



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Rätt stöd i rätt tid - garantin i praktiken

Hur garantin för tidiga stödinsatser fungerar i praktiken och hur den tolkas utifrån utsagor från speciallärare inom språk-, läs- och skrivutveckling.

Emma Johansson och
Elisabeth Walderstedt

Speciallärarprogrammet med inriktning språk-, läs- och skrivutveckling



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: SLS601
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: HT/20
Handledare: Eva Andersson
Examinator: Elisabet Öhrn

Nyckelord: tidiga stödinsatser, läs- och skrivutveckling, speciallärare, samråd, fonologisk medvetenhet, framgångsrik undervisning, kritisk pragmatism, hermeneutik

Abstract

Sedan 1 juli 2019 är skolorna enligt lag (SFS 2018:1098) ålagda att följa garantin för tidiga stödinsatser inom områdena läsa och skriva. Syftet med vår studie var att få en bild av hur garantin fungerar i praktiken utifrån speciallärares inom språk, - läs- och skrivutveckling utsagor samt hur garantin tolkas av desamma. Kritisk pragmatism användes som teoretisk utgångspunkt tillsammans med de specialpedagogiska perspektiven kategoriskt perspektiv, relationellt perspektiv och dilemmaperspektivet. Med kvalitativa, halvstrukturerade intervjuer samlades datamaterialet in och tolkades utifrån en hermeneutisk ansats. Resultatet visade att stödinsatser så tidigt som möjligt och en tidig undervisning i fonologisk medvetenhet enligt speciallärarna var svaret på rätt stöd i rätt tid men att det i praktiken ännu inte var organiserat så. Att lagstadga evidensbaserade moment framkom i resultatet inte hos speciallärarna innebära att arbetet blev effektivare och kunskapen om vad som behövdes i verksamheten fanns redan hos speciallärarna. Samråd mellan lärare och speciallärare visade sig enligt speciallärarna vara avgörande för elevers läs- och skrivutveckling men fungerade ännu inte fullt ut i praktiken.

Förord

Vi vill rikta ett stort tack till de speciallärare som ställt upp med sina tankar kring sin yrkesroll och arbete. Dessa har varit avgörande för resultatet i vår magisteruppsats. Vi vill också tacka vår handledare Eva Andersson för vägledning och råd, vilka har varit ett stort stöd i vårt forskande och skrivande. Vi vill också tacka varandra för ett positivt och konstruktivt samarbete med otaliga timmar via videochatt.

Under arbetets gång valde vi att fördjupa oss i olika delar av den teoretiska genomgången med en kontinuerlig dialog oss emellan. Vi förberedde och analyserade intervjuerna tillsammans men däremot genomförandet och transkriberingen delade vi upp mellan oss. För övriga delar i studien har vi tagit ett gemensamt ansvar.

Alingsås, december 2020

Emma Johansson

Elisabeth Walderstedt

Innehåll

1	Inledning	6
2	Syfte och forskningsfrågor	7
3	Bakgrund	8
3.1	Specialläraruppdraget	8
3.2	Lagändring i skollagen	8
3.3	Regeringens proposition: Läsa, skriva, räkna – en garanti för tidiga stödinsatser	9
3.4	På goda grunder	10
3.5	Barnkonventionen och Salamancadeklarationen	11
4	Tidigare forskning.....	12
4.1	Speciallärarens roll	12
4.2	Internationella jämförelser	13
4.2.1	England	13
4.2.2	Finland	14
4.3	Läs- och skrivutveckling.....	14
4.3.1	Fonologisk medvetenhet	15
4.3.2	Framgångsrik undervisning	16
4.3.3	Tidiga, individuella stödinsatser	17
5	Teoretiska utgångspunkter	19
5.1	Specialpedagogiska perspektiv	19
5.1.1	Det kategoriska perspektivet.....	19
5.1.2	Det relationella perspektivet	19
5.1.3	Dilemmaperspektivet	19
5.2	Kritisk pragmatism	20
5.2.1	Pragmatism och kritisk pragmatism.....	20
5.2.2	Kritisk pragmatism som teoretiskt perspektiv i specialpedagogik.....	21
6	Metod.....	23
6.1	Datainsamlingsmetod	23
6.1.1	Hitta tidigare forskning och bakgrundsinformation.....	23
6.1.2	Kvalitativa intervjuer	23
6.2	Urval	24
6.3	Hermeneutisk ansats	25
6.4	Analysmetod	26
6.4.1	Tolkning utifrån teoretiska perspektiv	26

6.5	Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.....	27
6.5.1	Validitet	27
6.5.2	Reliabilitet.....	28
6.5.3	Generaliserbarhet	28
6.6	Etiska aspekter	29
7	Resultat.....	30
7.1	Garantin i praktiken	30
7.1.1	Uppfattningar om garantins betydelse	30
7.1.2	Organisering av garantin i verksamheten.....	31
7.1.3	Risker med garantin	32
7.2	Speciallärarkompetensen och samrådet	32
7.2.1	Arbetet med elever.....	32
7.2.2	Speciallärarkompetensens betydelse för läs- och skrivutvecklingen	33
7.2.3	Samråd med lärare	33
7.3	Rätt stöd i rätt tid	34
7.3.1	Idéer om rätt stöd i rätt tid.....	34
7.3.2	Praktiserandet av rätt stöd i rätt tid	35
7.4	Tolkning av resultatet	37
7.4.1	Tolkning av de övergripande resultaten.....	37
7.4.2	Garantin i praktiken	38
7.4.3	Speciallärarkompetensen och samrådet	39
7.4.4	Rätt stöd i rätt tid.....	40
8	Diskussion	42
8.1	Resultatdiskussion	42
8.1.1	Garantin i praktiken	42
8.1.2	Speciallärarkompetensen och samrådet	42
8.1.3	Rätt stöd i rätt tid.....	43
8.2	Metoddiskussion	44
8.3	Studiens kunskapsbidrag	45
8.4	Vidare forskning	45
	Referenser	47
	Bilagor	52
	Bilaga 1	52
	Bilaga 2	53
	Bilaga 3	54

1 Inledning

Den 1 juli 2019 infördes i Sverige en garanti för tidiga stödinsatser i skollagen (SFS 2018:1098). Skolorna är ålagda enligt lag att följa garantin för tidiga stödinsatser inom områdena läsa, skriva och räkna. I betänkandet från utredningen (SOU 2016:59) inför garantin för tidiga stödinsatser skrivs det fram att den svenska skolan länge haft en "vänta-och-se-attityd" (SOU 2016:59, s. 154) och att syftet med en lagändring är att motverka detta, grundlagt på forskning om att insatser i de allra tidigaste skolåren är avgörande för läs- och skrivutvecklingen.

Utredningen hävdar att framgångsrika insatser för läs- och skrivutveckling måste grunda sig i kvalitativa insatser i de tidiga åldrarna, från tidiga förskoleår upp till 12 års ålder på individnivå. Lika viktigt är både det förebyggande arbetet och ett kontinuerligt framgångsrikt arbete på grupp- och skolnivå. Garantin kräver att skolan genomför samråd med speciallärare utifrån de obligatoriska materialen i garantin, vilket framhålls vara framgångsrikt för organiseringen kring elever som bedöms vara i behov av tidiga stödinsatser. En rad forskare är eniga om att tidiga insatser i form av fonologisk träning och framgångsrik undervisning har avgörande betydelse för elevers fortsatta läs- och skrivutveckling, i synnerhet för elever som befinner sig i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter (Slavin, Lake, Davis & Madden, 2011; Partanen & Siegel, 2014; Wolff & Gustafsson, 2015; Bouton, McConnell, Barquero, Gilbert & Compton, 2018; Wolff, 2020).

I vår roll som blivande speciallärare, med inriktningen språk-, läs- och skrivutveckling, vill vi få en mångfacetterad bild av hur garantin för tidiga stödinsatser inom läs och skriv fungerar i praktiken. Genom intervjuer vill vi ta del av speciallärares, med samma inriktning som oss, utsagor kring garantin i teori och praktik. Skolverket (2020) och Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) (2020) använder sig vid skrivningar och uttalanden av uttrycket "rätt stöd i rätt tid" gällande vad garantin innebär, och studien vill förstå hur uttrycket tolkas. Vidare är syftet att få en bild av hur samrådet uppfattas av speciallärarna. Materialet tolkas med en hermeneutisk ansats.

Inga uppföljande utredningar av garantin har ännu genomförts på statlig nivå och forskning i ämnet är begränsad till följd av att lagändringen alltså är relativt ny. På grund av att studien genomförs i ett tidigt skede av lagens införande ger den en bild av speciallärares uppfattning om hur lagen tar sig i uttryck i praktiken, både positivt och negativt, samtidigt som den ger kunskap om politiska handlingars påverkan på individer och skolor. Kritisk pragmatism används för att förstå vad garantin ska åstadkomma, vilka som påverkas, vad som uppmärksammas, för vem garantin ska fungera och om den fungerar. Studien åskådliggör den mångfald som föreligger användandet och tolkandet av tidiga stödinsatser och samråd i praktiken. Studien problematiserar garantin utifrån de specialpedagogiska perspektiven och hur det påverkar etiska och demokratiska överväganden för skolan och individen. Vi anser att studien bidrar till att öka förståelsen och problematiken med en lag och på så sätt borga för ett effektivare användande av den i praktiken, men även i vidare utredningar och studier.

Avgränsningar i studien görs till att enbart omfatta läsa- och skriva-delarna i garantin och grundskolans förskoleklass och lågstadiet. Vidare avgränsas studien till att enbart innefatta speciallärare inom språk-, läs- och skrivutveckling som informanter.

2 Syfte och forskningsfrågor

Skolan är enligt lag (SFS 2018:1098) ålagd att följa garantin för tidiga stödinsatser inom områdena läsa och skriva. Garantin för tidiga stödinsatser (Prop. 2017/18:195) innefattar vidare ett samråd med speciallärare som lagstadgad process i arbetet, och att samrådet konstaterat vara framgångsrikt för att kunna organisera för effektivt arbete runt elever som bedöms vara i behov av tidig stödinsats. Skolverket (2020) och SPSM (2020) använder sig av uttrycket “rätt stöd i rätt tid” vid skrivningar och uttalanden runt vad garantin för tidiga stödinsatser innebär.

Vår studies syfte är att genom speciallärares utsagor tolka hur garantin för tidiga stödinsatser inom läs- och skrivundervisning fungerar i praktiken, vad speciallärare lägger i uttrycket “rätt stöd i rätt tid” samt hur de ser på vad samrådet med speciallärare innebär. Tolkningen har gjorts med hjälp av hermeneutik samt utifrån kritisk pragmatism och de specialpedagogiska perspektiven kategoriskt perspektiv, relationellt perspektiv samt dilemmaperspektivet.

Följande forskningsfrågor har formulerats:

- Hur beskriver speciallärare inom språk-, läs- och skrivutveckling arbetet med garantin för tidiga stödinsatser?
- Hur kan uttrycket “rätt stöd i rätt tid” förstås utifrån speciallärares inom språk-, läs- och skrivutveckling utsagor?
- Vad kan samråd med speciallärare innebära för elevers läs- och skrivutveckling utifrån speciallärares inom språk-, läs- och skrivutveckling utsagor?

3 Bakgrund

I detta kapitel görs en genomgång av bakomliggande faktorer och dokument vilka ses som viktiga för en förståelse för garantin i praktiken och vår studie.

3.1 Specialläraruppdraget

Sedan 2008 finns i Sverige en speciallärarutbildning med specialisering mot språk-, läs- och skrivutveckling. I propositionen (2017/18:195) benämns speciallärare som den yrkeskategori som tillsammans med specialpedagoger till största del innehar den lagstadgade specialpedagogiska kompetensen i de svenska skolorna.

Uppdraget för speciallärare med specialisering mot språk-, läs- och skrivutveckling förankras i flera forskningsområden skriver Byström och Bruce (2018); i det specialpedagogiska området, inom språk-, läs- och skrivutveckling men också inom det vanliga pedagogiska området med styrdokument och bedömningar. I examensordningen för utbildningen för speciallärare med specialisering språk-, skriv- och läsutveckling (SFS 2017:1111) står att specialläraren ska medverka i analys, bedömning, utformning och genomförande av förebyggande och åtgärdande arbete, för att undanröja hinder och utveckla lärmiljöer. Specialläraren ska vara en kvalificerad rådgivare och föra samtal inom språk-, läs- och skrivutveckling tillsammans med lärare och grunda alla ovanstående faktorer i ett vetenskapligt förankrat och erfarenhetsbaserat arbete. Särskild hänsyn ska i speciallärarens arbete tas till de mänskliga rättigheterna.

