gällande svenska elevers resultat. Ett konkret resultat är läsa-, skriva-, räknagarantin som infördes i skollagen den 1 juli 2019 (SFS 2010:800). Läsa-, skriva-, räknagarantin är en åtgärdsgaranti vilket innebär att

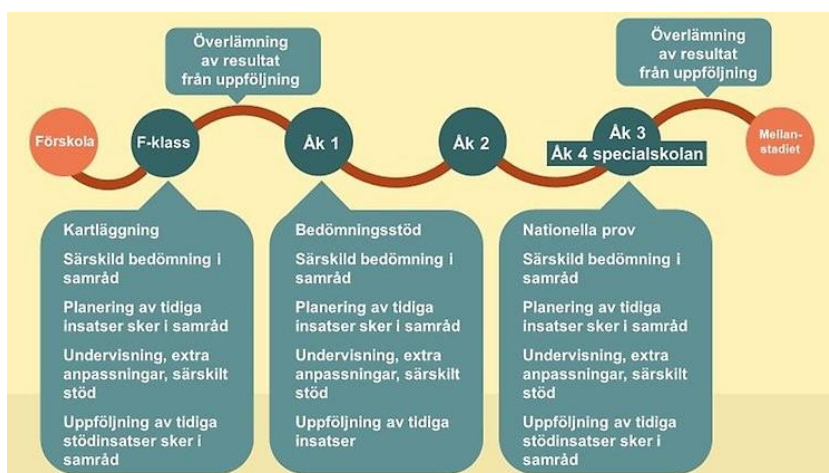


skolan är skyldig att sätta in åtgärder om det befaras att en elev riskerar att inte uppnå kunskapsmålen. Enligt den utredning som gjordes på regeringens uppdrag inför tillägget i skollagen konstateras att det är omöjligt att lagstifta om en garanti som innebär att varje elev ska lära sig läsa, skriva och räkna. Där slås det fast att ”Ingen annan kan garantera att en elev verkligen lär sig någonting.” (SOU 2016:59, s.160). En åtgärdsgaranti garanterar alltså inte att de insatta åtgärderna får önskad effekt.

De viktigaste syftena med läsa-, skriva-, räknagarantin är enligt Statens offentliga utredningar (SOU 2016:59) att tidigt upptäcka de elever som befaras inte kommer att uppnå kunskapskraven som gäller för årskurs 1 och 3 i svenska, svenska som andraspråk och matematik. Detta ska göras med hjälp av ett obligatoriskt nationellt kartläggningsmaterial i förskoleklass, och med ett nationellt bedömningsstöd och nationella prov på lågstadiet. Om en elev befaras att inte uppnå dessa kunskapskrav ska nödvändiga stödinsatser sättas in. Här ska lärare och förskollärare samråda med personal med specialpedagogisk kompetens. De tidiga insatserna som satts in ska följas upp och resultatet av uppföljningarna ska delges elevens nya lärare vid övergångar mellan förskoleklass och årskurs 1 samt vid övergångar mellan årskurs 3 och 4. Skolverket (2020) har information om läsa-, skriva-, räknagarantin på sin hemsida. Där finns information om vad som ingår i garantin och vilka moment som måste genomföras. Denna information tydliggörs genom två bilder, se figur 1 och figur 2.



Figur 1: Momenten i läsa-, skriva-, räknagarantin (Skolverket, 2020).



Figur 2: Arbetsgången i läsa-, skriva-, räknagarantin (Skolverket, 2020).

Statens skolverk och Specialpedagogiska skolmyndigheten har fått i uppdrag av regeringen att genomföra insatser för att implementera läsa-, skriva-, räknagarantin. I detta uppdrag ingår kompetensutveckling för rektorer, speciallärare, specialpedagoger, lärare och förskollärare gällande de områden som ingår i garantin (Regeringsbeslut U2018/02959/S). Myndigheterna beskriver på sina respektive hemsidor vilka insatser och kompetensutveckling de erbjuder för att stötta skolorna när det gäller läsa-, skriva-, räknagarantin. I dessa insatser ingår bland annat olika filmer och en webbkurs för lärare och förskollärare i förskoleklass (Skolverket, 2020; Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2020).

### 3.4 Fortbildning/implementering

Enligt skollagen (SFS 2010:800) ska personalen vid förskolor och skolor ges möjligheter till kompetensutveckling. Detta är huvudmannens ansvar. Det är också huvudmannen som ska se till att personalen har den kunskap de behöver gällande de bestämmelser som finns för skolväsendet. Detta följs upp i läroplanen där Skolverket (2019a) skriver att ett av rektors ansvarsområden är att personalen ska få den kompetensutveckling som krävs för att kunna utföra sina uppgifter professionellt. De ska även fortlöpande få möjlighet att dela sin kunskap med varandra.

Sverige deltar också i The Teaching and Learning International Survey (TALIS) som är en internationell enkätundersökning som riktar sig till rektorer och lärare i grundskolan och gymnasieskolan (Skolverket, 2019d). Fokus i studien handlar om rektorers och lärares arbete och de villkor och de skol- och lärarkvaliteter som kan påverka undervisningspersonalens arbetssituation och också elevers lärande. Studien organiseras av OECD och de deltagande länderna, och genomfördes senast under 2018. Tidigare har studien genomförts 2008 (utan deltagande från Sverige) och 2013 (med deltagande lärare och rektorer från högstadieskolor i Sverige). Den första delrapporten från 2018 års undersökning presenterades i juni 2019 och den visar att svenska lärare överlag är nöjda med sitt arbete, men att det också finns brister. Var fjärde svensk lärare som deltog i studien tyckte inte att det senaste årets kompetensutveckling hade någon positiv effekt. Cirka 80 % av lärarna i studien menade att den kompetensutveckling som hade störst positiv inverkan var kollegialt lärande. Enligt ungefär 25 % av de svenska lärarna i grundskolan är det inte heller så att elever i behov av extra stöd får det. TALIS ger flera indikationer på att det i svenska skolan finns en bristande kompetens när det handlar om att undervisa elever i behov av särskilt stöd (Skolverket, 2019d).

Sammanfattningsvis finns det alltså resultat från ett antal internationella undersökningar (PISA och PIRLS som nämnts ovan är två exempel) som visar på att svenska elevers skolresultat skulle kunna förbättras på flera punkter. Det finns också många olika skrivningar i skolans styrdokument som visar på det ansvar som vilar på skolan för elevernas måluppfyllelse. I och med läsa-, skriva-, räknagarantin har detta ansvar förtydligats och vikten av tidiga insatser poängteras. Statens skolverk och Specialpedagogiska skolmyndigheten har fått i uppdrag att ta fram material och kompetensutvecklingsinsatser för implementering av den nya garantin. Huvudman och rektor har här ett stort ansvar gällande personalens kompetensutveckling. Trots att det finns kunskap om existerande brister inom svensk skola visar ändå exempelvis en undersökning som TALIS (ovan) att många lärare inte tycker att den kompetensutveckling som genomförs har någon större positiv effekt. Hur beskriver då ett antal lärare och speciallärare hur de upplever den nya läsa-, skriva-, räknagarantin med fokus på läsa- och skrivadelen, tidiga insatser och implementeringen av garantin?

## 4 Genomgång av litteratur och tidigare forskning

Fokus kommer i detta kapitel att ligga på att undersöka om det finns tidigare forskning och litteratur som visar på vikten av tidiga insatser för att förebygga eventuella senare läs- och skrivsvårigheter. Detta för att belysa tankarna bakom de senaste årens satsningar på insatser i de tidiga skolåren. Forskning som tar upp möjlig kritik mot tidiga insatser kommer också att behandlas. Vidare kommer forskning som hävdar vikten av fortbildning och implementering att tas upp.

### 4.1 Läs- och skrivutveckling och tidiga insatser

Under 1980-talet utformades en ofta använd teoretisk modell av läsning av forskarna Gough och Tunmer (1986); The Simple View of Reading. Utifrån modellen definieras läsning som en produkt av två färdigheter, avkodning och förståelse (Läsning = Avkodning x Förståelse). För en ändamålsenlig läsning krävs båda faktorerna. Avkodning innebär en översättning från skrivet språk till talat språk, den tekniska sidan av läsning. Förståelsen handlar om att kunna uppfatta budskapet i texten. Enligt Fridolfsson (2015) räcker det inte med avkodning och förståelse. För att lära sig läsa krävs också tillräcklig språklig förmåga, motivation och intresse. Det är av stor vikt att eleven förstår meningen med att lära sig läsa. Finns en förståelse ökar motivationen (Fridolfsson, 2015). Hagtvet (2009) beskriver skrivning i en liknande formel som beskrivs ovan för läsningen: Skrivning = Inkodning x Budskap. För en ändamålsenlig skrivning krävs att båda faktorerna inkodning och budskap behärskas. Det innefattar kunskap om att kunna koda om fonem till bokstäver och hur bokstäver, ord och satser kan samordnas till exakta budskap. Författaren påpekar att både läsning och skrivning bygger på komplicerade kognitiva och språkliga processer.

Myrberg (2001) drar slutsatsen att det råder konsensus bland forskare att lärarens yrkesskicklighet är den viktigaste grunden i en elevs läsutveckling. Fridolfsson (2015) menar att lärarens kompetens kan vara avgörande för läsutvecklingen hos den enskilda eleven. Detta gäller i synnerhet de elever som har problem med läsinlärningen. Författaren menar att kompetensen hos de lärare som ska arbeta med den tidiga läsinlärningen har försämrats de senaste åren. En förklaring till detta är att utbildning i läs- och skrivinlärning inte varit obligatorisk i flera lärarutbildningar, inte ens för de lärare som ska undervisa i de lägre åldrarna. En annan förklaring som ges är att kommunerna inte har utbildat lärare inom läs- och skrivutveckling och läs- och skrivsvårigheter efter de behov som finns. Skolverkets stora satsning Läslyftet som syftar till att fortbilda lärare på lågstadiet inom läs- och skrivutveckling räcker inte till, då den inte kunnat erbjudas till alla lärare som behöver den (Fridolfsson, 2015).

Wolff (2011) har i sin studie visat att det går att påverka elevers läsutveckling med tidig intensiv fonetisk träning. I studien deltog 112 nioåriga elever. Eleverna i studien fick daglig träning under tolv veckor, kontrollgruppen deltog i det vanliga klassrumsarbetet. Hos de elever som ingick i interventionen märktes tydligt förbättrade resultat jämfört med kontrollgruppen vid eftertestet gällande stavning, läshastighet, läsförståelse och fonemisk medvetenhet. Vid författarens uppföljande studie fem år senare visade sig de positiva effekterna av tidig, intensiv träning kvarstå över tid när det gällde ordavkodning (Wolff, 2016). De elever som tjänade mest på interventionen var de elever som hade den sämsta avkodningsförmågan. Enligt författaren måste de elever som behöver stöd fortsatt få det stödet i sin läsutveckling, det räcker inte med enstaka insatser under en kortare tidsperiod.

Den fonologiska medvetenheten (att kunna uppmärksamma språkets ljud) anses vara särskilt viktig för den tidiga läs- och skrivutvecklingen (Fridolfsson, 2015; Høien & Lundberg, 2013; Kamhi & Catts, 2013). Eleven behöver kunna uppmärksamma hur bokstäver och ord låter för att kunna knäcka den alfabetiska koden. Den fonologiska träningen blir med andra ord en viktig del av de tidiga insatser som behöver sättas in för de elever som har svårigheter inom detta område och som i och med det ligger i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter. Elever med svårigheter gällande läsinläringen behöver en explicit och systematisk undervisning om bokstav-ljudkopplingar (Taube, Fredriksson & Olofsson, 2015). Detta får stöd av Høien och Lundberg (2013) som menar att störst effekt har den fonologiska träningen om den sker systematiskt och när det finns en tydlig koppling till skriftspråket.