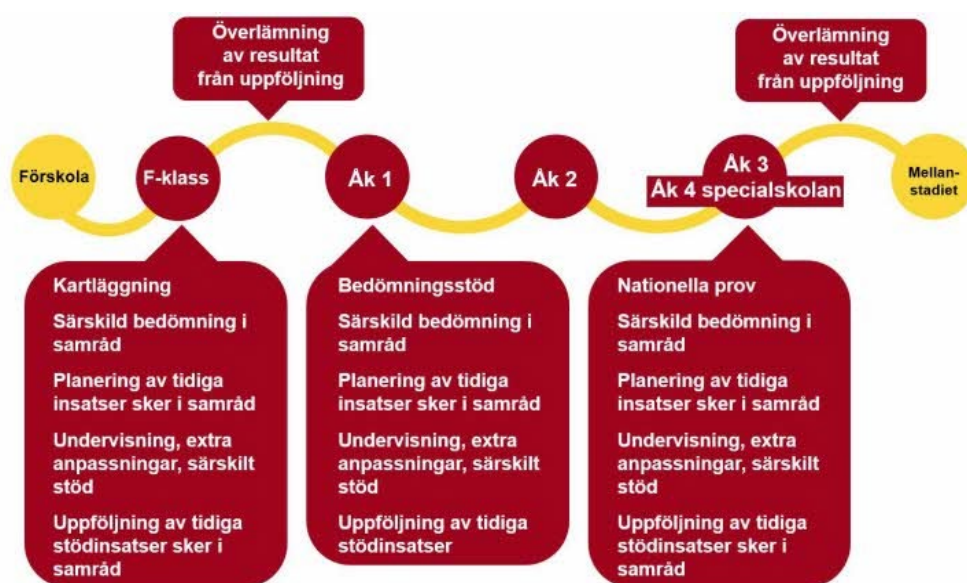
3.2 Lagändring i skollagen

Den 1 juli 2019 gick garantin för tidiga stödinsatser i förskoleklassen och lågstadiet igenom som lagändring i Skollagen (SFS 2018:1098). Syftet med lagändringen var att förtydliga skolans ansvar att tidigt kartlägga elevers läs- och skrivutveckling och matematiska kunskaper för att därefter sätta in adekvat stöd som leder till att alla elever i slutet av årskurs 1 och 3 uppfyller godkänd nivå i svenska och matematik. Den specialpedagogiska kompetensen skolan enligt skollagen ska tillgodose har i lagändringen fått ett specifikt uppdrag. Uppdraget innebär att den specialpedagogiska kompetensen i samråd med ansvarig pedagog ska genomföra en särskild bedömning av elevers kunskapsutveckling i svenska och matematik utifrån de obligatoriska kartläggningarna i förskoleklass, bedömningsstöd i årskurs 1 samt nationella prov i årskurs 3 då materialen indikerar att elever inte kommer nå kunskapskraven. Det innebär vidare att i samråd planera för stöd samt följa upp stödet. Om det genom en särskild bedömning befaras att eleven inte kommer nå kunskapskraven ska planeringen av stöd göras i samråd och ska ske snarast (Prop. 2017/18:195).

Skolverket (2020) och SPSM (2020) konkretiserar de obligatoriska momenten i lagändringen enligt följande figurer:



Figur 1: Momenten i garantin för tidiga stödinsatser (Skolverket, 2020, “Momenten i garantin, Syftet med en garanti för tidiga stödinsatser”, st. 3; SPSM, 2020, “Garantin för tidigt stöd”, st. 3).



Figur 2: Arbetsgången i garantin för tidiga stödinsatser (SPSM, 2020, “Garantin för tidigt stöd”, st. 8).

Vidare genom vår studie kommer enbart läs- och skrivutveckling inom svenskämnetns kunskapskrav gällande läsning och skrivning i lagändringen att behandlas.

3.3 Regeringens proposition: Läsa, skriva, räkna – en garanti för tidiga stödinsatser

I underliggande proposition (2017/18:195) till lagändringen (SFS 2018:1098) tydliggörs vad skolans specialpedagogiska kompetens innebär och har därigenom fått specificerade uppdrag.

Uppdraget innebär bedömningar, utformande av anpassningar runt elever som indikerar att inte nå kunskapskraven och genomförande enligt garantin ska ske i samråd med skolans specialpedagogiska kompetens. I propositionstexten åsyftas specialpedagogisk kompetens vara speciallärare eller specialpedagog och det skrivs tydligt fram att “samrådet bör genomföras med en speciallärare eller specialpedagog” (Prop. 2017/18:195, s. 53) vilket förtydligar vad en specialpedagogisk kompetens i skolan innebär. I propositionen skrivs att det av skolan bör tolkas som att elevhälsan ska ha tillgång till någon av dessa yrkeskategorier och att ytterst önskvärt, men ej lagstadgat, är att elevhälsans specialpedagogiska kompetens innebär speciallärare med särskild inriktning mot läs- och skrivutveckling och matematik.

Även om propositionen heter “läsa, skriva, räkna - en garanti för tidiga stödinsatser” menas inte att skolan behöver garantera att eleverna kan läsa eller skriva. Istället ska skolan kunna garantera planering, genomförande och uppföljning av stödinsatser som anses adekvata utifrån de obligatoriska underlag som lagändringen (SFS 2018:1098) beslutat ska genomföras: kartläggning i förskoleklass, bedömningsstöd i årskurs 1 samt nationella prov i årskurs 3. Garantin skrivs fram som en steg-för-steg-anvisning i hur skolan ska kunna upptäcka stödbehov och det är tydligt framskrivet att det inte finns särskilda anvisningar kring hur varje enskild skola ska utforma stödinsatserna eller vilken typ av stöd som kan tänkas vara effektiv.

Syftet med garantin, skriver Skolverket (2020) och SPSM (2020), som av regeringen fått i uppdrag att ge skolor stöd och kompetensutveckling att implementera garantin (Regeringen, 28 juni 2018), är att elever i behov av stöd ska få behovsanpassat stöd så tidigt som möjligt. Detta uttrycker de båda myndigheterna som “rätt stöd i rätt tid”.



Figur 3: Rätt stöd i rätt tid (Skolverket, 2020, “Momenten i garantin, Syftet med en garanti för tidiga stödinsatser”, st. 1; SPSM, 2020, “Garantin för tidigt stöd”, st. 1).

3.4 På goda grunder

Propositionen läsa, skriva, räkna - en garanti för tidiga stödinsatser (2017/18:195) grundar sig i den utredning som redovisas i betänkandet “På goda grunder – en åtgärds garanti för läsning, skrivning och matematik” (SOU 2016:59) som den särskilde utredaren Ulf Fredriksson fick i uppdrag av regeringen att genomföra. Uppdraget var att undersöka förutsättningarna och framkomma med förslag på en sådan garantis utformning. I betänkandet föreslås att en garanti ska lagstadgas och visar genom nationella och internationella exempel samt genom relevant forskning, på vad som kan anses vara adekvata lagändringar. Faktorer som specialpedagogisk kompetens, kartläggning i förskoleklass, planering och uppföljning av stödinsatser i de tidiga skolåren skrivs i betänkandet fram som förslag på lagändringar för att motverka de “vänta-och-se-attityder” (SOU 2016:59, s. 154) som skolan enligt utredaren har. Alla faktorer förankras i betänkandet i gedigen forskning. Förslagen genomfördes senare som lagändringar.

I betänkandet står att Skolinspektionens utredningar tyder på att arbetet med extra anpassningar generellt inte fungerar så som lagen kräver och att detta är en grund för lagändring. Vidare bedömer utredningen att svenska skolans “vänta-och-se-attityd” går emot barns rättigheter både i Barnkonventionen och konventionen om rättigheter för personer med funktionsned-

sättning, vilket också ger tyngd till en lagändring. I de nationella och internationella exempel som lyfts fram, samt utifrån den samlade forskning utredningen använt, framkommer att specialpedagogisk kompetens är en avgörande framgångsfaktor för att analysera, planera, organisera och utvärdera adekvata insatser utifrån individens behov och rättigheter och därför bör ett specialpedagogiskt samråd kring elevers utveckling och stöd lagstadgas.

3.5 Barnkonventionen och Salamancadeklarationen

Artikel 6 i Barnkonventionen handlar om varje barns rättighet till liv och konventionsstaternas skyldighet att göra sitt yttersta för att säkra varje barns överlevnad och utveckling. Artikel 28 betonar varje barns rätt till utbildning (Unicef, 2018). Salamancadeklarationen tar upp barns rätt till undervisning och rätt till stöd i utbildningen. Elever har rätt att få allt det extra stöd de är i behov av i skolan tillsammans med andra elever (Unesco, 1994; Svenska Unescorådet, 2006). I den svenska skollagen (SFS 2010:800, kap 1. 4§) står det att stödinsatser i skolan är nödvändiga och fastställer följande: "Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen". När elever befaras att inte nå kunskapskraven för skolans ämnen ska stöd skyndsamt erbjudas. Utformandet av stöd till dessa elever kan bestå av extra anpassningar eller särskilt stöd (SFS 2010:800; Skolverket, 2014a; Skolverket, 2014b).

4 Tidigare forskning

I kapitlet tar vi först upp hur speciallärarens roll beskrivs i några tidigare studier. Därefter går vi in och tittar på ett par internationella jämförelser. Under avsnittet läs- och skrivutveckling skriver vi om studier kring fonologisk medvetenhet med anledning av dess betydelse för elevers läsutveckling samt om vad framgångsrik undervisning kan innebära för läs- och skrivutvecklingen. Kapitlet avslutas med studier om framgångsrika stödinsatser för läs- och skrivutveckling på individnivå och dess avgörande roll vid läs- och skrivsvårigheter.

4.1 Speciallärarens roll

Specialläraren som yrkeskategori har funnits till och från under lång tid. Vad speciallärarens roll är idag kan utläsas ur de kompetenskrav som ställs på en speciallärare i högskoleförordningens examensordning för speciallärutbildningen (SFS 2017:1111). Sedan den nya utbildningen trädde i kraft 2008, har även examensordningen förändrats. Den senaste ändringen har mindre individfokus än tidigare förlagor. Examensordningen tolkas av Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson och Nilholm (2015) vara grundad i ett relationellt perspektiv och betraktar yrkesutövandet som vilandes på en moralisk praktik. Speciallärarens huvudsakliga arbetsuppgift, menar även von Ahlefeldt Nisser (2014), är att agera för och försäkra att handlingar sker på ett etiskt och moraliskt rätt, eller riktigt, sätt.

von Ahlefeldt Nisser (2014) syftar i en artikel belysa uppfattningar om speciallärarens uppdrag och varför uppdraget ser olika ut på olika arbetsplatser, genom kunskapande samtal med rektorer, specialpedagoger och speciallärare. Skolor och även speciallärare själva tolkar speciallärarens uppdrag olika, och tolkningarna kan härledas till vad personen själv anser specialpedagogik vara skriver von Ahlefeldt Nisser. Även om resultatet visar på en stor differens kan ändå utläsas att speciallärare arbetar i mindre eller större grad med arbetsuppgifter som nämns i examensordningen: kvalificerad samtalspartner, förebyggande arbete, åtgärdande arbete, undervisande arbete. Fokus ligger på ämnesspecifika kunskaper och stor del läggs på individen. Göransson et al. (2015) har liknande fokus i sin forskningsrapport som genom en enkätundersökning syftar till att ge en generell bild av speciallärarens yrkesroll. Resultatet visar även i denna rapport att arbetsuppgifterna är beroende av det lokala sammanhanget. Generellt utläses i resultatet att speciallärare har en relationell syn på sitt arbete och anser att skolan ska arbeta inkluderande, men att den största delen av arbetstiden ändå läggs på att undervisa enskilda elever utanför klassens ram. Kvalitativa samtal eller annan rådgivning med skolans lärare, utredningar och annan dokumentation sker, men i mycket liten utsträckning.

Göransson et al. (2015) skriver att examensordningen för speciallärare innebär större förståelse för varför svårigheter uppstår på individnivå, bedömning och styrdokument samt språkets utveckling, utöver det övergripande specialpedagogiska arbetet. Byström (2018) tolkar uppdraget liknande i sin text om speciallärutbildningen och skriver att examensordningen för speciallärare visar på hur komplext uppdraget är och gör en tolkning av att speciallärarens uppgifter kan ses handla om ett lärandeuppdrag bestående av utveckling, utredning och undervisning. Specialläraren bör enligt Byström vara representant för hela kunskapsområdet specialpedagogik inom språk-, läs- och skrivutveckling och agera bro mellan den abstrakta kunskapen och praktiken.

Tjernberg (2013) undersöker i sin avhandling framgångsfaktorer i läs- och skrivundervisning och kommer fram till att speciallärare är en viktig framgångsfaktor för läs- och skrivutvecklingen. Den specialpedagogiska kompetensen inom skolan menar Tjernberg är av avgörande

karaktär för att stödja lärarna och samarbeta kring att utforma en tillgänglighet för alla elever. Dessutom, anser Tjernberg, att lika avgörande är att lärarna själva har specialpedagogiska insikter utifrån ett relationellt perspektiv.

4.2 Internationella jämförelser

I betänkandet från utredningen (SOU 2016:59) inför en garanti för tidiga stödinsatser har internationella jämförelser gjorts med 14 europeiska länder. Slutsaten av jämförelserna är att det inte finns något land som har en liknande lagstiftning som påminner om en garanti för tidiga stödinsatser, men att många länder börjar problematisera utbildningssystemen utifrån hur de kan möjliggöra alla elevers rätt till kunskapsutveckling. Däremot framkommer i betänkandet att England har en lagstiftning kring att skolsystemet ska säkerställa alla elevers stödbehov för att nå uppställda kunskapskrav. Utredningen väljer vidare att belysa Finland extra utifrån återkommande höga PISA-resultat (Program for International Student Assessment) och skriver att Finland är ett land mycket likt Sverige. Utifrån de internationella jämförelserna följer nedan tidigare forskning kring de två ländernas arbete med specialpedagogik för tidiga stödinsatser.

4.2.1 England

2015 trädde ett nytt styrdokument för specialpedagogiska behov (SEN) (Pauler & Timpson, 2015) i kraft i England. Det nya styrdokumentet poängterar vikten av att den engelska skolan måste identifiera specialpedagogiska behov och att en differentierad och individualiserad undervisning utförd av kompetenta lärare är förutsättningen för identifikation och genomförande. SEN har en särskild del för de tidiga skolärens insatser, och det förespråkas en inkluderande verksamhet. Den specialpedagogiska kompetensen (SENCO) ska i samråd med ansvarig pedagog och vårdnadshavare delta i analys och kontinuerlig utvärdering av elevens behov. Insatser planeras för och genomförs av pedagog och om dessa inte ger tillräcklig utveckling kan speciallärare eller annan extern kompetens.

Ekins, Savolainen och Engelbrecht (2016) skriver att det nya styrdokumentet lägger tonvikt på kompetenta lärare som ska tillgodose alla behov inom den dagliga ledningen och stimulansen i klassrummet, och att SENCO används för att organisera och leda. Syftet med studien var att samla in kvantitativa data från lärare och framkomma med hur förmögna de upplevde sig själva vara att åstadkomma den undervisning som styrdokumentet kräver. Resultatet visade att lärare upplever sig kunna möta alla behov i högre grad i de klasser som kallas "specialklasser" än i en vanlig skolklass.

Whalley (2018) har i sin halvstrukturerade intervjustudie undersökt hur den specialpedagogiska rollen har förändrats sedan de nya styrdokumentet tillkom. Precis som i svenska studier kunde Whalley se att rollen var kontextuellt bunden. SENCO arbetar ofta med andra uppgifter utöver det specialpedagogiska uppdraget. De kan sitta med i ledningsteam, eller inte, och detta spelar roll för vilket mandat rollen får på skolan. Även om mycket arbete genomförs på individnivå anser Whalley att rollen är avgörande i det reguljära skolsystemet, för att skapa inkluderande miljöer för elever i behov av stöd, och att sådana miljöer är det avgörande stödet. von Ahlefeld Nisser (2014) skriver även hon att det i England finns en ambition att arbeta för inkludering men att det specialpedagogiska uppdraget ändå sker med enskild individ, och att detta skapar segregering i skolan.

4.2.2 Finland

Finland är det land som totalt sett presterar bäst i PISA-undersökningar och resultaten visar på mycket god läsförmåga, samt marginella skillnader mellan elever (Hausstätter & Takala, 2011). Läskunnighet var huvudområdet för undersökningen 2018 och de finländska 15-åringarna tillhörde de bäst presterande bland OECD-länderna (Utbildningsstyrelsen, Finland, 2019). Specialundervisningen inom det finska skolsystemet, med dess fokusering på språk och matematik, anses vara orsaken till dessa framgångar (Hausstätter & Takala, 2011). I Finland, där speciallärare ger elever tidigt stöd utifrån individuell kartläggning, genomförs tidiga insatser med många elever från varje klass. Att få stöd av speciallärare blir på det sättet en naturlig del av undervisningen (Ahlberg, 2013).

Takala, Pirttimaa och Törmänen (2009) har genomfört en enkätstudie som koncentrerar sig på speciallärarens arbete i den finska grundskolan. Studiens resultat visar på speciallärarens roll som experter i dubbel bemärkelse; att inneha goda kunskaper i specialundervisning samt besitta en god interaktionsförmåga. Kvalitativ specialundervisning och förmågan att motivera elever till lärande anses vara specifika yrkeskunskaper specialläraren besitter. Takala et al. skriver att en av orsakerna till framgången är det finska skolsystemets specialundervisning på deltid. Även Hausstätter och Takala (2011) skriver om specialundervisningen. I Finland får 22 procent av eleverna i lågstadiet specialundervisning på deltid samt 8 procent på heltid. Specialundervisning på deltid ges under en avgränsad period och införs omedelbart när svårigheter uppenbarats. Dess tyngdpunkt är det tidiga ingripandet som vanligast sker i första eller andra klass, därefter sjunker stödet. Takala et al. (2009) skriver också att tidigt ingripande och tidig stödundervisning bedöms vara viktigt för elever i behov av särskilt stöd. Elever i första klass i behov av att träna upp avkodning och läsflyt får specialundervisning bestående av träning i fonologisk och språklig medvetenhet. Chong (2018) har i en studie kritiskt analyserat internationella och finska policy- och lagstiftningsdokument på makro-, meso- och mikronivå och triangulerat ovanstående med intervjudata från halvstrukturerade intervjuer med finländska beslutsfattare inom utbildning. Även Chong (2018) uppger att 30 procent av eleverna i den finländska grundskolan får någon form av specialpedagogiskt stöd under de tre första åren i grundskolan, vilket gör det möjligt att ge elever tidig träning för att utveckla sin läsförmåga. Specialundervisningen, menar Chong, är förebyggande och förhindrar att elever genomgår skolsystemet utan att svårigheter uppmärksammas.

Hausstätter och Takalas jämförelsestudie (2011) syftar till att utforska möjligheten till om den finska specialpedagogiska modellen skulle vara möjlig att implementera i ett annat skolsystem. Studiens resultat visar att specialundervisning är tydligt sammankopplat med nationell politisk utformning, och att deltidssystemet skulle kunna ingå i andra länders sammanhang. Dock, skriver Hausstätter och Takala, att det finns risker med ett system som segregerar 8 procent av eleverna från den ordinarie grundskolan utifrån både social och politisk acceptans. von Ahlefeldt Nisser (2014) skriver att i Finland domineras speciallärarens arbetssätt fortfarande av ett individ- och problemfokuserat arbetssätt och att speciallärares sedan länge kategoriska arbetssätt i Finland innebär svårigheter med att arbeta fram en mer inkluderande verksamhet.

4.3 Läs- och skrivutveckling

I betänkandet av utredningen inför garantin för tidiga stödinsatser (SOU 2016:59), sammanfattas att framgångsrika insatser för läs- och skrivutveckling måste grunda sig i kvalitativa insatser på individnivå, men lika viktigt är både det förebyggande arbetet, där fonologisk med-

vetenhet är en viktig faktor, och ett kontinuerligt framgångsrikt arbete på grupp- och skolnivå. Nedan följer tidigare forskning inom dessa tre områden.

4.3.1 Fonologisk medvetenhet

I en kunskapsöversikt för Vetenskapsrådet fick Taube, Fredriksson och Olofsson (2015) i uppdrag av regeringen att redovisa vetenskapligt stöd för kartläggningar inom läs- och skrivutveckling, för att öka måluppfyllelsen i svensk skola. Då forskningsfältet är mycket stort och välutforskat sammanställdes resultat från metaanalyser och systematiska översikter för att få en övergripande bild av forskningen inom fältet de senaste 15 åren. Resultatet av sammanställningen visar att det råder konsensus inom forskningen kring vikten av en väl utvecklad fonologisk förmåga, för att kunna erövra skriftspråket.

Melby-Lervåg, Lyster och Hulme (2012) har genomfört en metaanalys av den forskning som finns kring kopplingen mellan fonologisk förmåga och läsförmåga. I sin metaanalys syftar de till att dela upp fonologisk förmåga i tre delar: fonologisk medvetenhet, verbalt korttidsminne samt förmåga att rimma, och analysera huruvida de olika aspekterna genererar olika effekter på ordavkodningen. Utifrån de studier de har analyserat konstaterar de att arbete med fonologisk medvetenhet ger övervägande störst effekt för läsförmågan. Resultaten stöds av Suggates (2016) metaanalys där han undersöker vilken långsiktig effekt insatser visat ge, i studier som följer upp efter en längre tid. De olika områden insatserna berörde var läsförståelse, läsflyt, fonem-grafem-koppling och fonologisk medvetenhet. Störst bestående effekt visade Suggate kunna konstatera att insatser för fonologisk medvetenhet gav.

Den fonologiska förmågan bör ges utrymme att utvecklas genom interaktion med andra i lekfulla former under de tidiga barnåren, skriver Alatalo (2011) i sin avhandling som syftar till att förstå lärares möjligheter att genomföra god läs- och skrivundervisning. När det finns en bristande fonologisk förmåga, skriver Alatalo, kan en tydlig koppling till läs- och skrivsvårigheter ofta utläsas. Även Taube et al. (2015) har funnit stöd i forskningen för att arbete med fonologisk medvetenhet bör implementeras innan årskurs 1, då det visat sig vara i de tidiga barnåren det ger mest effekt och i sin tur banar väg för fungerande läs- och skrivutveckling. Den sammanlagda forskningen i Taubes et al. översikt visar att arbetet med fonologisk medvetenhet tidigt har störst positiv påverkan för de elever som riskerar hamna i läs- och skrivsvårigheter.

I en helt ny metaanalytisk studie (Parrila, Dudley, Song & Georgiou, 2020) konstateras att fonologisk medvetenhet är en universell indikator för läs- och skrivsvårigheter. Studien syftade till att granska de potentiella orsakerna till dyslexi i en stor andel europeiska länder. Metaanalysen ser samma resultat som Melby-Lervågs et al. (2012) resultat och drar slutsatsen att fonologisk brist är den största avgörande indikatorn nära sammankopplat till dyslexi.

Wolff och Gustafsson (2015) har i en studie med 364 barn i fyraårsåldern från 58 förskolor undersökt strukturen av fonologi. Genom lottning randomiserades barn in i grupper och barnen i en av grupperna fick delta i träningsprogram med lekfulla fonologiska övningar 20 minuter dagligen under sex veckor; en omgång vid fyra års ålder och en omgång vid fem års ålder. Forskarna upptäckte två dimensioner av fonologi, en lingvistisk komplexitetsnivå samt uppgiftens komplexitetsnivå. Wolff (2020) skriver i en uppföljande studie genomförd fem år senare, med syfte att undersöka huruvida dimensionerna fortfarande kan identifieras i barnets fonologiska medvetenhet, vilket var möjligt. Wolff (2020) visar vidare att den fonologiska träningen har effekt på barnets fortsatta fonologiska utveckling och kan identifieras vid sex års ålder. Ytterligare ett syfte med studien var att undersöka om tidig fonemisk intervention

har effekt på läsning i årskurs ett. En signifikant effekt på de initiala förmågorna, både den lingvistiska komplexiteten samt komplexiteten i uppgiften, kunde urskiljas. Barn med låga resultat på uppgiftens komplexitet gynnades mest av träningen medan alla gynnades när det gäller den lingvistiska komplexiteten. Vid fyra-femårsåldern infinner sig den spontana medvetenheten om stavelser och morfem visar studien, vilket dock inte sker hos barn i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter. Wolff (2020) skriver om vikten av att tidigt träna stavelser och morfem eftersom det är grundläggande för tillägnet av mer komplex träning i fonemisk medvetenhet, träning barnen senare möter i förskoleklassen. Det förefaller krävas explicit träning i fonemisk medvetenhet eftersom det inte ingår i barnets spontana utveckling.

4.3.2 Framgångsrik undervisning

En del i ett förebyggande, men även åtgärdande, arbete är den kontinuerliga undervisningen som sker i läsning och skrivning dagligen i de tidiga årskurserna. Framgångsrik undervisning, skriver Hattie (2009) karaktäriseras av lärare som visar ledarskap, omsorg och engagemang i sin undervisning. Läraren är en viktig faktor för hur elever lyckas i skolan och dennes förväntningar på elevens framsteg har betydelse för elevens lärande. Slavin, Lake, Davis och Madden (2011) granskar i sin artikelforskning effektiva metoder för läs- och skrivsvårigheter. Syftet med granskningen är att kunna rangordna olika insatser och tillvägagångssätt för att kunna dra slutsatser om vad som gynnar eleverna bäst. Den reguljära undervisningen framskrivs vara av största vikt för att motverka läs- och skrivsvårigheter. Undervisningen kan anses kvalitativ om den organiseras av en välutbildad pedagog som genomför strukturell och explicit undervisning samt fokuserar läs- och skrivundervisningen på fonologisk avkodning. Även Almqvist, Malmqvist och Nilholm (2015) skriver i sin kunskapsöversikt för Vetenskapsrådet att explicit och strukturerad undervisning är en framgångsfaktor. Genom ett sådant förebyggande arbete minskar antalet elever i läs- och skrivsvårigheter, även om antalet inte fullt ut kan elimineras. Alatalo (2011) skriver även hon i sin avhandling att det genom stor andel forskning kan konstateras att en skicklig lärare är den avgörande faktorn för att eleven ska utvecklas i sitt lärande. En skicklig lärare, skriver Alatalo, undervisar läsning och skrivning utifrån strukturerade och vetenskapligt beprövade metoder och former. Läraren bör arbeta förebyggande och ha god kunskap om var eleverna befinner sig i sin skriftspråkliga utveckling, och kan planera för att följa upp dem där de är. Läraren behöver ha god kunskap om, och undervisning i, fonologisk medvetenhet, fonem-grafem-koppling, stavning, ordförråd, att läsa med flyt samt läsförståelse. Hattie (2009) skriver att lärare som bygger sin läsundervisning på en kombination av strukturerad fonem-grafem-koppling och läsförståelse ger den mest effektiva undervisningen. I Taubes et al. (2015) kunskapsöversikt kring läs- och skrivundervisning skriver även de att en tydlig och systematisk undervisning som visar på samband mellan språkljud, bokstäver och talade ord och är integrerad med andra språkliga aktiviteter, har en positiv effekt på elevers utveckling.