Det finns flera studier som visar på vikten av tidig identifikation av elever i riskzonen för senare läs- och skrivsvårigheter, och om vikten av att sätta in tidiga insatser för att förhindra att dessa elever hamnar i läs- och skrivsvårigheter (Catts et.al, 2015; Hausstätter & Takala, 2011; Myrberg, 2001; Partanen & Siegel, 2014). Enligt Partanen och Siegel (2014) är tidig identifikation och tidiga insatser avgörande för positiva resultat både akademiskt, socioemotionellt och ekonomiskt. Deras studie visar att tidiga, intensiva insatser har kvarstående resultat hos eleverna också efter åtta år i skolan. Det handlar alltså inte bara om att det är viktigt i skolsammanhang; tidig identifikation och insats verkar viktiga ur ett livslångt perspektiv och när det gäller elevers möjligheter att få lyckas i skolan. De elever som identifieras vara i riskzonen för lässvårigheter behöver explicit och intensivt stöd, bland annat gällande fonologisk medvetenhet. Enligt Høien och Lundberg (2013) bör stöd ges redan i årskurs 1 till de elever som uppvisar läs- och skrivsvårigheter. De menar att genom att ge elever med lässvårigheter stöd under årskurs 1–3 kan ca 80 % av dem övervinna svårigheterna. Myrberg (2001) påtalar risken för att de elever som har läs-, och skrivsvårigheter, och inte ges stöd i den tidiga läsutvecklingen, ohjälpligt kommer efter klasskamraterna vilket sätter djupa spår i alla ämnen i skolan. Tidiga insatser kan förhindra att elever i behov av stöd ska behöva uppleva misslyckanden i skolan, genom att de inte når upp till de kunskapskrav som finns. En känsla av misslyckande kan få allvarliga konsekvenser för elevens framtida skolgång. Om en elev misslyckas i skolarbetet finns risken att det blir en negativ spiral med fortsatta misslyckanden. Om eleven inte lyckas få en automatiserad avkodning finns risken att eleven undviker läsning. Eleven kan uppleva läsningen som meningslös då det är svårt att få ett sammanhang i det lästa. Det innebär att eleven både går miste om färdighetsträning och läsoplevelser. De skickliga läsarna läser i sin tur mer allteftersom deras avkodning utvecklas. Detta riskerar att öka glappet mellan de svaga och de goda läsarna (Fridolfsson, 2015). Inom läsforskningen kallas detta Matteuseffekten, ett begrepp som ursprungligen kommer från Stanovich (1986).

Resultatet av en studie som Tjernberg (2013) genomfört i en svensk skola visar att lärarna är eniga om betydelsen av att utreda elevernas eventuella svårigheter grundligt för att det därefter ska vara möjligt att sätta in rätt insatser. Den specialpedagogiska professionen har här en mycket viktig funktion, men för ett bra samarbete kring eleverna krävs att alla lärare har grundläggande insikter i specialpedagogiska frågor. Att ge alla lärare en viss specialpedagogisk kompetens menar författaren ytterst är ett ansvar för lärarutbildningen. Lärarna i studien är eniga om vikten av att tidigt upptäcka eventuella hinder i elevernas läs- och skrivutveckling, och om hur viktigt det förebyggande arbetet är för att möjliggöra för alla elever att utveckla sin skriftspråkliga förmåga. Utöver tidig upptäckt och det förebyggande arbetet, menar studiens lärare att det är viktigt att ha en positiv tro på eleverna och ett engagemang i deras lärande för en gynnsam kunskapsutveckling.

Enligt Petersen, Gragg & Spencer (2018) kan ett kortare dynamiskt test i förskolan förutsäga framtida lässvårigheter med cirka 75–80% säkerhet. Författarna förespråkar den dynamiska bedömningen eftersom den fokuserar på hur lätt en elev kan lära sig något nytt. Testet består av ett förtest, sedan undervisning om det valda avsnittet och till sist ett eftertest för att se vad eleverna har lärt sig. Skillnaden mot den mer traditionella statiska bedömningen är att den statiska bedömningen mer fokuserar på vad eleven redan kan. Enligt författarna är det svårare att hitta de elever som behöver insatser genom att använda sig av en statisk bedömning. Vid en statisk bedömning kan också andra aspekter påverka resultatet, till exempel olika kulturell bakgrund hos eleverna. Författarna menar att den dynamiska bedömningen är utformad för att skilja språkskillnader från språksvårigheter. Detta kan innebära att färre elever felbedöms, och att rätt insatser kan sättas in tidigt och för rätt elever. Det är dock inte så att man kan identifiera alla elever som är i riskzonen för framtida skolsvårigheter med olika tester i förskolan menar Poulsen, Nielsen, Juul och Elbro (2017). En omfattande testning kräver också både personella och ekonomiska resurser. Enligt författarna ger en senare testning mer tillförlitliga resultat när det gäller att hitta fler av de elever som är i behov av stöd. Författarna menar ändå att en tidig screening, innan den formella läsundervisningen inleds, är önskvärd eftersom det möjliggör förebyggande åtgärder istället för att behöva åtgärda lässvårigheter i ett senare skede.

Høien och Lundberg (2013) tar upp att det finns ett samband mellan ett barns tidiga fonologiska språkutveckling, innan skolåldern, och hur barnets läs- och skrivutveckling ser ut senare när det ska lära sig läsa och skriva. Författarna ställer sig frågan om det inte vore lämpligt att redan i förskoleåldern testa barnen för att hitta och kunna sätta in åtgärder som förebygger läs- och skrivproblem. De menar dock att testa så små barn innebär en stor osäkerhet och att elever felaktigt kan riskera att pekats ut som riskelever genom att de fonologiska färdigheter som testas kan hinna utvecklas till den nivå som krävs för att kunna lära sig läsa och skriva utan att det krävs särskilt stöd.

Trots att mycket av dagens forskning visar på vikten av tidiga insatser, finns det också en risk med tidig identifikation. Detta tas upp av bland andra Nilholm (2019) som påpekar det etiska dilemmat när det gäller elevers behov av stöd. Han konstaterar att det är bra om ett barn som har svårigheter inom ett område får rätt stöd men genom att tidigt identifiera barn som elever i behov av stöd riskerar de att få en identitet som utgår från deras svårigheter. Han ifrågasätter vilken rätt vi har att särskilja vad som är normalt och onormalt. (Jämför Jönsson & Nilsson, 2019, 3 juni.)

Enligt Ewald (1993) har skolan genom historien försökt hitta elevers brister när det gäller lässvårigheter, i syfte att ge dem träning i de moment de är svaga i. Hon beskriver i sin rapport en elev som redan i årskurs 1 upptäcktes ha brister i sin språkutveckling och där intensiva stödåtgärder i syfte att förhindra läs- och skrivsvårigheter sattes in. Istället för att ha önskad effekt ledde detta till att eleven tappade motivation och självförtroende när det gällde läsning och skrivande. Författaren ifrågasätter om tidiga upptäckter av brister och tidiga insatser verkligen förhindrar läs- och skrivsvårigheter. Om det vore så borde väl eleven aldrig ha utvecklat läsproblem. Hon tar också upp dilemmat med att redan i skolstarten genomföra diagnoser för att se vilka barn som inte kan läsa, när det är i skolan de ska lära sig läsa.

Byström och Bruce (2018) anser att speciallärare har en specifik kunskap när det gäller elevers språk-, läs-, och skrivutveckling och de svårigheter som är relaterade till den utvecklingen. Författarna hävdar att detta är mycket viktig kunskap för alla som arbetar

med elever eftersom kunskapen både handlar om hur elever lär sig och om de undervisningsverktyg som lärare använder sig av. Det är därför av största vikt att speciallärare och ämnes- och klasslärare samarbetar, inte bara när det gäller insatser på individnivå för enskilda elever utan även på gruppnivå för hela klassen. Vidare anser författarna att speciallärarens fördjupade kompetens inom området språk-, läs-, och skrivutveckling ger dem särskilda möjligheter att förstå och förhålla sig till de svårigheter som kan uppkomma både när det gäller lärande och undervisning. Detta är nödvändigt när det gäller arbetet med att undanröja hinder och optimera lärandet för eleverna.

## 4.2 Skolutveckling

Harris (2011) har i en studie av skolorganisationen i Wales försökt ge en överblick över lärarnas kollektiva lärande i förhållande till de reformer som genomförs inom undervisningen. Författaren anser att en av anledningarna till att reformer inom skolan misslyckas är att implementeringen av dem är bristfällig. Många gånger utgår dessa från politiska initiativ och beslut och förväntas få snabbt genomslag hos de som arbetar i skolan. Men i många fall finns inte tillräckligt med tid avsatt för att kunna uppnå en djupare förståelse om vad reformen innebär, vilket leder till att de förändringar som avses inte blir bestående. När en ny reform ska genomföras inom utbildning och skola får den ofta stor uppmärksamhet till att börja med, men för att den ska få genomslagskraft krävs en tydlig strategi för hur den ska implementeras i verksamheten. Detta menar författaren är något som ofta saknas, vilket också är en orsak till att förändringen uteblir.

Den möjlighet som lärarna har att påverka och skapa utveckling inom skolan beskrivs i Bergs (2003) frirumsmodell. I modellen sätter statliga och kommunala regelverk en yttre gräns i syfte att styra skolans verksamhet i den riktning som staten och kommunen önskar. När det gäller skolutveckling består denna yttre gräns av dels skollagen (SFS 2010:800), där det står att huvudmannen ansvarar för att personalen har den kunskap som behövs kring de bestämmelser som finns, dels av läroplanen (Skolverket, 2019 a) som slår fast att ett av rektors ansvarsområden är att personalen ska få den kompetensutveckling som krävs för att fullgöra sitt uppdrag på ett professionellt sätt. Frirumsmodellens inre gräns utgörs av den skolkultur som finns på skolan. Det utrymme som finns mellan dessa gränser kallar Berg för frirum. Det är i detta rum som skolans vardagsarbete genomförs och det är här som det är möjligt att påverka och skapa utveckling (Berg, 2003). Enligt Scherp (2013) är det kollegiala lärandet, lärande som sker gemensamt mellan kollegor, det som ger bäst förutsättning för att skolutveckling ska ske. Om lärandet blir till ett individuellt lärande hos några få på arbetsplatsen blir skolutveckling svår att genomföra. Enligt författaren behöver grupprocesser skapas, exempelvis lärgrupper, där medarbetarna tillsammans och på ett systematiskt sätt tydliggör och visar erfarenheter och lärdomar. Detta verkar enligt författaren ge ett betydligt bättre resultat än skolor som istället satsar på olika sorters fortbildningskurser. Det som medarbetarna själva varit medskapande till omsätts i högre grad i handling än kunskaper som erhållits genom att lyssna till andra och deras slutsatser (Scherp, 2013).

Blossing (2013) beskriver i en artikel ett aktionsforskningsprojekt som pågått under tre år av hur implementering av förändringsagenter gått till i några skolor i tre kommuner i Sverige. I de kommuner som deltog i forskningsprojektet benämns lärledare, processledare och utvecklingspedagoger, de lärare som tar på sig detta uppdrag, som förändringsagenter. En förklaring till varför dessa kommuner ville införa förändringsagenter menar författaren var att lyfta ledarskapsrollen från rektor. En förhoppning som fanns var att en förändringsagent

kan komma närmare den praktik som finns i klassrummen och på så sätt kan driva skolutveckling på ett mer kraftfullt sätt eftersom hen finns ute i verksamheten. Förändringsagenterna i undersökningen hade detta uppdrag som en mindre del i sin tjänst vid sidan av sitt arbete som lärare eller förskollärare. Resultatet av Blossings (2013) undersökning visade att tydlig struktur och tydliga gemensamma utgångspunkter för samtal var nödvändiga för att förändringsagenternas arbete med skolutveckling skulle bli framgångsrika på skolorna. Vidare visade undersökningen att det är väsentligt att inte ge upp detta arbete utan att hålla fast vid dessa strukturer för att få en varaktig utveckling (jämför med Harris, 2011).

## 5 Teoretiska utgångspunkter

I teoridelen beskrivs de perspektiv som används som utgångspunkt för att tolka och analysera studiens resultat. Teorier används för att beskriva och förstå det som studeras (Ahlberg, 2016). Enligt författaren handlar de teoretiska utgångspunkterna om den position som forskaren intar vid själva genomförandet av forskningen. Positionen som intas, perspektivet, leder till ett sätt att uppfatta och studera företeelser. Detta påverkar det som forskaren ser och inte ser av det som studeras.