Det är framförallt i klassrummet som framgångsfaktorer för elever i läs- och skrivsvårigheter kan genomföras, skriver Tjernberg (2013), och avhandlingens frågeställningar syftar till att ta reda på hur de orienterar sig i praktiken. Hennes studie undersöker om det finns moment i den rådande lärmiljön och undervisningen som kan anses vara förebyggande, specialpedagogiska insatser och ser att det är i en tillgänglig lärmiljö med daglig ledning och stimulans som framgång faktiskt kan utläsas: "En vägledande, specialpedagogisk princip som framträder är att alla elever, utifrån sina förutsättningar, får möjlighet till ett lustfyllt lärande i ett socialt sammanhang." (Tjernberg, 2013, s. 230). Viktiga faktorer som lyfts som grundläggande förutsättningar till detta är att undervisande lärare har god teoretisk förankring kring läs- och skrivutveckling, och organiserar undervisningen i ett språkutvecklande sammanhang där både skriftspråket och muntlig interaktion innefattas.

4.3.3 Tidiga, individuella stödinsatser

Paraplybegreppet tidiga insatser, skriver Lundqvist (2018) innefattar olika typer av stödinsatser för yngre barn och elever av deras pedagoger. Det inkluderar elever som under tidiga skolår behöver mer uppmärksamhet och hjälp för att kunna utvecklas, delta och lära sig. Vissa elever behöver extra stöd för att känna delaktighet och komma vidare i sin kunskapsutveckling. Det extra stödet kan bestå av individuella insatser eller förändringar i elevens omgivning (Lundqvist, 2018). Lundqvist skriver att tidiga stödinsatser är en mänsklig rättighet och en laglig rätt. Lärare är skyldiga att implementera stödåtgärder när de är befogade, vilket innebär att de ska vara insatta i vilka rättigheter elever har och vilka skyldigheter skolan har. Rektorer är skyldiga att prioritera stödinsatser i budgeten. Elever kan hamna efter sina jämnåriga redan under de första skolåren och förlora lusten att gå i skolan, vilket visar att samhällsnyttan av tidiga insatser är stor. Tidiga upptäckter och efterföljande insatser är viktiga för elevens välbefinnande, för att fungera i utbildning och kunna utvecklas som människa hävdar Lundqvist. I betänkandet (SOU 2016:59) konstateras att det trots kvalitativ undervisning i klassrummet alltid kommer att finnas elever som är i behov av ytterligare stöd för att utveckla sin läs- och skrivförmåga. I dessa fall skrivs i betänkandet att forskning visar att individuella insatser är effektiva. Insatserna bör vara ett komplement till den vetenskapligt förankrade undervisningen, och bör genomföras i förskola upp till årskurs 2.

En övervägande andel nyare, nationella och internationella forskningsstudier kring framgångsfaktorer i läsundervisningen belyser individinsatser. Partanen och Siegel (2014) genomförde en longitudinell studie med syfte att undersöka om tidig läsintervention har en långvarig effekt efter åttonde klass. Studiens resultat skriver Partanen och Siegel är bevis på att tidiga insatser med fonologisk träning i förskolan och strategier för läsförståelse i årskurserna 1 - 7 ger långsiktigt positiva effekter på läsförmågan för en majoritet av eleverna. Tidiga läsinterventioner, innan årskurs 2, ger bäst bestående effekt. I förskolan identifierades 22 procent av barnen att vara i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter. Detta antal minskade till sex procent vid 12 - 13 års ålder då de fått en tidig läsinsats. Intervention initierad vid fem- sex års ålder är av stor betydelse för att minska antalet elever med omfattande och ihållande lässvårigheter enligt studien.

Slavin et al. (2011) har som ovan nämnts granskat forskning kring tillvägagångssätt som anses vara effektiva för elever i lässvårigheter. Även om Slavin et al. kommer fram till att en välutvecklad klassrumsundervisning är den största framgångsfaktorn, behöver elever som bedöms vara i lässvårigheter trots sådan undervisning, erbjudas en-till-en-undervisning i fonem-grafem-koppling. Granskningen visar även att insatserna bör genomföras av välutbildade lärare för att ge bäst effekt. Sammanfattningsvis visar granskningen att en-till-en ger bättre effekt än mindre grupp, fokus på fonem-grafem-koppling ger bättre effekt än på andra läsprocesser och genomförande av en välutbildad lärare ger bättre effekt än genomförande av andra yrkeskategorier.

Bouton et al. (2018) har genomfört en kvasiexperimentell studie av tre-steps-programmet RTI (response to intervention). De tre stegen innebär att skolan i steg ett alltid organiserat en vetenskapligt förankrad undervisning i klassrummet. Elever som bedöms vara i läs- och skrivsvårigheter deltar även i steg två, vilket innebär läs- och skrivundervisning i en mindre grupp. Om den extra insatsen inte upplevs vara tillräcklig går insatsen över till steg tre där en-till-en-insats genomförs. Steg tre-insatsen behandlar i tur och ordning fonemisk förmåga, ordbilder, avkodning och läsflyt. Efter steg tre genomför man återigen steg två och slutligen enbart steg ett igen. Boutons et. al studie syftar till att undersöka om en omvänd ordning av programmets

steg kan generera större effekter för elever i läs- och skrivsvårigheter. När läraren upplever att eleven inte utvecklar sin läsförmåga inom läs- och skrivundervisningen i klassrummet flyttas eleven direkt till steg ett, istället för den utifrån programmets grundplan tänkta insatsen steg två. Det sker alltså en omvänd arbetsordning där eleven får undervisning i steg ett innan steg två, som genomförs därefter. Studien anser att elever i lässvårigheter gynnas av att tidigt få individuellt riktad, intensifierad undervisning. Detta ger eleven möjlighet att uppleva framgång istället för att misslyckas även i steg två. Forskarna bakom studien menar att deras slutsatser är en förutsättning för att vidare kunna möta elever där de befinner sig.

Håkansson och Sundberg (2012) skriver i sin bok om framgångsfaktorer för utmärkt undervisning, där de sammanfattar forskning kring stödinsatser, att struktur i det särskilda stödet är av stor betydelse liksom vikten av att diskutera mål, förväntningar, aktivitetens syfte, det förväntade resultatet samt kriterier för bedömning. I en meningsfull specialundervisning anpassas och modifieras resurser och material efter elevens intresse. Den särskilda insatsen ska ses som ett komplement och elever ska inte uteslutande ägna sig åt individuell undervisning, utan klassrumsundervisningen ska vara den övervägande undervisningen.

Även om individinsatser för läs- och skrivutveckling i forskningen ses ge störst effekt för den specifika läs- och skrivutvecklingen vid svårigheter skriver Nilholm (2019) i sin bok om dilemman för en inkluderande skola, där han sammanfattar sina många studier, att det finns stora risker med ett sådant förhållningssätt. Genom att tidigt kartlägga, upptäcka och konstatera svårigheter i elevens lärande kan bra stöd planeras och genomföras, men det riskerar även fastna i att svårigheterna är det som präglar eleven. Nilholm problematiserar dilemmat utifrån vilken rätt skolan har att bedöma vad som är normalt och varför det vi anser onormalt ska kategoriseras, samt vilka etiska påverkansfaktorer som kan uppstå.

5 Teoretiska utgångspunkter

I detta avsnitt följer de teoretiska perspektiv på specialpedagogik som studien förankras i.

5.1 Specialpedagogiska perspektiv

Perspektiv på specialpedagogik är idealtyper för hur en verksamhet fungerar och inom en viss verksamhet ses perspektiven samverka och yttrar sig inte renodlat. Det kategoriska och det relationella perspektivet är två grundläggande perspektiv inom specialpedagogisk forskning sedan lång tid tillbaka. Dessa grundar sig i olika syn på vad som orsakar elevers skolsvårigheter (Nilholm, 2005). Dilemmaperspektivet (Nilholm, 2020a) är ett nyare perspektiv som poängterar balansgången mellan individuella kunskapsbehov och inkludering. Fokus i perspektivet är att i balansgången finna den etiskt mest riktiga lösningen. I vår studie används perspektiven på specialpedagogik för att tolka informanternas svar för att få fram i vilka situationer vilket perspektiv är rådande samt vilken påverkan det kan tänkas ha för elevernas läs- och skrivutveckling och tidiga stödinsatser.

5.1.1 Det kategoriska perspektivet

Det kategoriska perspektivet tillskrivs som det traditionella perspektivet inom specialpedagogik. Perspektivet har sitt ursprung i medicin och psykologi och utgår ifrån att skolsvårigheter är förankrade hos eleverna själva (Nilholm 2005). Förklaringar till skolproblem söks hos den enskilda individen. Skolsvårigheter tar utgångspunkt i elevens egenskaper, bakgrund samt i den aktuella skolsituationen (Ahlberg, 2013). Elever tillskrivs ha särskilda behov och för att kompensera dessa behov ges specialundervisning på individnivå (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001).

5.1.2 Det relationella perspektivet

Det relationella perspektivet inom utbildning och skola innebär att skolproblem undersöks i mötet mellan den enskilda eleven och dess kringliggande miljö inom nivåerna individ, grupp, skola och samhälle. Perspektivet fokuserar på hur elever i behov av särskilt stöd möts av skolan på dessa nivåer samt hur relationerna mellan dessa nivåer fungerar. Istället för att söka orsaker till svårigheter hos eleven söks de istället i skolans och undervisningens organisation (Ahlberg, 2013), vilket i sin tur leder till en differentiering av insatser i undervisning och andra åtgärder (Rosenqvist, 2007). Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) fastlägger att det relationella perspektivet har politiskt och ideologiskt stöd och är förankrade i internationella policydokument som Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) och svenska policy- och styrdokument. Att det under senare år ställts ökade krav på bedömningar och kvalitetssäkringar leder till att en kategorisk och segregering undervisning ses alltmer i skolan skriver Rosenqvist (2013) och arbete i det relationella perspektivet är en pedagogisk utmaning som kräver insikt och kunskap om den komplexa skolmiljön, långsiktiga planeringar och strategier. I rådande bedömningskrav kan detta bli en för stor utmaning enligt Rosenqvist.

5.1.3 Dilemmaperspektivet

Ett tredje perspektiv, dilemmaperspektivet, har sitt ursprung i det kritiska perspektivet och dess styrka finns i kritiken av det individuella perspektivet. Den empiriska forskningen har inte utvecklats i samma grad. Nilholm (2020a) skriver om dilemmaperspektivet som visar på motsättningar inom specialpedagogisk forskning; motsättningar som är omöjliga att lösa men

som däremot kräver ställningstaganden. Dilemmat för ett utbildningssystem är uppgiften att hantera olika elever och samtidigt ge dem gemensamma kunskaper och värderingar. En inkluderande undervisning som inte gör åtskillnad mellan elever kan leda till negativa konsekvenser för de elever som är i behov av särskilt stöd, medan undervisning som riktar in sig på elevers olikheter kan bidra till att somliga elever utses som problem. I dilemmaperspektivet delas det kritiska perspektivets syn att inte kategorisera elever, men insikten finns om dess omöjlighet i ett utbildningssystem som kategoriserar och värderar elever. Fokus hamnar istället på att uppmärksamma hur hanteringen av elever sker på ett så etiskt korrekt sätt som möjligt. Inom specialpedagogiken uppstår dilemman när elevers svårigheter måste identifieras för att rätt stöd ska sättas in, samtidigt som elever inte får värderas negativt. Ytterligare ett dilemma uppkommer när elever är i behov av intensivare undervisning än resterande elever i klassen samtidigt som det finns en önskan om att alla elever ska undervisas gemensamt i klassrummet. I ett dilemmaperspektiv finns ingen tillfredsställande lösning utan dess mål får ständigt balansera mot varandra (Nilholm, 2020a).

5.2 Kritisk pragmatism

Vidare är en teoretisk utgångspunkt i studien kritisk pragmatism. Att anta ett kritiskt pragmatiskt perspektiv skriver Forester (2012) innebär en kritisk och realistisk analys i forskningen. En god pedagogisk forskning anses i kritisk pragmatism utgå ifrån människans behov och skapar möjligheter att förbättra människans utveckling. Feinberg (2015), som också skriver om kritisk pragmatism, lyfter fram att forskningen bör ta hänsyn till en mångfald av värden och forskningen ska mynna ut i att erbjuda reflektion, och därigenom förbättra situationer.

I vår studie kan en mångfald i hur garantin för tidiga stödinsatser används och tolkas i praktiken framkomma med en bredare reflektion. Vidare kan vi utifrån kritisk pragmatism tolka huruvida rätt stöd i rätt tid är möjligt och om och hur ett samråd med speciallärare kan spela roll för elevers behov, och möjliggöra utveckling. Frågor som ställs vid tolkning av en handling är i ett kritiskt pragmatiskt perspektiv *vad ska det åstadkomma, vilka kan påverkas, vad uppmärksammas, kommer det att fungera och för vem ska detta fungera?* (Forester, 2012). Dessa frågor ses i vår studie som grundläggande vid tolkning av politiska handlingar. Forester (2012) skriver att det i mellanrummet mellan politiska handlingar och de som praktiskt genomför handlingarna kan utläsas en komplexitet som måste hanteras på ett mer kritiskt och mindre godtroget sätt. Handlingen är i denna studie specifikt propositionen (2017/18:195) vilken är en del av skollagen.

5.2.1 Pragmatism och kritisk pragmatism

Inom pragmatism är helheten utgångspunkt och konsekvenserna av en verksamhet ska därför förstås ur ett helhetsperspektiv. Kritisk pragmatism innebär att ständigt utforska den specifika frågan, och att den pragmatiska prövningen av en "sanning" handlar om att undersöka huruvida en framtagna handlingsplan kan iscensättas. Det handlar inte enbart om att se vilka tänkbara konsekvenser som kan komma att ske, utan att reflektera över konsekvenserna av ett handlande eller tänkande, och att ompröva (von Wright, 2007).

Feinberg (2015) skriver att kritisk pragmatism skiljer sig från traditionell pragmatism genom att lägga större betoning på att om ett problem *inte* uppfattas eller definieras, är denna icke-upptäckt ett problem i sig. Inom kritisk pragmatism tar man ett steg tillbaka i jämförelse med den traditionella pragmatismen, och menar att erfarenheter som borde ha uppfattats som otillfredsställande, ofta ojämlika maktförhållanden, inte har lyfts som problematiska. Genom att

lyfta fram konkurrerande normer belyser kritisk pragmatism ojämlikhet och systematiska tystnader i maktsituationer, och visar på hur de istället kan berika erfarenheter och vidga kunskapen.

5.2.2 Kritisk pragmatism som teoretiskt perspektiv i specialpedagogik

Kritisk pragmatism försöker förstå den sociala skolpraktiken samtidigt som den ifrågasätter organisationers rationalitet. Det som är kritiskt inom verksamhetens styrning framhålls (Skrtic, 1991). Genom att använda en sådan analys på specialpedagogik och specialpedagogikens utförande inom den reguljära skolpedagogiken kan motsägelser mellan kunskapsbildning och rättvis utbildning uppenbaras. Skrtic anser att kritisk pragmatism i specialpedagogik sätter förhållandet mellan demokrati och utbildning i centrum. Politiskt tagna beslut på skolan är ett hot mot demokratin och motverkar skolans uppdrag, skriver Skrtic.

Skolsystem bygger på två typer av byråkratier skriver Skrtic: en standardiserad byråkrati, med pålagda metoder, och en professionell byråkrati, där lärarens kunskap är styrande. Inom de båda byråkratierna pågår en dragkamp om makten. Den standardiserade byråkratin kan inom svensk skola tolkas som lagstadgade metoder; exempelvis nationella prov, bedömningsstöd och kartläggning, och den professionella byråkratin lägger ansvaret om undervisningsmetoder på de professionellas kunskap och erfarenheter inom verksamheten. Kritisk pragmatism kan utifrån två byråkratier användas för att analysera huruvida praktiken överensstämmer med skolans demokratiska värden och specialpedagogikens egen standard.

Nilholm (2020b) skriver i en text för Skolverket om Skrtics perspektiv på specialpedagogik och tolkar detta utifrån den svenska skolan. Nilholm menar att det svenska skolsystemet har övergått till att fokusera kunskapsbildning till skillnad från tidigare fokus på jämlikhet, men att skolan blivit allt mindre av båda delar. Detta menar Nilholm, ur Skrtics kritisk pragmatiska perspektiv, beror på att skolan måste vara jämlik för att kunna vara kunskapsbildande, och att skolpolitiska beslut är anledningen till denna nedgång.

Vidare skriver Nilholm att specialpedagogiken är en praktik inom den svenska skolan som inte samverkar med den reguljära pedagogiken. Ämnesläraren är expert på elever som når kunskapskraven inom standardundervisning och specialläraren är expert på de som inte gör det, och arbetar således med dessa. Därigenom skapas segregation av elever. Även Skrtic (1991) skriver att en demokratiskt fungerande skola är när det inte organiseras för en skara elever att delta i specialpedagogisk undervisning vid sidan av den reguljära pedagogiken, utan när specialpedagogik är en inkluderad del av den dagliga ledningen och stimulansen. Svenska skolan skulle gynnas av att organiseras om, skriver Nilholm (2020b), med samverkande, tvärprofessionella team som fokuserar problemlösning och flexibilitet utifrån behov, och med större förtroende för lärares kunskap.

I ett rättvist samhälle och i den etiska praktiken är det av vikt att välja grundförutsättningar ur politiska och moraliska handlingar (Skrtic, 1991). Även Gerrbo (2012) använder sig av kritisk pragmatism i sin avhandling. Det som är mest gott och rätt är ur specialpedagogikens mått ett kritiskt pragmatiskt perspektiv, skriver Gerrbo.

Ett kritiskt pragmatiskt perspektiv av uttrycket "rätt stöd i rätt tid" (SPSM, 2020; Skolverket, 2020) och delmomentet "samråd med specialpedagogisk kompetens" i garantin (Prop. 2017/18:195) för läs- och skrivutvecklingen antas i studien. Den teoretiska utgångspunkten

förutsätter att studien plockar isär dessa delar och den kontext de verkar i - i vår studie informanternas svar - och därigenom uppenbarar motsägelser, ofullständigheter och brister i förhållande till de grundläggande antagandena i de politiskt bundna texterna. Syftet med att plocka isär delarna och dess kontexter är att uppmärksamma de grundläggande uppfattningarnas otillräcklighet och att göra alternativa uppfattningar möjliga, eller till och med eftersträvasvärda. Att anta och strikt följa de grundläggande antagandena anses i ett kritiskt pragmatiskt perspektiv skapa etiska och partiska konsekvenser, vilket inte är förenligt med förhållningssättet (Skrtic, 1991).

6 Metod

I kapitlet kommer vi att gå igenom metodval, arbetsgång, urval, validitet samt etiska överväganden.

6.1 Datainsamlingsmetod

Nedan görs en genomgång av de insamlade material som studien grundar sig på.

6.1.1 Hitta tidigare forskning och bakgrundsinformation

Genom betänkandet från utredningen ”På goda grunder – en åtgärdsgaranti för läsning, skrivning och matematik” (SOU: 2016:59) kunde vi få en överblick av vilken forskning garantin är grundad på. Därigenom fann vi forskningsöversikter som Vetenskapsrådet publicerat vilka fokuserar på metaanalyser och sammanställningar av forskning inom området läs- och skrivutveckling de senaste 15 åren, då forskningsområdet är massivt. Fokusområdet menar forskarna bakom översikterna ger en tydlig bild av vilka konsensus som råder och generella metoder som kan anses vetenskapligt beprövade. Då betänkandet sammanställde internationella liknelser kunde vi snäva in våra sökningar till de länder betänkandet lyfte som jämförbara.

Via databaserna ERIC och Education Collection samt via Göteborgs Universitetsbiblioteks supersök-tjänst gjorde vi därefter sökningar inom samma område som vi funnit i betänkandet och forskningsöversikterna. Vi använde oss av sökorden speciallärare AND arbete, phonological AND awareness, early AND reading AND interventions, early AND interventions AND meta*, garanti AND läsa, SEN* AND England, Finland AND special AND education samt critical AND pragmatism. För att snäva in resultaten valde vi att söka på enbart peer-reviewed-artiklar och avhandlingar publicerade de senaste tio åren. I urvalet av den stora massan fokuserade vi på metaanalyser för att få en större forskningsöverblick. Då vi fann vissa artiklar opassande till studien valde vi istället den nyaste forskningen. Inom våra tidigare kurser i specialiseringen språk-, läs- och skrivutveckling har vi stött på forskare som arbetat med studier relevanta för vår studie. Då vi inte fann artiklar via databaserna mailade vi föreläsare som delgav oss relevanta artiklar.

Tidigare forskning av garantin för tidiga insatser återfanns till mycket liten del i de sökningar vi genomförde, dels via Google dels via ovan nämnda databaser. Vi fann några tidigare examensarbeten på avancerad nivå inom ämnet, men med annat syfte. Med hjälp av uppsatserna kunde vi finna vägar till relevant litteratur samt kunna jämföra framkomna resultat med vårt eget.

6.1.2 Kvalitativa intervjuer

Halvstrukturerad forskningsintervju valdes som intervjuform, vilket innebär att vi genom intervjun vill samla in informantens beskrivning av och tankar kring fokusområdet för studien (Kvale & Brinkmann, 2014). Metoden är enligt Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) ett användbart verktyg för att få möjlighet att ta del av olika människors reflektioner, ur deras synvinkel, kring ett specifikt ämne. Enkät eller observation som metod hade inte gett samma möjligheter då metoderna hade riskerat att ge ett tunnare material där vi inte kunnat ställa följdfrågor.

Intervjuerna genomfördes via videoprogrammet Teams där vi även spelade in dem. Att genomföra videointervjuer medför att det går att utläsa icke-språklig information (Kvale & Brinkmann, 2014) vilket inte hade varit möjligt via telefon. Att kunna lyssna är viktigt som intervjuare för att utläsa både det som sägs och det som inte sägs vilket skapar möjligheter till att ställa följdfrågor eller invänta informanten, skriver Kvale och Brinkmann (2014). Videointervjun påminner därför mer om en fysisk intervju än en ljudintervju via telefon eller dator. Videointervjuerna förvarades på låsta enheter som enbart studiens författare hade tillgång till och raderades efter studiens avslutande.

Då de flesta informanter bor långt ifrån oss var det inte möjligt inom tidsramen för arbetet att genomföra dem alla i fysisk form. Ytterligare påverkade omständigheterna med Covid -19 till att alla informanter erbjöds videointervju, oavsett om det fanns geografisk möjlighet till intervju i fysisk form eller inte, både för deras och vår säkerhet utifrån statliga rekommendationer. En av informanterna valde att genomföra intervjun fysiskt på sin arbetsplats och detta möjliggjordes genom att informanten och intervjuaren kunde hålla stort avstånd och fanns nära geografiskt.

Intervjuguiden (bilaga 1) byggdes upp utifrån formen halvstrukturerad intervju. Den halvstrukturerade intervjun, skriver Bryman (2018) utgår från ett antal grundfrågor som ställs till alla informanter men har utrymme för följdfrågor som anpassas efter de individuella intervjuerna. Ledande frågor ryms inom intervjuformen och används för att säkerställa korrekta tolkningar (Kvale & Brinkmann, 2014). Intervjuguiden skrevs om fyra gånger och vi provintervjuade varandra för att få en uppfattning om hur lång tid intervjun uppskattades ta samt hur givande frågorna var utifrån studiens syfte. Frågorna kategoriserades med öppna, inledande frågor för att ge informanten en enkel ingång i intervjun och måla upp en konkret bild av informantens specifika kontext. Efterföljande frågor handlade dels om informantens konkreta arbete, dels om informantens tankar och upplevelser inom studiens fokusområde.

Vi genomförde fyra intervjuer var och transkriberade dem i direkt anslutning. Informanterna valde tid och uppmuntrades sitta på en plats där de kunde genomföra intervjun ostört. Intervjuerna tog mellan 33 och 53 minuter. Efter genomförande transkriberades intervjuerna i sin helhet av intervjuaren. Vi valde att skriva ut intervjuerna helt för att undvika att göra egna tolkningar under transkriberingen, då samma person som intervjuat även transkriberade. Transkriberingar möjliggör att kunna tolka intervjuerna som texter, och hela kontexten runt om intervjun, utifrån hermeneutisk ansats (Kvale & Brinkmann, 2014).