### 5.1 Specialpedagogiska perspektiv

Det insamlade materialet analyserades med fokus på de specialpedagogiska perspektiven kategoriskt perspektiv, relationellt perspektiv och dilemmaperspektivet. Ahlberg (2016) tar upp de två specialpedagogiska perspektiven kategoriskt och relationellt perspektiv. Inom det kategoriska perspektivet anses att det är eleven själv som är bärare av svårigheter i skolan, *en elev med svårigheter*. Skolproblemen läggs hos eleven, och det blir skolans uppgift att kompensera för elevens svårigheter. Detta kan ske genom att exempelvis specialläraren arbetar enskilt med eleven för att försöka kompensera för de svårigheter som finns. I ett relationellt perspektiv anses elevens svårigheter uppstå i mötet med den miljö som eleven vistas i, *en elev i svårigheter*. Enligt det här perspektivet uppstår i stället elevens svårigheter i relationen mellan eleven och omgivningens krav. Här ses istället svårigheterna som ett gemensamt ansvar för skolan, där arbetslaget och specialläraren arbetar tillsammans och via den ordinarie undervisningen i klassrummet (Ahlberg, 2016). När det gäller dilemmaperspektivet anser Nilholm (2019) att det finns några grundläggande dilemman/målkonflikter inom specialpedagogiken som det gäller att hitta balans mellan utifrån etiska och demokratiska principer. Dessa är bland annat konflikten mellan att urskilja elever i behov av stöd och att undvika att de fastnar i den avvikande identitet som detta innebär, att alla elever ska nå de kunskapsmål som finns vid en viss tidpunkt samtidigt som utbildningen ska möta varje elev där hen befinner sig och utforma och anpassa undervisningen därifrån, samt konflikten mellan elevers behov av kompensation och behovet av delaktighet på samma villkor som andra elever. Lärare ställs inför svåra val när tillsynes motstridiga krav måste uppfyllas.

### 5.2 Skolutveckling

Enligt Håkansson och Sundgren (2016) går det att se fyra olika inriktningar inom skolutvecklingsforskning; skolutveckling, skolförändring, skoleffektivitet och skolförbättring. Dessa olika inriktningar överlappar varandra.

Begreppet skolutveckling används ofta som ett övergripande begrepp inom skolutvecklingsforskning och kan tydas på många olika sätt beroende på vilken samhällssyn, människosyn och kunskapssyn som ligger till grund för forskningen. Det handlar om olika slags insatser i syfte att förbättra studieresultat och lärande för elever samt innefattar även skolans förmåga att hantera förändringar. Ett annat övergripande begrepp inom skolutvecklingsforskning är skolförändring. Där studeras de konsekvenser politiska förändringar och samhällsförändringar får för skola och utbildningssystem. Forskning om skoleffektivitet fokuserar på de effekter som läraren och undervisningen har på elevernas studieprestationer. När det gäller det sista begreppet, skolförbättring, riktas forskningens



uppmärksamhet mot de processer och strategier som används inom skolan för att förbättra undervisningen i syfte att förbättra elevernas studieresultat (Håkansson & Sundgren 2016).

Författarna menar att nya reformer och förändringar i styrdokument i sig inte automatiskt leder till skolutveckling. Det måste finnas ett djupgående engagemang och en vilja till förändring, en drivkraft, hos de som arbetar på en skola för att en förändring ska ske. Arbetet med skolförbättring kräver stödstrukturer, i form av olika strategier, när det gäller kunskap och kompetens för utvecklingsarbete. För att arbeta med skolförbättring över hela skolsystemet krävs en omfattande och stödjande infrastruktur av kunskap och kompetens för utvecklingsarbete. Olika systemförändringar och strategier behöver ha stöd på den enskilda skolan. För att få till stånd en hållbar och omfattande skolutveckling krävs det att skolledare, lärare och även elever blir engagerade i de reformer och systemförändringar som förändringsarbetet handlar om. (Håkansson & Sundgren 2016).

## 6 Metodologi / metod

För att uppnå studiens syfte och försöka få svar på forskningsfrågorna genomfördes en kvalitativ intervjustudie med en hermeneutisk ansats. Den kvalitativa forskningsintervjun handlar om att få nyanserade beskrivningar av de aspekter av respondenternas liv som undersöks. Det arbetas med ord, i motsats till det kvantitativa som kan sägas arbeta med siffror (Kvale & Brinkman, 2014). En hermeneutisk ansats innebär att tolkningen av svaren från respondenterna utgår från den förförståelse och den erfarenhet som finns av det studerade ämnet hos intervjuaren. Ödman (2017) menar att tolkning handlar om viljan att förstå. När det handlar om vardagliga företeelser har det utvecklats en förförståelse, vilket innebär att det inte behöver läggas ned så mycket kraft på själva tolkningsarbetet. I studien användes den hermeneutiska cirkeln, att pendla från del till helhet och tillbaka igen på ett systematiskt sätt för att kunna bilda sig en uppfattning om det studerade, i enlighet med Ödmans (2017) beskrivning av meningsskapande som ett pussel. Författaren menar att genom den tolkning som görs vidgas den egna förståelsen. Detta innebär att i tolkandet av studiens empiri utvecklas en ny förförståelse för det studerade hos studiens författare. Under arbetets gång omtolkas verkligheten, och den förstås i och med det på ett nytt sätt. Studiens författare har på så sätt förändrat sin förförståelse under arbetets gång, vilket skulle kunna påverka tolkningsarbetet. Det krävs alltså en vaksamhet hos de som tolkar materialet. Kontexten, sammanhanget, är många gånger helt avgörande för tolkningen och förståelsen av det studerade. En liknande intervjumiljö under alla intervjuer har eftersträvat under insamlingen av empirin för att minska kontextens eventuella påverkan på det studerade. Det är ofta texter som tolkas inom hermeneutiken, men i den här studien tolkas transkriberade intervjuer i syfte att hitta ny kunskap utifrån respondenternas egna berättelser.

### 6.1 Datainsamlingsmetod

Studien genomfördes som en kvalitativ studie med sex stycken semistrukturerade intervjuer. Detta för att kunna undersöka hur ett antal lärare och speciallärare upplever och beskriver de frågeställningar som formulerats i studiens syfte. Som utgångspunkt för intervjuerna användes en intervjuguide (se bilaga 1) med olika teman. Den kvalitativa forskningsintervjun har enligt Kvale och Brinkman (2014) som mål att få nyanserade beskrivningar ur den intervjuade personens livsvärld. Denna intervjumetod kan vara ett sätt att få ta del av respondentens spontana resonemang. Respondentens erfarenheter skulle på så sätt kunna synliggöras utifrån respondentens eget perspektiv. Genom att använda en intervjuguide med ett antal huvudfrågor, som är lika för alla, och sedan följa upp dem med individuella följdfrågor, kan svaren bli mer omfattande och fördjupade (Stukát, 2011). Detta stöds av Bryman (2016) som menar att denna metod både ger själva intervjutillfället och intervjuguiden en större flexibilitet än en strukturerad intervju i och med att det både går att följa upp de svar som ges och också eventuellt ändra de följdfrågor som finns beroende på respondentens svar på de olika frågorna. Det finns också nackdelar med en semistrukturerad intervju som intervjuaren måste vara medveten om. Det kan till exempel vara lätt att hamna utanför det område som intervjun är tänkt att behandla. De frågor som intervjuaren väljer, innebär också att annat väljs bort. Detta kan leda till en vinkling av fokus i intervjun som intervjuaren måste vara medveten om. Något som också behöver tas i beaktande är att de svar som respondenten ger kan ge ett visst tolkningsutrymme. Respondentens uttalanden skapas i den sociala praktik som intervjun är, i samspel med den som intervjuar. Man kan säga att slutprodukten blir en social konstruktion (Kvale & Brinkman, 2014).

För att utvärdera hur intervjuguidens frågor uppfattades av respondenterna, och för att se hur de svar som gavs passade till studiens syfte, genomfördes en pilotintervju. En pilotintervju kan minska risken att frågor i intervjuguiden inte besvaras på grund av att respondenten kan finna vissa frågor svåra att besvara (Bryman, 2016). Eftersom pilotintervjun inte kommer att ingå i studiens resultat kontaktades en speciallärare som arbetar på samma skola som en av studiens författare. Hen informerades om studiens syfte, frågeställningar och etiska aspekter genom det informationsbrev och samtyckesblankett som var tänkt att användas i studien. Pilotintervjun, genomfördes på speciallärarens arbetsplats, och en ljudinspelning gjordes. Samma eftermiddag transkriberades intervjun och analyserades av båda författarna av studien. De svar som respondenten gav i denna intervju svarade väl mot studiens syfte och frågeställningar varför det inte gjordes några förändringar i intervjuguiden. Övriga respondenter som intervjuades har ingen personlig relation till de som intervjuat, vilket skulle kunna göra att pilotintervjuns resultat skulle kunna se något annorlunda ut. Detta har tagits i beaktande vid analys av materialet.

Innan intervjuerna genomfördes skickades ett informationsbrev (se bilaga 2) som innehöll information om studiens syfte och etiska aspekter till lärare och speciallärare på tre skolor i två olika kommuner. De tre lärare och tre speciallärare som tackade ja till att delta i studien fick skriva på en samtyckesblankett (se bilaga 3) inför deltagande i studien. Intervjufrågorna lämnades inte ut i förväg, eftersom det intressanta var respondenternas spontana tankar och uppfattningar kring våra frågeställningar.

De sex intervjuerna genomfördes i en lugn och avskild miljö som valdes av respondenterna (Stukát, 2011). Studiens författare genomförde tre intervjuer var. Alla intervjuer genomfördes under en vecka, och varje intervju tog mellan 15 och 30 minuter att genomföra. Ljudinspelningar gjordes av intervjuerna och i nära anslutning till intervjutillfället transkriberades ljudinspelningen av den som intervjuat. Att spela in intervjuerna gör att den som intervjuar kan behålla fokus både på det som sägs och hur det sägs (Bryman, 2016).

## 6.2 Urval

Tre lärare och tre speciallärare som arbetar med läs- och skrivinlärning på lågstadiet och i förskoleklass intervjuades. Urvalet gjordes utifrån studiens syfte att ta del av hur lärare och speciallärare upplever och tolkar den nya garantin, hur den implementerats och tidiga insatser i förhållande till garantin. Ett bekvämlighetsurval användes, vilket enligt Bryman (2016) betyder att man väljer ut respondenter som finns tillgängliga för de som intervjuar. Det innebär att författarna till studien vände sig till två speciallärare de kände till och bad dem förmedla kontakt med lärare och speciallärare på andra skolor. Tre lärare och tre speciallärare anmälde sitt intresse att delta i studien, ingen av dem hade någon relation till studiens författare. Deltagarna har varit yrkesverksamma som lärare och speciallärare mellan 3 och 23 år. De arbetar på tre olika skolor som i studien benämns som skola A, skola B och skola C.

## 6.3 Analysmetod

Analys av det insamlade materialet gjordes i flera omgångar, till att börja med enskilt och efter det av studiens författare gemensamt. Eftersom intervjuarnas förförståelse kan innebära att det delvis görs olika bedömningar om vad som är av vikt i ett material bedömdes detta vara ett relevant tillvägagångssätt. Möjliga tolkningar av intervjuerna diskuterades under

arbetets gång, speciellt vid tveksamheter och andra frågor. Enligt Stukát (2011) är det viktigt med en noggrann beskrivning av hur tolkningsprocessen går till.

Analys och bearbetning av materialet gjordes utifrån en hermeneutisk ansats med fokus på det relationella och kategoriska perspektivet och dilemmaperspektivet. Den hermeneutiska cirkeln innebär att analys och tolkning av materialet pendlar från del till helhet, och från helhet till del, på ett systematiskt sätt. Författarnas förståelse och erfarenhet påverkar den analys och tolkning som görs av den insamlade empirin. Med anledning av det utfördes analys och bearbetning av båda författarna tillsammans. Detta för att minska risken för ensidiga tolkningar. För sortering och kategorisering av det insamlade materialet användes en induktiv process med en tabellmodell enligt Scherp (2013). Denna modell användes för att få en överblick och för att upptäcka olika mönster i det insamlade materialet. De delar i materialet som uppfattades handla om samma sak bildade en kategori och gavs ett numeriskt värde. Varje ny kategori gavs sedan ett nytt numeriskt värde allt eftersom nya kategorier uppmärksammades. Efter sorteringen gick materialet igenom igen och underkategorier skapades till varje huvudkategori. En nackdel med det här tillvägagångssättet kan enligt Scherp (2013) vara att uppdelningen kan innebära att helheten tappas, detta menar också Bryman (2016) kan vara ett problem. Genom den hermeneutiska cirkelns pendling mellan del och helhet har ett försök gjorts att inte förlora helheten i materialet. Utifrån det kategoriserade materialet och de mönster som upptäckts, startade arbetet med att försöka formulera lärdomar och dra slutsatser.