6.2 Urval

I kvalitativa studier framkommer ibland kritik gällande bristande transparens (Bryman, 2018). För att skapa transparens skriver Bryman att en redogörelse av urvalet samt hur urvalet gick till redogörs. Vår ambition var att hitta informanter som hade arbetat som speciallärare en längre period. Vi ville också att de skulle vara anställda som specialpedagogisk kompetens utifrån Skollagens och propositionens skrivningar. Genom att använda ett målinriktat urval kan informanter väljas ut i syfte att vara relevanta för de forskningsfrågor som formulerats (Bryman, 2018). Att välja specificerad informant görs för att personen har specifika kunskaper om sakfrågan och kan tolkas vara expert (Kvale & Brinkmann, 2014). För att säkerställa att de tillfrågade var rätt för studien förtydligade vi i missivbrevet (bilaga 2) att det måste finnas kunskap om garantin för tidiga stödinsatser.

För att få ett brett urval med många olika typer av synpunkter önskade vi finna speciallärare från olika skolor, helst olika kommuner. Genom våra kurskamrater vi läst Speciallärarutbildningen med fick vi kontakt med fem personer som arbetat som speciallärare i flera år. Fyra tackade ja, en tackade nej med anledning av att det upplevdes uppta för stor tid, men gav oss kontaktuppgifter till ytterligare en speciallärare som tackade ja. Via våra nuvarande och före detta arbetsplatser kontaktade vi två speciallärare samt sökte via dem kontaktmöjligheter till ytterligare två speciallärare. Sammantaget frågade vi nio speciallärare varav åtta tackade ja. De arbetar samtliga som speciallärare inom läs och skriv, alternativt har utbildningen och arbetar som specialpedagog eller speciallärare utan specifikation mot läs och skriv. De arbetar alla i åtta olika kommuner. Då de tackat ja första gången sände vi ut missivbrev via e-post. Vi bokade sedan tid via e-post och sände en länk till ett Teams-möte där intervjun skulle ske. Den informant som ville genomföra intervjun i fysisk form meddelade detta och ett fysiskt möte bokades istället in. Ingen valde att avböja deltagandet efter mottaget missivbrev.

6.3 Hermeneutisk ansats

Studien har en kvalitativ, hermeneutisk ansats vilket används som angreppssätt för att analysera det insamlade materialet. Ansatsen används för att tolka människors handlingar, samt hur människor utifrån den sociala aktörens synvinkel uppfattar saker och ting (Bryman, 2018). Hermeneutiken som vetenskaplig metod karaktäriseras av det specifika ämnet som ska studeras och ämnet bygger på en specifik kontext där handlingar och faktorer samspelar. Kunskapen som söks är att förtydliga hur människor eller olika fenomen kan förstås utifrån kontexten, hur de handlar i ämnet och upplever ämnet, och vad det kan tänkas innebära. För forskaren innebär det att kritiskt samla in, analysera och tolka utsagor och handlingar, kontrollera tolkningen, ompröva och omtolka, för att generera en kunskap om det specifika ämnet (Sjöström, 1994).

Inom hermeneutiken används begreppet ”den hermeneutiska cirkeln” som innebär att gå från del till helhet och från helhet till del. Arbetssättet är den faktiska utgångspunkten för att kunna tolka och förstå sitt material (Sjöström, 1994). Olika tolkningar av del och helhet prövas systematiskt mot varandra under hela tolknings- och förståelseprocessen och forskaren pendlar inom den hermeneutiska cirkeln tills den mest rimliga tolkningen uppenbarats i allt insamlat material (Sjöström, 1994; Ödman, 2007). Generella kvalitativa mönster har i vår studie med hermeneutisk metod hittats genom att information från de olika informanterna uppenbarat generella mönster som gett en tydlig beskrivning. Inom vår studie anser vi att kontexten är större än bara intervjun. Den kontext som informanten befinner sig i: den specifika skolan, kommunen, skolan som institution och specialläraruppdraget är delar som skapar en helhet för varje informant och är viktiga delar i tolkningen. Delarna är i sin tur dels de olika informanterna, dels de olika forskningsfrågor som studien syftar till att besvara, dels de politiska handlingar som ligger till grund för studien. Hermeneutiken och den kritiska pragmatismen har samma utgångspunkt (Ödman, 2007) då båda betonar kontextens betydelse för förståelsen av vad informanter säger i intervjun. Därför fungerar de bra ihop i detta sammanhang, delarna och kontexterna skapar helheten och bygger på varandra.

Inom hermeneutiken är forskarens förförståelse kring ämnet av vikt skriver Kvale och Brinkmann (2014) och Ödman (2007) skriver att ett förtydligande av förförståelsen är berättigat. Då vi båda arbetar som speciallärare mot språk-, läs- och skrivutveckling i de tidiga skolåren har även vi sedan garantins införande arbetat i en kontext där den gäller. Vi har dessutom genomgått en speciallärarutbildning med inriktning mot språk-, läs- och skrivutveckling de senaste

åren där gedigen kunskap om läs- och skrivutveckling, svårigheter samt metoder för utveckling inom ämnet varit fokuserat under stor del av tiden. Det innebär att vi har en stor praktisk och teoretisk kunskap med oss in i arbetet med vår studie. Vi är väl inlästa i den senaste forskningen samt praktiserar de nuvarande styrdokument. Med erfarenheten från praktiken har vi också åsikter om vad vi upplever är fungerande i vår lokala kontext och vi har även kunskapen om att vi trots samma utbildning och tjänst har olika kontexter, arbetsbeskrivningar och möjligheter. För att få ytterligare förförståelse lästes propositionen (2017/18:195) och det bakomliggande betänkandet från utredningen (SOU 2016:59) grundligt igenom, både enskilt och gemensamt. För att förstå vår egen förförståelse gick vi igenom vår egen arbetsplats organisering och arbete utifrån garantin samt vilka hinder och möjligheter vi själva ansåg garantin generera. Vår förförståelse för ämnet har givetvis trängt igenom vid vår tolkning av litteratur och intervjuer. En god hermeneutisk praktik, skriver Ödman (2007) är när uttolkaren "är beredd att låta den studerade verkligheten betyda något annat än vad han till en början trodde om den." (Ödman, 2007, s. 237) vilket vi anser oss ha gjort.

6.4 Analysmetod

Efter transkriberingarna skrev vi ut textmaterialet och läste igenom många gånger i syfte att bli förtrogna med det, vilket Rennstam och Wästerfors (2015) skriver är viktigt. Vi läste upp materialet högt och genom att läsa en intervju i taget fick vi en bild av informantens kontext och kunde skapa en förståelse för den enskilda delens helhet. Under uppläsningarna uppenbarade sig även mönster och förståelser som inte direkt upplevts i intervjusituationen. Genom att inta en genuint nyfiken hållning till materialet med en medvetenhet om sin förförståelse, ökar möjligheterna att se vad texten har att erbjuda (Fejes & Thornberg, 2009). I bearbetningen av textmassan reducerades och strukturerades likheter och skillnader till ett antal kategorier. Efter genomgång av alla intervjuer började vi koda resultaten genom att kategorisera svaren utifrån våra teoretiska utgångspunkter och forskningsfrågor. Vi tolkade delarna var för sig samt som en helhet utifrån den hermeneutiska ansatsen. Då vi videoinspelat intervjuerna fanns även möjlighet att gå tillbaka och tolka intonationer och kroppsspråk där transkriberingen blev svår att förstå. Då hermeneutiken poängterar att forskarens förförståelse är både avgörande och påverkande (Ödman, 2007) genomfördes analysen och bearbetningen av oss båda i ett gemensamt samarbete. Efter att det insamlade materialet bearbetats och analyserats gjordes tolkningar med hjälp av de teoretiska perspektiven som beskrivits (kapitel 5.1).

6.4.1 Tolkning utifrån teoretiska perspektiv

Genom sortering och reducering av material till kategorier skapas koncentration och skärpa (Rennstam & Wästerfors, 2015). I tolkningen vägde vi in vilket av kategoriskt, relationellt eller dilemmaperspektivet som var aktuellt i informanternas svar, för att få fram i vilka situationer vilket perspektiv är rådande utifrån studiens forskningsfrågor. Vi tolkade kritiskt och realistiskt hur garantin för tidiga stödinsatser användes och uppfattades av speciallärarna, om rätt stöd i rätt tid är möjligt samt hur ett samråd med speciallärare kan påverka och möjliggöra utveckling. I tolkningen använde vi oss av frågorna; vad ska det åstadkomma, vilka kan påverkas, vad uppmärksammas, kommer det att fungera och för vem ska det fungera. Genom kritisk pragmatism försökte vi förstå hur garantin för tidiga stödinsatser iscensatts på de olika skolorna, vilka tänkbara konsekvenser som kan komma av obligatoriska styrdokument och konsekvenserna av ett handlande eller tänkande. Genom argumentation kan en självständighet formas i förhållande till de studier och teorier som refereras samt auktoriteter inom området (Rennstam & Wästerfors, 2015). Vår ambition var att bidra till en ökad förståelse för hur garantin för tidiga stödinsatser fungerar i praktiken genom den kritiskt pragmatiska argu-

mentationen gällande de politiska styrdokumenterna i fråga, i förhållande till konstaterade metoder och förhållningssätt för läs- och skrivutveckling.

6.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

6.5.1 Validitet

Studiens metod är valid om den faktiskt kan besvara studiens syfte och forskningsfrågor (Bergström & Boréus, 2018). Ur validitetssynpunkt är det viktigt att forskningsfrågorna operationaliseras genom intervjufrågorna på ett rimligt sätt.

Den första forskningsfrågan *Hur beskriver speciallärare inom språk, - läs- och skrivutveckling arbetet med garantin för tidiga stödinsatser?* operationaliseras genom följande intervjufrågor: ”Beskriv dina arbetsuppgifter som speciallärare.”, ”Hur arbetar du runt elever eller grupper inom läs- och skrivutveckling?”, ”Beskriv insatser inom läs och skriv som genomförs på skolan.”, ”Hur följer ni upp insatserna?”, ”Vad är en framgångsrik undervisning inom läs och skriv?”, ”Berätta om hur skolan har organiserat arbetet utifrån garantin för tidiga insatser.”, ”Hur har dina arbetsuppgifter förändrats utifrån garantin?”, ”Hur gynnar garantin elever och skola?” samt ”Kan det finnas risker för elever och skola med garantin?”

Forskningsfrågan *Hur kan uttrycket ”rätt stöd i rätt tid” förstås utifrån speciallärares inom språk, - läs- och skrivutveckling utsagor?* operationaliseras genom intervjufrågorna: ”I vilka årskurser är det vanligast att läs- och skrivinsatser sätts in i skolan?”, ”Berätta vad du anser är rätt stöd i rätt tid.”, ”Beskriv insatser inom läs och skriv som genomförs på skolan.”, ”Hur följer ni upp insatserna?” samt ”Vad är en framgångsrik undervisning inom läs och skriv?”

Den sista forskningsfrågan *Vad kan samråd med speciallärare innebära för elevers läs- och skrivutveckling utifrån speciallärares inom språk, - läs- och skrivutveckling utsagor?* operationaliseras genom intervjufrågorna: ”Beskriv samrådet kring läs- och skrivutveckling mellan dig och pedagoger.” samt ”Hur hade du planerat ditt arbete på bästa sätt för att främja alla elevers läs- och skrivutveckling?”

Validitet innefattar hur trovärdig och skicklig forskaren bakom studien är. Trovärdigheten och skickligheten manifesteras genom att forskaren genom hela forskningsprocessen ifrågasätter empirins rimlighet. Genom att intervjuaren grundar sina antaganden på att intervjudatan har möjlighet att återspegla den verklighet informanten har utanför intervjun, minimerar intervjuaren sin inverkan på beskrivningen av informantens verklighet (Kvale & Brinkmann, 2014). För att undvika att informanterna skulle svara godtyckligt höll vi isär beskrivande och värderande frågor och vi ställde både utvecklande och ledande följdfrågor för att säkerställa att vi förstått informanterna korrekt. Det finns alltid risk att informanternas svar inte överensstämmer med verkligheten utan istället ges utifrån vad informanten tror vi vill höra eller vad som kan anses vara politiskt korrekt. I intervjuerna ställdes därför följdfrågor och ledande frågor för att få underlag att bedöma vad som var informanternas egna uppfattningar. I transkriberingarna ansåg vi kunna tolka svaren som genuina, genom informanternas uttryck, till exempel ”det får man väl knappt tycka” eller ”jag står för det”. Det är ändå omöjligt att säkerställa informanternas svar då vi enbart intervjuat dem och inte kunnat konstatera praktiken genom till exempel observationer.

Validiteten kan även mätas mot vad informanterna har för föreställningar om studiens innehåll. Den information forskarna ger till informanterna påverkar vilken föreställning de har om studien (Allwood & Eriksson, 2017). Vi valde att i missivbrevet (bilaga 2) förtydliga att studien skulle handla om garantin för tidiga stödinsatser och att informanten behövde vara införstådd med garantin. På så vis skapade vi en föreställning som kan tänkas spela roll för informanternas deltagande och svar. Vi eliminerade på så vis att få svar kopplade till att informanten inte hade kunskap om garantin. För att öka validiteten ytterligare hade en jämförelsegrupp med speciallärare utan kunskap kring garantin kunna styrka studien.

6.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet handlar om en studies tillförlitlighet och om dess resultat skulle bli detsamma vid ett annat tillfälle eller om andra forskare gjorde tolkningarna (Kvale & Brinkmann, 2014; Bryman, 2018). I kvalitativa studier är reliabilitet relevant utifrån ett noggrannhetsperspektiv. Studien behöver genomföras med noggrannhet genom hela arbetet. Även tolkning av empirin behöver vara noggrann och en noga utvald tolkningsstrategi för att nå syftet (Bergström & Boréus, 2018). Med en hermeneutisk forskningsansats anses förförståelsen vara av vikt för tolkningen och validiteten. Att använda sig av sin förförståelse om det studerade ämnet gör att tolkningen och det konstanta ifrågasättandet av slutsatser under processen mynnar ut i att studiens definitiva slutsatser bör vara de enda rimliga (Sjöström, 1994). Genom att ställa sina tolkningar och slutsatser i motsättning till varandra, till andra tolkningar och slutsatser uppenbaras den tolkning som går att argumentera för (Allwood & Eriksson, 2017). Genom att skriva tillgängliga och kompletta redogörelser för faserna i forskningsprocessen antas ett granskande synsätt som ökar studiens pålitlighet (Bryman, 2018). För att öka noggrannheten i studien provintervjuade vi varandra och analyserade intervjuguiden innan vi fastställde den.

Redan vid sex till åtta intervjuer med personer ur en speciell grupp, ökar det empiriska materialets säkerhet och ses som relativt oberoende av enskilda personers uppfattningar (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). I syfte att reducera feltolkningar transkriberades intervjuerna i nära anslutning till intervjutillfällena och analysen gjordes gemensamt av författarna. Då vi enbart intervjuat informanterna och inte observerat dem är det omöjligt att veta hur praktiken ser ut till fullo. Vi kan enbart förlita oss på deras svar och kan aldrig veta om det stämmer med verkligheten. Intervjun som enda metod ger en reducerad bild av en större kontext (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015) vilket är en viktig aspekt att ha med vid tolkning av det insamlade materialet och metoddiskussion (kapitel 8.3).

6.5.3 Generaliserbarhet

I kvalitativa studier bedöms generaliserbarheten utifrån kvaliteten av de teoretiska slutsatser som gjorts och hur väl slutsatserna grundar sig i den kvalitativa datan (Bryman, 2018). Svensson och Ahrne (2015) skriver att generaliserbarhet inom kvalitativa studier handlar om huruvida resultaten går att överföra till andra miljöer och personer, samt genom att jämföra resultaten mellan olika miljöer som ingår i studien. Bryman (2018) skriver att förståelse för handlingar och uppfattningar i en kontext är strävansmål till skillnad från kvantitativa studier där generalisering av data är strävansmål.

Allwood och Eriksson (2017) skriver att en viktig aspekt för att kunna utläsa en generaliserbarhet är hur informanterna valdes ut. För att kunna skapa en större generaliserbarhet tillfrågade vi informanter från olika kommuner där olika praxis råder och där olika politiska kommunledningar verkar, vilket innebär olika förutsättningar i praktiken. Informanterna arbetade på olika stora skolor både på landsbygd och i stad, i olika stora kommuner. Speciallärarna ses

inte som representanter för sin kommun eller skola utan de har valts ut för att få in så många aspekter på frågeställningarna som möjligt. Ännu större generaliserbarhet hade kategorin informanter tillfört om vi sökt via andra plattformar än genom våra egna kontakter.

Då urvalet är relativt litet finns risk för att underlaget inte blir mättat och generella mönster således inte kan urskiljas. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) skriver att en grupp på sex till åtta informanter, ur den specifikt valda gruppen, ger möjlighet att säkerställa generella mönster och att fler enskilda informanter inte skulle påverka generaliserbarheten. I vår studie kunde vi se att svaren i många frågor var så pass lika, eller fördelade sig i ett par tydliga typer av svar, att fler intervjuer inte skulle ha tillfört något. Istället hade fler intervjuer kunnat genomföras för att säkerställa generella mönster ytterligare.

6.6 Etiska aspekter

För att säkerställa ett etiskt korrekt arbetssätt har vår studie följt Vetenskapsrådets fyra forskningsetiska principer; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2017).

Informationskravet innebär att berörda personer ska få information om undersökningens syfte och att de ska vara medvetna om att det är frivilligt att delta, samt om rättigheten att dra sig ur. De olika momenten som ingår i undersökningen ska också redovisas (Bryman, 2018). I missivbrevet (bilaga 2) som skickades till informanterna informerades de om undersökningens syfte samt om frivillighetsaspekten, vilket skapade ett förtroende för etiskt korrekt agerande och avhopp förebyggdes.

Samtyckeskravet belyser rätten till att bestämma över sitt deltagande i undersökningen, på vilka villkor och hur länge deltagandet ska ske (Bryman, 2018). Deltagarna motiverades att delta och det säkerställdes att de själva bestämde över sin medverkan. Syftet med studien och dess tillvägagångssätt informerades. Innan intervjuerna genomfördes inhämtades samtycke om deltagande i studien skriftligt via ett samtyckesformulär (bilaga 3).

Konfidentialitetskravet innebär att all information om personerna som deltar i undersökningen måste behandlas med förtroende och personuppgifter måste förvaras så att obehöriga inte kan komma åt det (Bryman, 2018). Avidentifiering eller anonymisering förutsätter att kopplingen mellan ett svar och en bestämd individ har tagits bort så långt som möjligt, så att varken forskare eller obehöriga kan upprätta det (Vetenskapsrådet, 2017). Studiens deltagare avidentifierades genom att fingerade namn användes.

Nyttjandekravet handlar om att de uppgifter som samlats in från enskilda deltagare enbart får användas för forskningens ändamål (Bryman, 2018) och endast får användas av forskarna (Stukát, 2011). För att garantera nyttjandekravet förvarades inspelningarna på enheter som enbart vi kom åt och all data raderades efter studiens avslutande, vilket deltagarna informerats om.

7 Resultat

Vår studies syfte är att genom speciallärares utsagor tolka hur garantin för tidiga stödinsatser inom läs- och skrivundervisning fungerar i praktiken, vad speciallärare lägger i uttrycket "rätt stöd i rätt tid" samt hur de ser på vad samrådet med speciallärare innebär. I resultatet nedan har speciallärares, kallade informanternas, berättelser sammanställts utifrån tre övergripande kategorier som är tätt kopplade till studiens forskningsfrågor. Resultatet konkretiseras med citat från alla åtta informanter samt med beskrivande texter av det insamlade materialets delar och i sin helhet. Informanterna har i texten fått fingerade namn: Sara, Maryam, Martin, Anna, Birgitta, Peter, Sophie och Laura. Slutligen avslutas kapitlet med tolkning av resultatet.

7.1 Garantin i praktiken

Hur beskriver speciallärare inom språk-, läs- och skrivutveckling arbetet med garantin för tidiga stödinsatser?

I detta avsnitt kommer vi att ta upp vad informanterna beskrev som positivt med garantin och företeelser de såg som hinder i förverkligandet av den. Garantin för tidiga stödinsatser har satt lagstadgade krav på skolor vilka informanterna arbetar med.

7.1.1 Uppfattningar om garantins betydelse

Alla informanter var väl insatta i garantin för tidiga stödinsatser och hade god kunskap om de olika momenten som ingår. I de flesta fall berättade de att även arbetslagen implementerat lagändringen, men hos Maryam och Laura var det enbart speciallärarna som hade kunskapen medan arbetslagen inte ännu har getts möjlighet att få information.

Alltså där jag jobbar talas det inte mycket om det... jag kan inte riktigt... nej det är ingenting som talas om (garantin).

I: Rektor då, talar rektorn något om det?

Ja rektorn och vi speciallärare och specialpedagog har haft möten kring detta flera gånger. Vi ska bygga upp arbetet på skolan. Det finns en plan. *Maryam.*

Alla informanter uttryckte i intervjuerna att det utifrån ett likvärdighetstänk är bra att det kommit en lag. De var samstämmiga i att de upplever att garantin skapar en likvärdig skola i hela Sverige.

...så gör vi ju dom här Skolverkets bedömningsstöd och det som man gör i förskoleklass med matte och läs och skriv. Hitta språket och Hitta matematiken. Dom gör vi ju också såklart. Ja det måste man ju. Jag tycker det är bra. *Birgitta.*

Flera nämnde att de slipper ha diskussioner med lärare för att lagen stödjer speciallärares egen åsikt.

...vi är så mycket i korsdraget ändå, så man måste inte komma i den diskussionen 'måste jag göra det här, jag vet var jag har mina elever ändå' alltså du vet... jag tycker att det är bra att det liksom är tydligt. Vad man ska göra och hur man ska göra. /.../ ¹ Jag tror att många (lärare) vet att det är ingen idé att ens komma och fråga om jag inte vet hur det ligger till liksom. *Peter.*

¹ /.../ betyder att delar av citat är bortklippt.

Enligt informanterna gav kartläggningarnas resultat lärarna en större kunskap om hur deras elever ligger till kunskapsmässigt och en större överblick över klassen generellt. Det framkom i den sammantagna empirin att det på skolorna fokuseras på att genomföra själva materialen, men att skapa stöd som ska följa efter var inte likvärdigt hos de åtta informanterna. Skolorna har i olika stor utsträckning efter användning av de obligatoriska materialen analyserat och framkommit med en planering för vidare arbete. Flera informanter berättade även att samrådet och den särskilda bedömningen helt uteblivit. Det framkom även hos flera av informanterna att de obligatoriska materialen upplevdes generera ett ”pålagt måste” av lärarna och informanterna såg att det fått en avgörande roll hos lärare som utför dem, en större roll än lärares egna kunskaper och erfarenheter. Några informanter ansåg det vara en positiv effekt.

...jag tror att för många går det upp ett litet ljus att man faktiskt har en ganska stor nytta av det man ser.
Peter.

Sara och Sophie upplevde det som en negativ effekt att materialen väger tyngre.

Jag upplever egentligen att det har gjort det svårare för förskolläraren att tro på sig själv. /.../ Så dom litar inte på att dom skulle kunna bedöma ett enda barn utan... innan dom har gjort kartläggningsmaterialet. *Sara.*

Husets gemensamma erfarenhet är inte att förakta heller. /.../ Om det är ett verktyg för att optimera vår tid. Min tid med eleven, elevens tid i skolan. Det ska vara så optimalt som möjligt. Rätt insats i rätt mängd i rätt tid. Då är det ett bra verktyg men om det stjälp det, då är det inget bra verktyg. *Sophie.*

7.1.2 Organisering av garantin i verksamheten

Laura var personligen ansvarig för att genomföra alla kartläggningar och bedömningsstöd med alla elever i de tidiga åldrarna på sin skola, och sedan planera för och genomföra det vidare stödarbetet. Materialen användes på Lauras arbetsplats för att sortera vilka elever som skulle ingå i en specialundervisning med henne, medan klasslärarna under hela skolåret koncentrerade sig på den reguljära undervisningen.

På Martins arbetsplats hade förändringar gjorts i organisationen utifrån garantin.

Sedan garantin infördes har resurserna ökat på lågstadiet och skolan kan möta eleverna utifrån sina behov. *Martin.*

Sara berättade att skolan skriver ”avvikelsesrapporter” till huvudman när de upptäckt elever i behov av tidiga stödinsatser genom garantin, som de inte kan organisera för att tillgodose. Sara menade att garantin är bra för att visa att de inte kan följa lagen under rådande omständigheter med för lite resurser. Hon funderade på om avvikelsesrapporterna kanske kan ”generera lite pengar någon gång” för att utöka resurser för stödinsatser och sammanfattade sina tankar om garantin med:

Det är en sökmotor mot svagheter. Inte mot styrkor. *Sara.*

Maryam menade att arbetet med läs- och skrivundervisning har försämrats på skolan den senaste tiden, att fler elever har större svårigheter och hon funderar på hur garantin kan ha påverkat det till att ha blivit så. Hon var dock positiv till garantin och trodde att det kommer bli bättre på sikt.

7.1.3 Risker med garantin

Sophie tyckte inte att materialen var tillräckligt ”finmaskiga” utan såg behov av att komplettera med ytterligare tester för att få en mer rättvis bild över hur eleverna ligger till kunskapsmässigt. ”Husets” erfarenhet väger tyngst. Hon uttryckte att en skola som enbart lutar sig mot de obligatoriska materialen inte kan uppfylla garantin, eftersom materialen inte ger möjlighet att upptäcka och arbeta för alla elever i risk. En sådan skola arbetar ”för godtyckligt” och litar inte på sin egen kunskap enligt Sophie. Resterande informanter kompletterade även de med andra tester i olika utsträckning, och i flera av deras kommuner krävdes genomförande av ytterligare tester.