## 6.4 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Reliabilitet handlar enligt Bryman (2016) om en studies tillförlitlighet, det vill säga om resultatet från en undersökning kommer bli detsamma om undersökningen upprepas igen. Stukát (2011) konstaterar att reliabilitet innebär hur bra mätinstrumentet (metoden) mäter det som ska mätas. Det finns flera olika felfaktorer som kan leda till att minska reliabiliteten hos en studie. En sådan felfaktor kan vara hur frågor och svar tolkas av den som blir intervjuad och den som intervjuar. Kvale och Brinkman (2014) menar att validitet handlar om att en metod mäter det som den påstås ska mäta. Stukát (2011) anser att validitet är ett svårt och mångtydigt begrepp som hänger starkt samman med begreppet reliabilitet.

Enligt Bryman (2016) är reliabilitet och validitet i kvalitativa studier svåra kriterier att uppfylla. Detta beror på att förutsättningarna i olika sociala miljöer sällan är desamma, och liknande förutsättningar är dessutom svåra att återskapa. Detta torde också gälla för denna studie. För att minska risken för feltolkningar när det gäller frågor och svar i intervjuerna och för att försöka få till liknande sociala miljöer i alla intervjusituationer, utarbetades en intervjuguide som provades ut i en pilotintervju. Intervjun transkriberades i nära anslutning till intervjun och analyserades sedan gemensamt av författarna till studien i syfte att reducera de frågor som kan ge upphov till feltolkningar.

Genom att analysera frågor och svar gemensamt, samt diskutera den sociala miljön som pilotintervjun ägde rum i, ökade förutsättningarna för att kunna genomföra intervjuerna i studien utifrån liknande förutsättningar. I och med detta skulle reliabiliteten i studien kunna öka. Det finns dock en medvetenhet om att resultaten som kommit fram i studien återger de tankar och uppfattningar som våra respondenter har, och att detta resultat inte kan generaliseras till att gälla alla då studien är begränsad i sin omfattning. Bryman (2016) menar att de personer som intervjuas i en kvalitativ studie inte kan anses vara representativa för en hel population.

## 6.5 Etiska aspekter

I studien har hänsyn tagits till Vetenskapsrådets fyra forskningsetiska principer; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2017). Informationskravet handlar om att de respondenter som medverkar i studien skall informeras om studiens syfte och om att deltagandet i studien är frivilligt. Det ska också framgå att respondenten när som helst har rätt att avbryta sin medverkan. Detta har informerats om i informationsbrev som lämnats till respondenterna i god tid innan själva intervjutillfället. Samtyckeskravet handlar om att respondenten har rätt att själv bestämma om, hur länge och på vilka villkor deltagandet ska ske. Samtycke till att delta i studien har inhämtats skriftligt via ett samtyckesformulär innan intervjuerna genomfördes. Konfidentialitetskravet handlar om att hänsyn ska tas till respondenternas anonymitet. I studien har respondenterna och deras arbetsplatser avidentifierats genom att bokstavsbeteckningar har använts istället för namn på personer och skolor. Nyttjandekravet handlar om att insamlat material enbart används för denna studie och att det insamlade materialet kommer att förstöras efter att studien avslutats. Detta har respondenterna informerats om skriftligt i informationsbrevet och muntligt i samband med intervjutillfället.

## 7 Resultat

Utifrån syfte och forskningsfrågor delas resultatet in i tre övergripande huvudkategorier som presenteras nedan:

- Läsa-, skriva-, räknagarantin
- Tidiga insatser
- Fortbildning/implementering.

Resultatet presenteras i löpande text och med citat från respondenterna.

### 7.1 Läsa-, skriva-, räknagarantin

Alla respondenter uttryckte att syftet med läsa-, skriva-, räknagarantin är att tidigt hitta de elever som är i behov av stöd och att tidigt sätta in stödinsatser. Flera respondenter påpekade att det genom de tidiga kartläggningarna som ingår i garantin, och som genomförs i förskoleklass och årskurs 1, går att tidigt få syn på de elever som riskerar att inte nå kunskapsmålen i årskurs 3. En speciallärare uttryckte det så att hen ser på garantin som ett uppdrag; Att få så många elever som möjligt att lära sig läsa, skriva och räkna. Ingen av respondenterna nämnde någon farhåga gällande om man med de obligatoriska bedömningsmaterial som finns riskerar att missa en del av elever som har behov av särskilt stöd.

Några av lärarna menade att läsa-, skriva-, räknagarantin innebär att alla elever ska kunna läsa och skriva när de lämnar årskurs tre, att alla elever garanteras nå dessa kunskapsmål. En lärare ansåg att det ger en trygghet både för lärarna och för eleverna att eleverna garanteras lära sig läsa. Hen har uppfattat att rektor och speciallärare ska stötta lärare och elever i detta. Andra lärare som uttryckt att läsa-, skriva-, räknagarantin innebär att eleverna garanteras lära sig läsa och skriva menade att detta inte är genomförbart. Alla elever kan inte lära sig att läsa och skriva innan de lämnar årskurs tre trots att det, som dessa lärare uppfattat det, finns en garanti som säger att eleverna ska uppnå just detta. Läsa-, skriva-, räknagarantin handlar enligt lagstiftaren inte om en garanti för resultat utan om en åtgärdsgaranti. Två speciallärare uppgav att läsa-, skriva-, räknagarantin är just en åtgärdsgaranti. De uttryckte det som att vissa punkter måste vara genomförda för att garantin ska anses uppfyllt och att det inte går att garantera att en elev blir läskunnig. Det går endast att garantera att eleven får det stöd som den har rätt till.

*Den ska ju garantera att alla ska nå målen och få tidig hjälp. Att få alla att nå så långt som möjligt liksom så att alla ska klara målen. Men det vet vi ju, att det är inte alltid det funkar. Lärare skola A.*

Beträffande vad som ingår i läsa-, skriva-, räknagarantin gav respondenterna olika svar. Två av respondenterna nämnde inte några moment som ingår i läsa-, skriva-, räknagarantin över huvud taget. Lärarna i studien nämnde enbart delar av de obligatoriska moment som ingår i garantin, medan de flesta speciallärare tog upp samtliga moment. Uppfattningen att det enbart är bedömningsstödet som ingår i garantin framkom hos några av lärarna.

*Hela den här snurran med kartläggning, analys och insatser, utvärdering. Utvärdering är jätteviktigt. Speciallärare skola C.*

Ett annat syfte med läsa-, skriva-, räknagarantin som togs upp av samtliga respondenter var att det ska vara en likvärdig utbildning i hela landet. De skillnader som finns mellan olika skolor både inom kommunerna och inom landet ska minska. Det gäller både undervisningen och det stöd som ges till elever som är i behov av det. Alla elever ska ha rätt att få det stöd som de behöver. En svårighet med att få likvärdighet i landet menade några respondenter är att lärare har olika kunskap och erfarenheter och därför gör olika bedömningar av elevernas kunskap och behov. Denna skillnad i bedömningar menade de kan minska genom att lärare och speciallärare samarbetar när det gäller elever i behov av stöd.

Att det ska finnas specialpedagogisk kompetens med i arbetet är ett av syftena med läsa-, skriva-, räknagarantin. I enlighet med garantin ska nödvändiga stödinsatser sättas in om en elev befars inte uppnå kunskapskraven. Här ska lärare och förskollärare samråda med personal med specialpedagogisk kompetens. Speciallärarna i undersökningen tog upp vikten av att utnyttja de olika kompetenser som förskollärare, lärare och speciallärare har, att det är viktigt att hjälpas åt. En respondent sammanfattade dessa tankar med att konstatera att det är gynnsamt om lärarna och specialläraren arbetar nära varandra. Något speciallärarna i studien underströk var att specialläraren har särskild kompetens när det gäller kunskaper inom språkutveckling och att det gäller att ta vara på den kompetensen. Samtidigt påpekades det av två speciallärare att en mentor inte kan avsäga sig sitt ansvar för en elev som behöver stöd. Elevhälsa och mentorer behöver gemensamt diskutera vad som behöver göras i klassen, alltså på gruppnivå, men även vad den enskilda eleven behöver ha för stöd. Vad kan varje lärare och arbetslag göra och vad kan specialläraren bidra med? Det som nämndes av lärarna i studien var att de ofta saknade stöd av speciallärare. Det framkom i studien att samarbetet mellan lärare och speciallärare är av största vikt för att kunna göra rätt bedömning och för att eleven ska få rätt stöd. En lärare ansåg sig inte ha detta stöd i nuläget. Två av speciallärare påpekade också att det tidigare varit för lite samarbete med elevhälsan, där den specialpedagogiska kompetensen är en del, och att regeringen i läsa-, skriva-, räknagarantin vill öka samarbetet med elevhälsan.

*...jag skulle vilja ha mer stöttning och stöd och just att inte behöva vara ensam i den här bedömningen som ska göras, jag behöver någon att bolla med som kan lite mer än jag. Lärare skola A.*

Alla respondenter såg positivt på läsa-, skriva-, räknagarantins möjlighet att tidigt upptäcka elever i behov av stöd och att tidigt sätta in stödåtgärder. Som exempel nämndes att om en elev får hjälp i tid så minskar risken för dåligt självförtroende. Rätt insatser är en förutsättning för att lyckas enligt flera respondenter. Genom tidigt stöd förbättras möjligheterna för elever att lyckas i skolarbetet. Genom att ge dem en bra grund att stå på förbättras förutsättningarna för att klara skolan högre upp i årskurserna.

Några respondenter tog upp att det inte finns specialpedagogisk kompetens att tillgå i den utsträckning som behövs på alla skolor trots att det är inskrivet i lagen. Alla skolor har inte lyckats rekrytera speciallärare och specialpedagoger eftersom det råder brist inom de yrkena. Andra orsaker till att det saknas specialpedagogisk kompetens uppges vara att skolorna inte har råd att anställa speciallärare och specialpedagoger i den utsträckning som skolorna behöver. Två respondenter menade att de oroar sig för de ekonomiska förutsättningarna och påpekade att det inte lär komma mer resurser. Hur ska man i så fall kunna omfördela resurserna?

*Det är sårbart. Men det står ju framskrivet och inskrivet i lagen att det ska vara så. Men jag tror att många kommuner kommer att få problem med att uppfylla det tyvärr. Svårigheter med dokumentation kan vara om jag lämnas ensam i det både i analysdelen och dokumentationen. Man har ingen att bolla med. Speciallärare skola B.*

Alla intervjuade speciallärare nämnde att det finns en oro bland klasslärarna för ökad arbetsbelastning. Det handlar enligt respondenterna om en rädsla att inte hinna med att göra det som krävs. I intervjuerna handlade det bland annat om att förskollärarna ska hinna med att göra kartläggningarna i förskoleklass. Det är många moment som ingår och som ska göras med unga elever. Denna oro nämndes inte av någon av lärarna i intervjuerna, det framkom bara bland speciallärarna.

Två av respondenterna tog upp att krav från vårdnadshavare kan vara en svårighet. Vårdnadshavare kräver ibland mer av lärarna än vad som kan uppfyllas av skolan utifrån läsa-, skriva-, räknagarantin. En respondent menade att det kan vara svårt att bemöta en vårdnadshavare som läst eller hört talas om garantin och som ifrågasätter varför inte deras barn lärt sig läsa när det nu finns en garanti för att skolan ska lära barnen att läsa.

*Det är ju om vi har sådana som trycker på utifrån...eller familjer eller så...gör mer för mitt barn...vi kan ju inte göra om personen. Utan vi kommer inte längre än hit just nu...men utvecklingen har gått framåt. Speciallärare skola C.*

När det gäller kravet på dokumentationen som finns i läsa-, skriva-, räknagarantin menade de flesta respondenterna att det inte är någonting nytt, att det kravet funnits sedan tidigare. De menade också att dokumentation är en förutsättning för att kunna se vart eleven befinner sig och vad som behöver utvecklas. Dokumentation är även en förutsättning för att kunna utvärdera de insatser som gjorts.

## 7.2 Tidiga insatser

Respondenterna upplever att stöd sätts in för de elever som är i behov av stöd, men det är inte alltid stödet sätts in tidigt. Vissa elever kan få vänta på att få det stöd som lärare och speciallärare anser vara nödvändigt för att eleven ska utvecklas så långt som det är möjligt. Detta uttryckte flera av respondenterna vara en frustration, och ett ständigt dåligt samvete. Lärare och speciallärare anser sig ofta veta vad eleverna behöver, men kan inte alltid ge det stöd som de anser behövs. Ett genomgående tema i respondenternas svar handlade om vikten av att sätta in åtgärder tidigt om eleven uppvisar svårigheter. Detta ansåg alla intervjuade lärare och speciallärare vara mycket viktigt.

*Jag kan inte se något negativt med tidiga insatser om man jobbar förebyggande och främjande med insatser. Speciallärare skola B.*

Det märks också en förskjutning av fokus i respondenternas beskrivningar; från att vänta och se om eleverna mognar och utvecklas, vilket enligt respondenterna var vanligare tidigare, mot att åtgärder faktiskt ska sättas in tidigt.

*Det är viktigt att sätta in resurser, eller extra hjälp, tidigt helt enkelt. Jag tror, ju tidigare desto bättre. När det här började (garantin) så har insatserna ju satts in*



*tidigare än de gjorde för några år sen. För då gjorde man ju ingenting i årskurs ett, ingenting, utan vi bara kollade läget, man växer till sig och utvecklas och så.*  
Lärare skola A.

Inte någon av lärarna i studien uttryckte något negativt med att sätta in tidiga insatser när ett behov har uppmärksamrats. Eventuella nackdelar övervägs helt av de positiva effekter som lärarna uppgav. Däremot ansåg en lärare att eleverna i förskoleklass skulle kunna vara för unga för att vara mottagliga för insatser, och att det i så fall skulle vara bättre att vänta med att sätta in åtgärder. Vidare menade respondenterna att tidiga insatser handlar om att sätta in insatser så tidigt som möjligt, vilket i svaren också inkluderar förskoleklass.

Något som skulle kunna hindra att insatser sätts in tidigt, när det finns ett identifierat behov, var enligt flera respondenter tid, vilket också handlar om ekonomi. Det finns inte tillräckligt mycket tid, speciallärartid, för att hinna med alla elever som skulle behöva insatser. Både lärare och speciallärare menade att det inte alltid sätts in åtgärder tidigt, trots identifierade behov. Bristen på tid visar sig framför allt genom att det finns många äldre elever som behöver stöd och dessa elever prioriteras före de yngre enligt flera respondenter. Det sätts enligt respondenterna ofta in insatser för de äldre eleverna, istället för att hinna arbeta förebyggande med de yngre. Att arbeta förebyggande ansågs vara en framgångsfaktor enligt flera respondenter.

*Man såg att många i årskurs 9 har åtgärdsprogram och att mycket specialpedagogisk kompetens sätts in där. Att man ska dra ned den här kompetensen till lägre åldrar och sätta in insatser där. För att förhindra för mycket skolmisslyckanden hos våra elever.* Speciallärare skola C.

En viktig aspekt handlar om att få insatser tidigt för att motverka eventuella misslyckanden i skolan. Att misslyckas i skolarbetet kan få ödesdigra konsekvenser för den enskilda eleven, både när det gäller det egna självförtroendet och tron på den egna förmågan.

*Det har varit jättebra att få hjälp tidigt, för man märker också att det blir lättare för dem sen. Det är ju en sån stor del, läsa och skriva i alla ämnen, så det är viktigt att de får hjälp snabbt tänker jag.* Lärare skola A.

Det märktes en viss skillnad i hur lärare och speciallärare beskriver tidiga insatser och stöd. För de medverkande lärarna handlade tidiga insatser främst om enskild undervisning av elever i behov av stöd. Stödet handlade i hög grad om läsning/avkodning. Ingen av de medverkande lärarna, eller speciallärarna, tog upp skrivning som en del av de tidiga insatserna. När det gäller speciallärarna märktes delvis en annan sorts svar gällande tidigt stöd. Det stöd som speciallärarna beskrev handlar framför allt om stöd på gruppnivå. Det enskilda stödet handlade till stor del om elever som har behov av särskilt stöd och har ett åtgärdsprogram. Stöd på gruppnivå kunde till exempel handla om att specialläraren deltog i gruppen för att lära känna alla och skapa en relation till varje elev.

*Det relationella är viktigt. Att lära känna alla är också bra om svårigheter dyker upp senare.* Speciallärare skola B.

Speciallärarna tog också upp av en tillgänglig lärmiljö, och hur man kan arbeta för att så många som möjligt ska kunna vara delaktiga i skolan. Arbetet med en tillgänglig lärmiljö handlar bland annat om att så få elever som möjligt ska vara i behov av ett senare särskilt

stöd. Respondenterna menade att det förebyggande arbetet är viktigt, istället för att enbart arbeta med ett åtgärdande insatser. Om mer tid läggs på ett förebyggande arbete tidigt under skolåren, undviks ett mer åtgärdande arbete senare enligt speciallärarna.

*Vi jobbar jättemycket med basen om man säger, med ledning och stimulans, för att få en tillgänglig lärmiljö för så många som vi bara kan. Speciallärare skola C.*

### 7.3 Fortbildning och implementering

Gemensamt för alla respondenter var att de inte fått någon sorts fortbildning från huvudman innan genomförandet av läsa-, skriva-, räknagarantin. Majoriteten av respondenterna har själva tagit reda på vad garantin innebär och handlar om. I några fall har också garantin diskuterats på konferenser, i arbetslag eller i olika nätverk. En av respondenterna uppgav att hen sett på några av de filmer som finns att titta på från Skolverket.

*På ett APT (en arbetsplatsträff), väldigt kort information egentligen. Sen har man läst på Skolverkets sida om det. På eget initiativ. Speciallärare skola A.*

En majoritet av respondenterna uppgav att de skulle vilja ha fortbildning för att kunna arbeta med garantin på bästa sätt. En skillnad i respondenternas beskrivningar märktes hos två av speciallärarna, som ansåg att det ingår i deras uppdrag att hålla sig uppdaterade kring nya regler och lagar. En del i uppdraget kan också bestå av att hjälpa kollegorna att hålla sig uppdaterade. Till sin hjälp i detta arbete har de kommunens specialpedagogiska nätverk. Flera av respondenterna tog upp kollegialt lärande som en viktig del av implementeringen av nya bestämmelser. Att driva och vara en del av det kollegiala lärandet skulle kunna ingå i speciallärarens arbetsuppgifter enligt flera respondenter, en av speciallärarna angav att hen har detta uppdrag i sin arbetsbeskrivning.

*Det ingår i min arbetsbeskrivning att jag ska vara uppdaterad på vad det är som gäller och även vara stöd för våra mentorer när det till exempel kommer nytt kartläggningmaterial så man kan hjälpas åt med det här. Speciallärare skola C.*

Speciallärarna i studien poängterade vikten av att ha bra rutiner kring momenten i läsa-, skriva-, räknagarantin. Rutiner som är tydliga så att alla vet vad som förväntas av dem och så att alla känner sig delaktiga. För att få till dessa rutiner beskrev två av speciallärarna att möten på skolan som handlade om måluppfyllnad och stöd hade en mötesstruktur som bidrog till diskussioner bland de deltagande lärarna. I dessa möten hade speciallärarna rollen som samtalsledare.

Att kunskap och kompetens hos lärarna är viktigt för elevernas kunskapsutveckling påpekades också av några av speciallärarna. En annan aspekt som togs upp av dessa speciallärare var att fortbildning och implementering av nya riktlinjer och bestämmelser är en viktig del av lärarnas kompetensutveckling. Det är därför viktigt att det finns kompetensutveckling att tillgå. Den kompetensutveckling som finns måste också vara känd av den som ansvarar för att kompetensutveckling genomförs och de som kompetensutvecklingen riktar sig till.

*Mer fortbildning för de som ska genomföra det, alltså förskollärare och lärare, så att alla förstår syftet med det. Speciallärare skola C.*

## 8 Diskussion

I följande avsnitt diskuteras studiens resultat i förhållande till syfte, forskningsfrågor och teoretiska utgångspunkter. Resultatet diskuteras med fokus på läsa- och skrivadelen i läsa-, skriva-, räknagarantin. Avsnittet inleds med en resultatdiskussion, där studiens resultat diskuteras i förhållande till teoretiska utgångspunkter, litteratur och tidigare forskning. Efter det följer en metoddiskussion, där val av metod diskuteras utifrån för- och nackdelar. Avslutningsvis presenteras slutsatser och förslag på vidare forskning.

### 8.1 Resultatdiskussion

Resultatdiskussionen inleds med en kort summering av studiens resultat. Syftet med studien var att undersöka hur lärare och speciallärare upplever och tolkar den nya läsa-, skriva-, räknagarantin med fokus på läsa- och skrivadelen och hur garantin implementerats. Syftet var vidare att ta reda på hur nämnda yrkeskategorier upplever och beskriver arbetet med tidiga insatser i förhållande till garantin.

Resultatet visade att elever ofta får det stöd som de har rätt till, men att stödet många gånger inte sätts in tidigt. Elever kan enligt respondenterna få vänta på stödinsatser. Detta kunde enligt respondenterna bero på att det saknades tid, ekonomiska förutsättningar eller specialpedagogisk kompetens. Resultatet visade också att det hos flera respondenter saknades kunskap om läsa-, skriva-, räknagarantin och vad som ingår i den. Resultatet visade också att flertalet av respondenterna saknade någon form av fortbildning kring garantin, och att detta efterfrågades.

Resultatet skrivs fram utifrån underrubrikerna:

- Läsa-, skriva-, räknagarantin.
- Får elever det stöd de behöver i rätt tid?
- Brist på fortbildning kring läsa-, skriva-, räknagarantin.

Resultatdiskussionen avslutas med ett avsnitt där studiens resultat särskilt diskuteras utifrån de specialpedagogiska perspektiv som tas upp i teoretiska utgångspunkter.

#### 8.1.1 Olika tolkningar av läsa-, skriva-, räknagarantins innebörd

Läsa-, skriva-, räknagarantin infördes i Skollagen (SFS 2010:800) efter att Sverige under flera år haft sjunkande resultat, exempelvis i de båda internationella undersökningarna PISA (Skolverket, 2019b) och PIRLS (Skolverket, 2017). Det är en åtgärdsgaranti vilket innebär att skolan måste sätta in åtgärder om det befaras att en elev inte kommer att nå kunskapsmålen i årskurs 3 (SFS 2010:800). Det handlar alltså inte om att alla elever garanteras att lära sig läsa, skriva och räkna. I resultatet från denna studie framkommer att respondenterna har olika uppfattningar om vad läsa-, skriva-, räknagarantin innebär. Några av lärarna menar att det handlar om att alla elever garanteras kunna skriva och läsa när de lämnar årskurs 3. Endast en av speciallärarna anger att det är en garanti för att stödåtgärder ska sättas in medan övriga respondenter inte anger vad garantin innebär. Det verkar alltså som att det finns oklarheter

bland lärare om något så grundläggande som vad garantin innebär. Läsa-, skriva-, räknagarantin är inte en garanti för resultat utan en åtgärdsgaranti.

Förutom att det råder oklarheter om vad läsa-, skriva-, räknagarantin innebär framkommer det i resultatet att flera respondenter inte har klart för sig vad som ingår och vilka moment som måste genomföras för att garantin ska anses vara uppfylld. De flesta speciallärare angav alla de obligatoriska momenten, dels genom att nämna dem dels genom att hänvisa till den information och de bilder (se figur 1 och 2) om vad som ska ingå i läsa-, skriva-, räknagarantin som finns på skolverkets hemsida (Skolverket, 2020). De moment som angavs av flest respondenter var de som gällde kartläggningarna i förskoleklass och bedömningsstödet i årskurs 1. Skolverkets och Specialpedagogiska myndighetens implementeringsuppdrag från regeringen (Regeringsbeslut U2018/02959/S) verkar inte nått fram till alla lärare som arbetar med de elever som garantin gäller för. Det skulle kunna vara så att lärare likställer läsa-, skriva- räknagarantin med kartläggningsmaterialet i förskoleklass och bedömningsstödet i årskurs 1, att de inte är medvetna om övriga delar i läsa-, skriva-, räknagarantin. En svårighet som tas upp av några respondenter är krav från vårdnadshavare, att de kräver mer av lärarna än vad som kan uppfyllas enligt läsa-, skriva-, räknagarantin. Detta blir problematiskt om läraren inte har kunskaper om vad garantin innebär och vilka moment som är obligatoriska inom garantin.

När det gäller vilket det huvudsakliga syftet är med läsa-, skriva-, räknagarantin anger alla respondenter att det är att tidigt hitta och sätta in stödåtgärder för de elever som är i behov av stöd. Det är också det som statens offentliga utredningar anger vara det viktigaste syftet med garantin (SOU 2016:59). Alla respondenter nämner också att ett syfte med läsa-, skriva-, räknagarantin är att alla elever ska få det stöd som de har rätt till och att utbildningen ska vara likvärdig i hela landet. Likvärdighet är inget som anges som specifikt syfte i läsa- skriva-, räknagarantin. Däremot är det inskrivet på andra sätt i skollagen (SFS 2010:800), till exempel genom att skolan ska sträva efter att kompensera elevernas förutsättningar för att tillägna sig utbildningen. Det står också i läroplanen att skolan ska främja alla elevers lärande (Skolverket, 2019a).

Speciallärarna i studien angav att det finns en oro hos klasslärare för ökad arbetsbelastning, en rädsla att inte hinna med de åtgärder som garantin kräver. Denna farhåga har också hörts i debatten om läsa-, skriva-, räknagarantin (Olsson, 2019). Ingen av lärarna i studien tar upp detta. Vad är det som gör att speciallärarna nämner denna oro när ingen av lärarna gör det? Kan det vara så att speciallärarna i studien är mer insatta i alla moment som läsa-, skriva-, räknagarantin innebär medan lärarna i studien inte är lika insatta? Det kan stämma till viss del, två av speciallärarna i studien angav alla moment som ingår i läsa-, skriva-, räknagarantin men ingen av lärarna nämnde alla delar som ska genomföras för att garantin ska anses vara uppfylld. Ett av momenten i läsa-, skriva-, räknagarantin är kravet på dokumentation (SFS 2010:800). Här menar de flesta respondenter att det inte blivit någon större skillnad i och med garantins införande, det här kravet har funnits sedan länge.

Enligt Statens offentliga utredningar (SOU 2016:59) ingår det i läsa-, skriva-, räknagarantin att lärare och förskollärare skall samråda med personal med specialpedagogisk kompetens om elevens kunskapsutveckling om läraren finner indikatorer på att en elev behöver stöd i sitt lärande. Detta berörs på flera olika sätt av respondenterna i studien och anses av dem vara en nödvändighet för att kunna ge elever det stöd som de behöver och har rätt till. Specialläraren besitter specifika kunskaper inom läs- och skrivutveckling som inte går att bortse ifrån när det gäller att ge elever rätt förutsättningar för att kunna nå de kunskapsmål som finns i skolan.

Detta stöds av Byström och Bruce (2018) som hävdar att speciallärarens kunskap är mycket viktig för de som arbetar med elever i skolan eftersom speciallärarnas kompetens innefattar både hur elever lär och kunskap om de verktyg som lärare använder sig av i undervisningen.

Även Tjernberg (2013) betonar vikten av den specialpedagogiska kompetensen. Författaren menar att det är viktigt att alla lärare har grundläggande insikter i specialpedagogiska frågor för att kunna samarbeta med skolans specialpedagogiska kompetens kring de elever som behöver sådant stöd. Ett samarbete mellan lärare och speciallärare blir här nödvändigt. En oro som finns hos några av respondenterna i denna studie är att det inte finns tillräckligt med speciallärarkompetens i kommunerna och skolorna, och att det skulle kunna innebära att samrådet med personal som besitter specialpedagogisk kompetens uteblir och att läraren lämnas ensam i bedömningen av elever. En respondent vittnar om hur hen känt sig ensam i bedömningen i och med att det inte funnits någon med specialpedagogisk kompetens att diskutera med. Att det finns lärare som känner så är ett stort problem eftersom det står inskrivet i skollagen (SFS 2010:800) att lärare ska samråda med specialpedagogisk kompetens för att läsa-, skriva-, räknagarantin ska vara uppfyllt.

### **8.1.2 Får elever det stöd de behöver i rätt tid?**

Det som genomsyrar resultatet gällande lärarnas och speciallärarnas beskrivningar och upplevelser när det gäller tidiga insatser är att det visserligen sätts in stödåtgärder för de elever som är i behov av det, men att elever allt för ofta får vänta för länge på stödet. Genom att ge stöd tidigt går det att förebygga och motverka misslyckanden senare under skoltiden, misslyckanden som kan få ödesdigra konsekvenser enligt respondenterna när det gäller självförtroendet och tron på den egna förmågan. Att inte kunna ge detta stöd tidigt upplevs som frustrerande och en ständig orsak till dåligt samvete. Vikten av att tidigt upptäcka elever i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter och att tidigt sätta in stödåtgärder för att förhindra dessa svårigheter tas upp i ett flertal forskningsstudier (Catts et.al, 2015; Hausstätter & Takala, 2011; Myrberg, 2001; Partanen & Siegel, 2014). Respondenternas erfarenheter om de konsekvenser som skolmisslyckanden kan få för elever som inte får tillräckligt stöd delas av bland annat Myrberg (2001) som påtalar att dessa elever kommer ohjälpligt efter sina klasskamrater och riskerar att hamna i en negativ spiral av misslyckanden. Fridolfsson (2015) tar upp att det blir ett glapp mellan svaga och goda läsare, den så kallade Matteuseffekten (Stanovich, 1986). Inom forskningen finns det alltså starkt stöd för det respondenterna tar upp när det gäller vikten av tidiga insatser.

I resultatet framkom en märkbar förskjutning i respondenternas svar; från att vänta in elevers utveckling och mognad innan stöd sätts in mot att åtgärder faktiskt sätts in. Detta verkar inte gälla fullt ut eftersom många lärare beskriver att de känner en frustration över att elever inte får stöd i rätt tid. Som orsak nämner respondenter tidsbrist och brist på ekonomiska resurser och det får till följd att istället för att arbeta med förebyggande insatser för yngre elever är man tvungen att sätta in åtgärder för de äldre eleverna. Några av respondenterna nämnde detta som en av orsakerna till att läsa- skriva- räknagarantin genomfördes, att lagstiftaren vill förskjuta specialpedagogisk kompetens till de lägre åldrarna i syfte att minska antalet åtgärdsprogram i årskurs 9. Inom svensk grundskola sätts särskilt stöd ofta in sent under skoltiden (Skolverket, 2019c). Detta skulle läsa-, skriva-, räknagarantin kunna ändra på.

Det stöd som respondenterna i studien beskriver handlar främst om läsning/avkodning. För att beskriva vad läsning är används ofta modellen The Simple View of Reading. Modellen visar på sambandet mellan de olika delarna avkodning och förståelse för att beskriva vad läsning är;  $Läsning = Avkodning \times Förståelse$  (Gough & Tunmer, 1986). Det krävs både att eleven kan avkoda och förstå det lästa för att läsningen ska fungera. Förutom avkodning och förståelse krävs också tillräcklig språklig förmåga, motivation och intresse (Fridolfsson, 2015). Flera respondenter tar upp läsning som en viktig del för att övriga ämnen i skolan ska fungera. Ingen av de medverkande respondenterna tar upp skrivning som en del av de tidiga insatserna. Hagtvett (2009) beskriver skrivning med en formel liknande den för läsning;  $Skrivning = Inkodning \times Budskap$ . Problem inom områdena läsning och skrivning skrivs ofta samman som läs- och skrivsvårigheter. Att ingen av respondenterna nämner skrivning som en del av de tidiga insatserna skulle kunna förklaras av att respondenterna sammankopplar läsning och skrivning till ett begrepp; läs- och skrivsvårigheter, utan att särskilja dem i sina beskrivningar av det tidiga stödet. En annan möjlig förklaring kan vara att de tidiga insatserna framför allt fokuseras på läsning för att läsflyt prioriteras framför exempelvis skrivning.

Det behövs språklig medvetenhet för att lära sig läsa och skriva och när det gäller den tidiga läs- och skrivutvecklingen anses fonologisk medvetenhet vara särskilt viktig (Fridolfsson, 2015; Høien & Lundberg, 2013; Kamhi & Catts, 2013; Wolff, 2011). Elever som har, eller ligger i riskzonen för att få, läs- och skrivsvårigheter behöver därför explicit och systematisk undervisning om bokstav-ljudkopplingar (Taube et. al, 2015). Detta får stöd av Høien och Lundberg (2013) som menar att den fonologiska träningen har allra störst effekt om den sker systematiskt och när det finns en tydlig koppling till skriftspråket. Att den explicita och systematiska undervisningen är mycket viktig för elevernas läs- och skrivutveckling nämner också några av speciallärarna i studien.

Flera av lärarna i denna studie ansåg att det obligatoriska kartläggningsmaterialet i förskoleklass och bedömningsstödet på lågstadiet är bra när det gäller att tidigt hitta elever i behov av stöd. En tidig screening, innan den formella läsundervisningen påbörjas, är önskvärd för att kunna förebygga eventuella senare lässvårigheter (Poulsen et.al, 2017). Det finns både statisk och dynamisk bedömning, men den dynamiska är att föredra eftersom den med större säkerhet kan förutsäga vilka elever som är i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter enligt Petersen et.al (2018). Det obligatoriska kartläggningsmaterialet och bedömningsstödet bedömer elevernas kunskaper vid test tillfället, och kan därmed räknas som mer statiska bedömningar av elevernas kunskaper. Detta skulle i så fall enligt författarna kunna innebära att de obligatoriska bedömningsmaterial som används kan missa att identifiera elever i behov av stöd. Ingen av respondenterna nämnde någon farhåga gällande om det med de obligatoriska bedömningsmaterial som finns föreligger en risk att missa en del av elever som har behov av särskilt stöd.

De flesta respondenter såg enbart positivt på tidiga insatser. Bland respondenterna fanns det några få som uttryckte en farhåga att tidiga insatser skulle kunna inverka negativt på de elever som får ta del av stödet. Elever skulle kunna känna sig utpekade, vilket kan innebära ett sämre självförtroende gällande skolarbetet, något som också Ewald (1993) tar upp. Andra problem som kan uppstå handlar om att lärare letar efter fel hos eleverna, till exempel genom användandet av tidiga och flera kartläggnings- och bedömningsmaterial. Tidig identifikation av elevers stödbehov kan innebära ett dilemma enligt Nilholm (2019), eftersom eleven behöver stöd samtidigt som eleven riskerar att få en identitet utifrån svårigheten. En tidig kartläggning av elevers kunskaper riskerar att missa elever som är i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter (Poulsen et.al, 2017). Ett dilemma med tidig kartläggning är också att elever

screenas på saker som de inte hunnit lära sig i skolan, trots att det är skolans uppdrag att lära ut det som testas. Detta menar också Ewald (1993) är ett problem.

### **8.1.3 Bristen på fortbildning kring läsa-, skriva- räknagarantin.**

Samtliga respondenter i studien uppgav att de inte fått någon fortbildning av huvudmannen om läsa-, skriva- räknagarantin och det är något som de flesta av dem säger att de saknar. Majoriteten av dem uppgav att de själva tagit reda på vad läsa-, skriva-, räknagarantin innebär och några beskrev att garantin diskuterats på konferenser, i arbetslag eller i olika nätverk. Det framkom också i studien att det råder en del osäkerhet kring läsa-, skriva-, räknagarantin, både när det gäller vad garantin innebär, det vill säga att det är en åtgärdsgaranti, och vilka moment som ingår i den. Enligt skollagen (SFS 2010:800) är det huvudmannens ansvar att se till att personalen får kompetensutveckling och att de har kunskap om de gällande bestämmelser som finns. I läroplanen (Skolverket, 2019a) anges detta vara ett av rektors ansvarsområden. I samband med att läsa-, skriva-, räknagarantin infördes gav regeringen i uppdrag till Skolverket och Specialpedagogiska skolmyndigheten att genomföra insatser för att implementera garantin (Regeringsbeslut U2018/02959/S). De båda myndigheterna har på sina respektive hemsidor information och kompetensutveckling för de som arbetar med läsa-, skriva-, räknagarantin (Skolverket, 2020; Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2020).

Det är tydligt i skolans styrdokument vem som ansvarar för personalens fortbildning och det finns information och kompetensutveckling att tillgå. Ändå menar lärarna och speciallärarna i studien att de inte fått någon fortbildning kring läsa-, skriva-, räknagarantin. Det förefaller som att garantin inte fått genomslag på alla respondenters skolor vilket tyder på att det finns brister i implementeringen. Enligt Harris (2011) är just bristen på implementering en av anledningarna till att nya reformer inom skolan misslyckas. Ofta får en reform stor uppmärksamhet när den introduceras men den förväntade förändringen kan utebli när det saknas en tydlig strategi för hur den ska implementeras i verksamheten. Detta stöds också av Håkansson och Sundgren (2016) som menar att olika strategier, stödstrukturer, krävs för ett lyckat utvecklingsarbete. Speciallärarna i studien påtalade vikten av tydliga rutiner, där alla inblandade känner sig delaktiga och vet vad som förväntas av dem när det gäller arbetet kring läsa-, skriva-, räknagarantin. Några speciallärare beskriver att skolorna de arbetar på har en sådan mötesstruktur, en mötesstruktur som bidrar till diskussioner bland de deltagande lärarna. I dessa möten har speciallärarna rollen som samtalsledare. Enligt Blossing (2003) är tydlig struktur och tydliga gemensamma utgångspunkter för samtal nödvändiga för att förändringsagenternas, i det här fallet speciallärarnas, skolutvecklingsarbete ska vara framgångsrikt. Det är enligt författaren viktigt att hålla fast vid dessa strukturer för att utvecklingen ska fortgå. Detta överensstämmer med det som Harris (2011) skriver om att det behöver avsättas tid för att implementera en reform på ett djupare plan.

Det verkar som den information och fortbildning som finns om läsa-, skriva-, räknagarantin inte når ut i verksamheten fullt ut, att skolor inte tar tillvara på den information och kompetensutveckling som finns att tillgå. Samtidigt beskriver några speciallärare att de har fått till en bra mötesstruktur på sin arbetsplats. Det skulle kunna vara så att skolor har kommit olika långt med implementeringen av den nya garantin och att de skolor som dessa respondenter beskriver har kommit längre än vissa andra skolor. Läsa-, skriva-, räknagarantin har bara funnits sedan den 1 juli 2019 och det krävs både tid och uthållighet för att en reform sak få genomslag enligt både Blossing (2003) och Harris (2011).

Några av speciallärarna i studien ansåg att fortbildning och implementering av bestämmelser och riktlinjer är viktigt för lärarnas kompetensutveckling för att alla ska förstå syftet med bestämmelserna. Flera respondenter tog upp kollegialt lärande som en viktig del när det gäller att implementera nya bestämmelser. Det är också det som svenska lärare anser ha störst positiv inverkan när det gäller kompetensutveckling enligt den internationella undersökningen TALIS (Skolverket, 2019d). Detta stämmer väl överens med det som Scherp (2013) skriver om att det kollegiala lärandet är det som ger bäst förutsättningar för skolutveckling. Det sker enligt författaren genom grupprocesser som systematiskt tydliggör och erfarenheter och lärdomar. Han understryker att det som medarbetare varit medskapande i oftare omsätts i handling än den kunskap som tagits emot genom exempelvis föreläsningar. Detta bekräftas av Håkansson och Sundgren (2016) som anser att alla på en skola, både skolledare, lärare och elever, behöver vara engagerade i skolförbättringsarbetet för en hållbar skolutveckling. Här menar flera respondenter att speciallärare skulle kunna ha en drivande roll inom det kollegiala lärandet, vilket också sker på några speciallärares skolor där de bland annat fungerar som samtalsledare. På de skolorna verkar speciallärarna fungera som förändringsagenter på det sätt som Blossing (2003) beskriver och att skolutvecklingen på sätt kommer närmare medarbetarna eftersom speciallärarna finns på skolorna och samarbetar med klasslärare och mentorer.

Enligt Bergs (2003) frirumsmodell skulle den yttre gränsen här bestå av läsa-, skriva- räknagarantin i syfte att styra skolans verksamhet i den riktning som lagstiftaren anser önskningsvärd. Den inre gränsen i modellen är den skolkultur som finns på skolan och som också styr arbetet. Det är i utrymmet mellan dessa gränser, frirummet, som vardagsarbetet genomförs och där möjligheten till utveckling finns. De två speciallärarna i nuvarande studie som resonerade kring vad som ingår i läsa-, skriva-, räknagarantin beskrev hur de arbetar med de olika momenten i garantin (se figur 1 och 2). De använder alltså frirummet till skolutveckling och för att genomföra det som lagstiftaren anser som önskvärt.

#### **8.1.4 Specialpedagogiska perspektiv**

I resultatanalysen av denna studie går det att se en kombination av alla tre specialpedagogiska perspektiv som tas upp i studiens teoretiska utgångspunkter.

Det viktigaste syftet med läsa-, skriva-, räknagarantin är att tidigt hitta elever i behov av stöd och sätta in stödåtgärder (SOU 2016:59). För att hitta dessa elever ingår det obligatoriska kartläggningar och bedömningsstöd i garantin. De flesta respondenter i studien är positiva till att sätta in tidiga insatser samtidigt som några av dem uttrycker en farhåga i att elever kan känna sig utpekade, vilket kan leda till sämre självförtroende. Detta är en av de grundläggande målkonflikterna inom dilemmaperspektivet (Nilholm, 2019). En annan målkonflikt som kom upp i studien, och som kan sorteras in under dilemmaperspektivet, är att elever testas på saker som de inte hunnit lära sig än, när det är skolans uppdrag att lära ut det som screenas. Ytterligare ett dilemma som respondenterna i studien beskrev, och som de upplevde som frustrerande, är att inte kunna ge elever det stöd som de anser att eleven behöver på grund av att tiden inte räcker till och att det saknas ekonomiska förutsättningar på skolorna.

I studien går det att se en viss skillnad mellan hur lärare respektive speciallärare ser på elever i behov av tidigt stöd. Lärarna förespråkar främst enskild undervisning för de elever som är i behov av stöd. Eleven ska alltså lyftas ur gruppen och undervisas av specialläraren vars uppgift blir att genom specialundervisning kompensera för de svårigheter eleven har. Här



handlar det om det kategoriska perspektivet, där eleven blir ensam bärare av svårigheterna (Ahlberg, 2016). När det gäller speciallärarna i studien verkar det som om de generellt har ett mer relationellt perspektiv när det gäller tidiga insatser. De förespråkar främst stöd på gruppnivå, att specialläraren finns med i klassen för att skapa relationer till alla elever för att kunna stötta om behov uppstår. Speciallärarna uppger att de även arbetar enskilt med elever, främst de med behov av särskilt stöd som har ett åtgärdsprogram, alltså de elever som anses ha ett stort stödbehov. I detta fall blir det specialpedagogiska perspektivet mer åt det kategoriska hållet.

## 8.2 Metoddiskussion

Syftet med denna studie var att undersöka några lärares och speciallärares upplevelser och beskrivningar av tidiga insatser i förhållande till läsa-, skriva-, räknagarantin, med fokus på läsa- och skrivadelen. Utifrån syftet valdes en kvalitativ metod med semistrukturerade intervjuer baserade på en intervjuguide. Metoden har inneburit ett ramverk att förhålla sig till under intervjuerna. Det har funnits utrymme för både intervjuare och respondent att forma intervjun, och för intervjuaren att kunna ställa följdfrågor vid eventuella oklarheter. Kvale och Brinkman (2014) kallar det här konsten att ställa andrafrågor. Det handlar om att intervjuaren under intervjuens gång kan följa upp respondentens svar på ett flexibelt sätt, och med hänsyn till studiens forskningsfrågor. Att ställa så kallade andrafrågor har stärkt studiens trovärdighet, eftersom eventuella missförstånd har kunnat redas ut. Respondenternas spontana resonemang kring de olika frågeställningarna har också varit lättare att få fram jämfört med om strukturerade intervjuer hade genomförts. En nackdel med den semistrukturerade intervjun kan vara att intervjuarens skicklighet i att intervjua kan påverka den riktning som intervjun tar, så att den empiri som fås fram inte handlar om det som intervjun varit tänkt att handla om. Det kan innebära en vinkling av fokus i intervjun. Frågor som intervjuaren väljer, innebär också att andra frågor väljs bort. En medvetenhet måste också finnas hos intervjuaren om den asymmetriska maktrelation som finns i en intervjusituation. Detta kan påverka respondenterna, så att de eventuellt undanhåller information eller svarar på ett sätt som de upplever förväntas av dem (Kvale & Brinkman, 2014).

Studien utgår från en hermeneutisk ansats (Kvale & Brinkman, 2014; Ödman, 2017). Genom att utgå från den hermeneutiska cirkeln, att pendla från del till helhet och tillbaka igen på ett systematiskt sätt för att kunna bilda sig en uppfattning om det studerade, har bearbetning och analys genomförts av båda författarna. Detta för att minska risken för ensidiga tolkningar. För sortering och kategorisering av det insamlade materialet användes en induktiv process med en tabellmodell (Scherp, 2013). Denna modell användes för att få en överblick och för att upptäcka olika mönster i det insamlade materialet. Den hermeneutiska ansats som använts vid tolkningen av den insamlade empirin innebär att tolkningen av svaren från respondenterna utgår från den förförståelse och den erfarenhet som finns av det studerade ämnet hos intervjuaren. Att intervjuerna genomförts av två olika intervjuare med olika förförståelse och erfarenhet skulle kunna påverka både intervjuerna och resultatet av de genomförda intervjuerna. För att minska risken för detta genomfördes en pilotintervju som analyserades och tolkades av båda intervjuarna, innan insamlandet av empirin till studien påbörjades. En pilotintervju kan också minska risken att frågor i intervjuguiden inte besvaras på grund av att respondenten kan finna vissa frågor svåra att besvara (Bryman, 2016). Genom pilotintervjun kan också studiens validitet anses vara stärkt.

Då studiens empiri hämtats från endast sex respondenter kan studiens generaliserbarhet inte anses vara lika stor som den hade varit vid ett större urval av respondenter. Eftersom

intervjuerna delades upp mellan två intervjuare kan kvalitet och likvärdighet ha påverkats. Detta skulle kunna påverka reliabiliteten negativt. Påverkan bedöms dock vara relativt liten eftersom intervjuguiden skrivits av båda och intervjuernas upplägg diskuterats innan genomförandet. Genom att också alla transkriberade intervjuer lästes igenom ett flertal gånger av båda författarna, har en god inter- och intrabedömarreliabilitet eftersträvats (Bryman, 2016).

### 8.3 Slutsatser

Sveriges försämrade resultat i flera internationella undersökningar har lett till olika förslag för att höja elevernas skolresultat. Ett steg i att försöka vända denna trend är den nya delen i skollagen; läsa-, skriva-, räknagarantin. Studiens syfte var att ta reda på mer om hur lärare och speciallärare upplever och tolkar denna nya del av skollagen med fokus på läsa- och skrivadelen och hur garantin implementerats. Syftet var vidare att ta reda på hur nämnda yrkeskategorier upplever och beskriver arbetet med tidiga insatser i förhållande till garantin.

Resultatet av studien visar på stora skillnader när det gäller lärarnas och speciallärarnas kunskap om läsa- skriva- räknagarantin. Det som alla respondenter var överens om är att huvudsyftet med läsa-, skriva- räknagarantin är att tidigt hitta de elever som är i behov av stöd och tidigt sätta in stödåtgärder, vilket överensstämmer med lagstiftarens intentioner. Det som är anmärkningsvärt är att trots att garantin är en del av skollagen och har funnits sedan 1/7 2019 verkar inte alla respondenter vara insatta i vad den innebär och vilka moment som måste vara genomförda för att garantin skall anses uppfylld. Detta trots att det finns utbildningsinsatser via Skolverket och SPSM. Hur ska svenska elevers resultat kunna förbättras om inte alla som arbetar inom skolan vet vad garantin innebär och vilka moment den innehåller?

Resultaten visar också att respondenterna är samstämmiga i sina upplevelser och beskrivningar av tidiga insatser; stöd sätts in till de elever som är i behov av det, men elever får ofta vänta för länge på att få det stöd som de behöver och har rätt till. När det gäller hur det stödet ska sättas in och vem som ska ge stödet skilde sig åsikterna åt mellan respondenterna. Det kom också fram i denna studie att det saknas resurser i form av tid, personal med specialpedagogisk kompetens och ekonomi.

Flera respondenter i studien efterfrågar fortbildning kring garantin, vilket resultatet av studien visar att de är i behov av. Det finns alltså ett glapp mellan huvudmannens ansvar att se till att personalen har den kunskap som krävs och att de får den kompetensutveckling de behöver för att kunna utföra sitt uppdrag. Detta är något som skolor behöver arbeta aktivt med för att lärarna och speciallärarna ska kunna fullfölja sitt uppdrag; De elever som är i behov av stöd ska få det stöd de garanteras genom läsa-, skriva- räknagarantin.

### 8.4 Vidare forskning

Under arbetet med studien har nya frågor väckts som skulle kunna ligga till grund för vidare forskning. Det hade varit intressant att genomföra en studie för att försöka ta reda på om lärares och speciallärares arbete har förändrats med anledning av införandet av läsa-, skriva-, räknagarantin, och i så fall på vilket sätt. Det hade också varit intressant att undersöka om det enligt lärare och speciallärare går att se en förskjutning av när särskilt stöd sätts in för elever i behov av sådant stöd, och om detta delvis skulle kunna bero på införandet av läsa-, skriva-,

räknagarantin. Eventuellt skulle en långtidsuppföljning kunna genomföras, för att försöka ta reda på om lärarna och speciallärarna i studien har ändrat sina upplevelser och beskrivningar av garantin och dess påverkan på när särskilt stöd sätts in för elever i behov av särskilt stöd.

## Referenser

- Ahlberg, A. (2016). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. (2. uppl.) Stockholm: Liber.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan – En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2013). Förändringsagenter för skolutveckling. Roller och implementeringsprocess. *Pedagogisk Forskning I Sverige*, 18(3–4), 153–174. Hämtat från: <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1365>
- Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3. uppl.). Malmö: Liber.
- Byström, A & Bruce B. (2018). Specialisering barn och elevers språk-, skriv-, och läsutveckling. I B, Bruce (Red.) *Att vara speciallärare*. (s. 23–40). Malmö: Gleerups utbildning AB.
- Catts, H., Nielsen, D., Bridges, M., Liu, Y., & Bontempo, D. (2015). Early Identification of Reading Disabilities Within an RTI Framework. *Journal of Learning Disabilities*, 48(3), 281–297. doi: [10.1177/0022219413498115](https://doi.org/10.1177/0022219413498115)
- Dyslexiförbundet, (2019, 31 maj). *Tårta för en Läsa, skriva, räkna-garanti!* [Pressmeddelande]. Hämtad från: <https://www.pressmachine.se/pressrelease/view/tarta-for-en-lasa-skriva-rakna-garanti-8133>
- Ewald, A. (1993). "Jag lärde mig själv till slut". *Om hinder och möjligheter i Marias språkutveckling*. (Rapporter om utbildning 3/1993 Lund: Lunds Universitet. Lärarhögskolan i Malmö, utvecklingsavdelningen.
- FN:s konventioner om Mänskliga rättigheter (2011)*. Stockholm: Hämtad från: <https://www.regeringen.se/informationsmaterial/2012/01/a11.017/>
- Fridolfsson, I. (2015). *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- Funktionsrätt Sverige, (2019, 30 maj). *Efterlängtad beslut om räkna-, skriva-, garanti*. [Pressmeddelande] Hämtad från: <https://funktionsratt.se/efterlangtat-beslut-om-lasa-skriva-raknagarantin/>
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6 – 10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Hagtvet, B. E. (2009). När riskbarn möter klassrumspraxis. I L. Bjar, & A. Frylmark (Red.), *Barn läser och skriver: specialpedagogiska perspektiv* (s.169–192). Lund: Studentlitteratur.
- Harris, Alma. (2011). System Improvement through Collective Capacity Building. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 624–636. Doi:10.1108/09578231111174785
- Hausstätter, R., & Takala, M. (2011). Can special education make a difference? Exploring the

differences of special educational systems between Finland and Norway in relation to the PISA results. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 13, 271–281.  
doi:[10.1080/15017419.2010.507372](https://doi.org/10.1080/15017419.2010.507372)

Håkansson, J. & Sundberg, D. (2016). *Utmärkt skolutveckling: forskning om skolförbättring och målpuffyllelse*. Stockholm: Natur & Kultur.

Høien, T., & Lundberg, I. (2013). *Dyslexi från teori till praktik*. Stockholm: Natur & Kultur.

Jönsson, K. & Nilsson, J. (2019, 3 juni). ”Eleverna kommer till skolan för att lära sig saker – inte för att bli testade.”. *Sydsvenskan*. Hämtad från: <https://www.sydsvenskan.se/2019-06-03/eleverna-kommer-till-skolan-for-att-lara-sig-saker--inte-for-att-bli-testade>

Kamhi, A., & Catts H. (2013). *Language and Reading Disabilities (3. ed.)*. London: Pearson Education.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun (3. uppl.)*. Lund: Studentlitteratur.

Myrberg, M. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket*. Stockholm: Skolverket.

Nilholm, C. (2019). *En inkluderande skola. Möjligheter, hinder och dilemman*. Lund: Studentlitteratur.

Olsson, E. (2019). Därför är hon kritisk mot läsa-skriva-räkna. *Lärarnas tidning*. Hämtad från: <https://lararnastidning.se/darfor-ar-hon-kritisk-mot-lasa-skriva-rakna/>

Partanen, M., & Siegel, L. (2014). Long-term outcome of the early identification and intervention of reading disabilities. *Reading and Writing*, 27(4), 665-684.  
doi:10.1007/s11145-013-9472-1

Petersen, Douglas B., Gragg, Shelbi L., & Spencer, Trina D. (2018). Predicting Reading Problems 6 Years Into the Future: Dynamic Assessment Reduces Bias and Increases Classification Accuracy. *Language, Speech, & Hearing Services in Schools*, 49(4), 875-888.  
doi:10.1044/2018\_LSHSS-DYSLC-18-0021

Poulsen, M., Nielsen, A., Juul, H., & Elbro, C. (2017). Early Identification of Reading Difficulties: A Screening Strategy that Adjusts the Sensitivity to the Level of Prediction Accuracy. *Dyslexia*, 23(3), 251–267. doi:10.1002/dys.1560

Regeringsbeslut U2018/02959/S. *Uppdrag att genomföra kompetensutvecklings- och implementeringsinsatser avseende en garanti för tidiga stödinsatser i förskoleklassen, grundskolan, specialskolan och sameskolan*. Hämtad från: <https://www.regeringen.se/regeringsuppdrag/2018/07/uppdrag-att-genomfora-kompetensutvecklings--och-implementeringsinsatser-avseende-en-garanti-for-tidiga-stodinsatser/>

Scherp, H-Å. (2013). *Lärandebaserad skolutveckling. Lärglädjens förutsättningar, förverkligande och resultat*. Lund: Studentlitteratur.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: utbildningsdepartementet.

Skolverket. (2017). *PIRLS 2016. Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Hämtad

från: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2017/pirls-2016>

Skolverket. (2019a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: reviderad 2019* (6:e uppl.) Hämtad

från: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2019/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet-reviderad-2019?id=4206>

Skolverket. (2019b). *PISA 2018. 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap*. Hämtad

från: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2019/pisa-2018.-15-aringars-kunskaper-i-lasforstaelse-matematik-och-naturvetenskap?id=5347>

Skolverket. (2019c). *PM – Särskilt stöd i grundskolan läsåret 2018/2019*. Hämtad

från: <https://www.skolverket.sehttps://unicef.se/barnkonventionen/publikationer?id=4084>

Skolverket. (2019d). *TALIS 2018. En studie om lärares och rektorers arbete i grund- och gymnasieskolan Delrapport 1*. Hämtad från:

<https://www.skolverket.se/publikationer?id=4307>

Skolverket. (2020). *Läsa, skriva, räkna – garanti för tidiga insatser*. Hämtad 2020-02-26

från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/organisera-tidigt-stod-och-extra-anpassningar/lasa-skriva-rakna---garanti-for-tidiga-insatser>

SOU 2016:59. *På goda grunder – en åtgärds garanti för läsning, skrivning och*

*matematik*. Hämtad från: <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2016/09/sou-201659/>

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2020). *Garantin för tidigt stöd*. Hämtad 2020-02-26

från: <https://www.spsm.se/stod/rattigheter-lagar-och-rattigheter/garantin-for-tidigt-stod/>

Stanovich, K. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Reading. *Reading Research Quarterly* 21(4), s. 360–407.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Taube, K., Fredriksson, U., & Olofsson, Å. (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande. En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken*. Stockholms universitet.

Unicef (u. å). *Barnkonventionen*. Hämtad 19-12-12 från: <https://unicef.se/barnkonventionen>

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. CM-Gruppen. Bromma: Vetenskapsrådet Hämtad från: <http://www.vr.se>

Wolff, U. (2011). Effects of a randomised reading intervention study: an application of structural equation modelling. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 17(4), 295-311. doi: 10.1002/dys.438

Wolff, U. (2016). Effects of a Randomized Reading Intervention Study Aimed at 9-Year-Olds: A 5-Year Follow-up. *Dyslexia*, 22(2), 85-100. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1002/dys.1529>

Ödman, P-J. (2017). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik* (3. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

# Bilaga 1: Intervjuguide

## Intervjuguide

### Bakgrund

Utbildning, år i yrket, antal år på arbetsplatsen.

### Tidiga insatser - med fokus på läs och skriv.

Hur tänker du kring begreppet tidiga insatser? Positivt/negativt?

Vad anser du om de insatser för elever i behov av stöd som görs på skolan?

### Läsa-, skriva-, räknagarantin – med fokus på läsa- och skrivadelen.

Vad vet du om garantin?

Vilket syfte uppfattar du att garantin har?

Hur har du fått information om garantin?

Har du fått någon fortbildning gällande garantin?

Vilka eventuella satsningar har gjorts till följd av införandet av garantin?

Hur ser du på garantins påverkan i ett pedagogiskt perspektiv?

Vilka möjligheter ser du med garantin?

Vilka hinder ser du med garantin?

Något övrigt som du vill tillägga?



## Bilaga 2: Informationsbrev



**INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK  
OCH SPECIALPEDAGOGIK**

### Informationsbrev

Hej!

Vi heter Inger Andersson och Monica Byström och går sista terminen på speciallärarprogrammet med inriktning språk-, läs- och skrivutveckling vid Göteborgs Universitet. Den här terminen ska vi skriva vårt examensarbete, som handlar om tidiga insatser och läsa-, skriva-, räknagarantin, med fokus på läsa- och skrivadelen.

Vi kommer att genomföra en intervjustudie, där vi intervjuar lärare och speciallärare. Syftet med studien är att undersöka några lärares och speciallärares resonemang om tidiga insatser i förhållande till läsa-, skriva-, räknagarantin, med fokus på läsa- och skrivadelen.

Detta brev skickas till dig som information inför medverkan i studien.

Intervjun kommer att ta cirka 30 minuter och en ljudinspelning kommer att göras för att i lugn och ro i efterhand kunna lyssna och skriva ner vad som sagts. Vi tar hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer i vårt arbete. Detta innebär bland annat att deltagarna får vara anonyma och att det är frivilligt att delta och avsluta sin medverkan om den intervjuade så önskar. Det insamlade materialet behandlas konfidentiellt och används endast för denna studie.

Om du har några frågor får du gärna höra av dig till någon av oss.

Vänliga hälsningar

Inger Andersson och Monica Byström

[gusingeran@student.gu.se](mailto:gusingeran@student.gu.se)

[gusbystmo@student.gu.se](mailto:gusbystmo@student.gu.se)

## Bilaga 3: Samtyckesblankett



**INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK  
OCH SPECIALPEDAGOGIK**

**Samtycke till att delta i intervjustudie om Läsa-, skriva-, räknagarantin och tidiga insatser.**

Jag samtycker härmed till att delta i ovan nämnda studie. Jag har fått muntlig och skriftlig information om studien och haft möjlighet att ställa frågor och få svar. Jag har också fått information om att jag när som helst kan avbryta min medverkan i studien.

---

Datum

Namn