Vid frågan om vilka risker garantin kan innebära svarade samtliga informanter att de inte hade tänkt på risker förut. Birgitta, Laura och Anna resonerade sig fram till att det kan finnas risk medan de andra landade i att det enbart var positivt och riskfritt med lagstadgandet. Riskerna som framkom hos de tre informanterna var att de obligatoriska materialen inte är en del av den ordinarie verksamheten utan en pålagd extra del som tar tid från det ordinarie arbetet, att satsningen i lågstadiet på sikt kunde påverka att elever inte får något stöd i mellanstadiet eftersom det inte tillsätts mer resurser utan enbart flyttas runt, samt att arbetet riskerade att hamna för mycket på individnivå.

Risken som jag kan se det, det är väl i så fall att det skulle bli för individanpassat om man lägger svårigheten hos eleven. Det är väl en risk. För även om man har garantin så måste man fortsätta jobba för en god undervisning för alla elever och hur man ska stötta eleverna utifrån de svårigheterna man ser på gruppnivå. *Anna.*

7.2 Speciallärarkompetensen och samrådet

Vad kan samråd med speciallärare innebära för elevers läs- och skrivutveckling utifrån speciallärares inom språk-, läs- och skrivutveckling utsagor?

De åtta informanterna har en speciallärarutbildning med inriktningen språk, läs och skriv och hade vid intervjutillfället arbetat som speciallärare mellan två och åtta år i kommunala låg- och mellanstadieskolor.

7.2.1 Arbetet med elever

Alla informanter berättade att de arbetar med att kartlägga, både Skolverkets obligatoriska material, men också kartläggningar av elever som är i behov av mer stöd för att komma vidare i sin läs- och skrivutveckling. Arbetsuppgifterna de alla har var en-till-en-insatser med elever, arbete med implementering av kompensatoriska verktyg samt bildstöd för att göra undervisningsmiljön tillgänglig för fler elever. Sara och Laura berättade att de enbart arbetar med undervisning på individnivå med enskilda elever eller med elever med liknande svårigheter i mindre grupper.

Då är mina arbetsuppgifter till största delen att hitta var det brister när det inte, när läsinläringen tar lång tid. Det är det jag jobbar allra mest med att kartlägga det. Och sen när jag har kartlagt det då brukar det ofta starta med någon typ av intensivperiod där jag håller i lite i enskild träning med när elever förhoppningsvis ska komma ikapp /.../ så jag är nästan aldrig med i klassrummen utan jag hamnar mer i det här att, att plocka barn. *Sara.*

De övriga arbetade även viss tid på gruppnivå i samarbete med klasslärare. Anna och Martin berättade att de planerar in läsperioder för hela skolan och Maryam, Peter och Sophie berättade om att de arbetar med att utveckla läsförståelsen på gruppnivå.

7.2.2 Speciallärarkompetensens betydelse för läs- och skrivutvecklingen

Informanterna talade alla kring att deras kompetens var viktig och hade stor betydelse för läs- och skrivinläringen på skolorna, att de upplevde att kompetensen gör skillnad för elever och lärare. Kunskapen speciallärarna har om språk-, läs- och skrivinläring menade de är en förutsättning för att kunna ”berika” och tillföra ”rätt kompetens” i möten med lärare och elever.

...man ser det på olika sätt, man har utbildning, ett djupare sätt att se på det... alltså både vad handlar om anpassningar på individ- och gruppnivå så har man ju ett annat tänk liksom. *Birgitta.*

Jätteviktigt med speciallärarkompetensen, att den finns på en skola, som har en högre kompetens om jag får säga så, än den ordinarie läraren. Och också har kunskap om, ja men vilka, vad är det som är bra metoder i en läsinlärningsprocess eller i en skrivprocess, vad är det för stödstrukturer som behöver till för att stötta elever i deras utveckling av skrivandet. Och vilken läsinlärningsmetod är den bästa. *Anna.*

På frågan hur informanterna skulle planera sitt arbete på bästa sätt för att främja alla elevers läs- och skrivutveckling på sin skola var svaren lika många som antalet informanter. Alla var överens om att deras kunskap skulle kunna ge ännu större effekter för elevers läs- och skrivutveckling. Sammanfattningsvis ville sju av dem arbeta mer med planering av undervisning på gruppnivå tillsammans med undervisande lärare. Sara ville få mer tid till analys och ”våga ta ett steg åt sidan” för att få en helhetssyn på arbetet och hinna analysera. Martin ville arbeta mer tematiskt, Maryam ville fokusera mer på elevers skrivande. Peter ville att alla elever i förskoleklassen skulle få arbeta med Bornholmsmodellen², för att ge alla en grundläggande fonologisk kunskap. Anna berättade att skolan har utarbetat ett relationellt arbetssätt där fokus ligger på inkludering och organisering inom klassens ram. Dock tyckte hon att skolan på detta sätt missar individer och att ett utvecklingsområde för hennes uppdrag borde vara att arbeta mer enskilt med elever. Birgitta och Laura önskade få mer tid att arbeta med elever på både individ- och gruppnivå och tillsammans med lärare stötta både lärare och elever med bra metoder.

7.2.3 Samråd med lärare

I garantin för tidiga stödinsatser står att det i samråd ska göras en särskild bedömning, om läraren genom materialen observerat indikation på att någon elev är i behov av stöd i sitt lärande. Samrådet ska ske med skolans specialpedagogiska kompetens. Samtliga informanter uttryckte att det är med just dem lärarna ska genomföra ett sådant samråd och särskilda bedömningar. Några informanter berättade att de har inplanerat samråd efter att kartläggningarna genomförts, då resultaten tolkas och analyseras tillsammans med klasslärare, och samtal kring arbetet utifrån de elever som riskerar att inte nå målen. Samrådet som arbetssätt har införts efter att garantin för tidiga stödinsatser trädde i kraft.

De övriga berättade att de har olika forum för samtal med lärare om elevers kunskapsutveckling och de elever som är i behov av särskilt stöd, men att det inte är upplagt som ett uttalat

² Bornholmsmodellen är en fonologisk språkinlärningsmodell för barn i förskola och förskoleklass. Modellen kom till i ett projekt på Bornholm som leddes av Ingvar Lundberg, 1986 - 1988.

samråd som det står i garantin. De hade istället regelbundna uppföljningssamtal om elevers kunskapsutveckling under året. Maryam berättade att de har avstämningar när läraren upplever att en svårighet har dykt upp. Martin berättade att de har samtal i elevhälsan kring elever och svårigheter, men att någon form av kartläggning inte grundlägger samtalen. Rutiner för uppföljning av elevers lärandesituation skiljde sig således markant mellan skolorna.

Fem informanter berättade att handledning ingår i deras tjänster och att deras kompetens var mycket viktig i de situationerna. Flera beskrev att deras kunskap om elevers läs- och skrivutveckling behövde delges lärare som i sin tur kan ha med sig kunskap i sin undervisning på grupp- och individnivå.

...handleder lärare med vad man ska använda för material och om man ska ta något annat material, alltså ibland kan det vara sådär att man inte riktigt förstår om det är så att det är fonologiska svårigheter eller om det är det att de inte förstår orden så mycket, handledande funktion i det här, hur ska man lägga upp det, vad kan man använda för texter, vad ska man ha för böcker, vad kan man ha för läxor, hur ska man lägga upp det. *Peter.*

De tre övriga berättade att de inte har någon formell handledning men upplevde att de har en viktig informell handledande funktion.

Jag tycker att dom lyssnar och att dom tycker att dom får bra råd och stötning. Och dom känner att någon lyssnar på dom. Ser deras problematik. *Laura.*

7.3 Rätt stöd i rätt tid

Hur kan uttrycket "rätt stöd i rätt tid" förstås utifrån speciallärares inom språk-, läs- och skrivutveckling utsagor?

När det gällde att organisera för stödinsatser på informanteras skolor kan det kategoriseras till tre olika system: skolor som lade resurser på stödinsatser i förskoleklass till årskurs två, skolor som lade resurser på stödinsatser efter årskurs två/tre samt skolor som lade resurser över hela skolan utifrån prioriterade behov. Oavsett hur skolorna organiserade för stödinsatser var alla informanter överens om att det bästa hade varit att prioritera de tidiga skolåren och således var de flesta inte nöjda med sin lednings organisering.

7.3.1 Idéer om rätt stöd i rätt tid

I intervjuerna ställdes många frågor som riktades mot vad rätt stöd i rätt tid anses vara och hur det genomfördes i praktiken. Informanterna svarade återkommande med uttrycken "rätt stöd", "rätt insats", "rätt tid" eller "rätt stöd i rätt tid". En intervjufråga var rakt upp och ned vad informanten ansåg att rätt stöd i rätt tid var. Fem av åtta informanter påtalade att den var svår, stor eller inte gick att svara på, även om de själva talat om insatser och tid under intervjun. Peter, Birgitta och Sophie upplevde inte den direkta frågan som stor eller svår. De svarade alla olika:

Det blir inte rätt stöd förrän den eleven kan det alla andra kan. Jag tror inte att man tänker att rätt stöd i rätt tid är rätt stöd förrän den personen kan det de andra kan och det är ju, det går helt enkelt inte. *Peter.*

Vad jag tycker är rätt stöd i rätt tid det är väl att varje individ ska få det som den behöver. Det är ju rätt stöd i rätt tid. *Birgitta.*

Då tänker jag på den trebenta pallen. Där ena benet är motivation, det ena är färdighetsträning och det andra är kompensation. Pallen behöver stå stadigt, så rätt stöd är en balans mellan elevens motivation, att den känner att den får träna på det den behöver och att vi kan kompensera under tiden eller för det som för svårt för att träna på. *Sophie*.

De fem andra informanterna kom genom följdfrågor fram till att det var omöjligt att svara på vad rätt stöd i rätt tid var innan en insats genomförts, men att det efter insatsen kunde utläsas om det var rätt stöd i rätt tid genom att resultat visat om eleven utvecklats. Detta kunde ses med betyg, för- och eftertest eller ”genom samtal med högstadielärare/gymnasielärare flera år senare”. Maryam, Sara, Peter och Laura menade att rätt stöd i rätt tid var om eleven mått bra av insatsen, vilket kännetecknades av om eleven upplevdes motiverad eller trivdes med situationen. Rätt stöd i rätt tid var enligt dem alltså inte kopplat till en specifik insats utan till elevens känsla av sammanhanget.

I andra frågor framkom information om både vad rätt stöd och rätt tid var för informanterna, både i uppfattning och praktiken. Informanterna beskrev allihop garantin för tidiga stödinsatser att betyda en-till-en-arbete med elev. Även om dialog fördes kring en god undervisning i intervjuerna tolkade de rätt stöd som att handla om att kunna garantera just enskilda insatser. Tolkningen gjordes även av Anna som berättade att skolan arbetar relationellt, och menade att de just därför inte fullt ut kan uppfylla garantin.

7.3.2 Praktiserandet av rätt stöd i rätt tid

Det råde en samstämmighet kring betydelsen av att upptäcka svårigheter hos elever tidigt och att arbete med både god undervisning och rätt insatser behöver organiseras och flyttas ned till de första åren i skolan. Ändå var det ingen av informanterna som nämnde klassrumsundervisningen som en typ av insats för varje elevs läs- och skrivutveckling utan detta talades om som en faktor för gruppen eller de som inte var i svårigheter. Rätt stöd var ett uttryck alla informanter använde sig av, både hur det såg ut i sin nuvarande praktik och vad de ansåg det vara i teorin.

Det var också tydligt att de olika informanternas arbetsplatser organiserat för informanterna att arbeta olika. Även på de arbetsplatser där informanten var organiserad att arbeta mot de tidiga åldrarna berättade flera att arbetet ändå inte fungerade optimalt utifrån speciallärares teoretiska tankar. Anna exemplifierar:

Alltså, utifrån de resurserna vi har, jag kan uppleva att det blir lite snuttifierat, man vill ju kunna hjälpa alla elever som vi hittar, för jag menar det, alltså vi ser ju redan ifrån start elever som behöver, är i behov av särskilt stöd och vi försöker sätta in det tidigt men det blir duttigt. Det blir kanske en, två tillfällen i veckan för att det ska räcka till för F-5 om du tänker våra resurser. Jag skulle önska att vi kunde sätta in, alltså göra en kraftanstängning när man ser tidigt att de här eleverna är i behov av stöd. Vi måste börja nu, redan i förskoleklassen på olika sätt men det, vi lyckas inte få till det så bra som vi skulle vilja göra. *Anna*.

Utifrån vad som kan tänkas vara rätt tid för stöd råde även där vissa skillnader i tanke och praktiskt utförande hos informanterna. Alla informanter var ense om att skolan skulle kunna göra mer, och tidigare, men att olika omständigheter påverkade såsom resurser, rektorers prioriteringar, tid eller att arbetet inte var tillräckligt implementerat. Hos vissa informanter var deras åsikter i teorin och deras arbete i praktiken inte samstämmigt. Vänta-och-se framkom i flera intervjuer.

...ju tidigare man kan sätta in en insats desto bättre. Så är det ju. Därför så önskar man ju att det sker likt som redan i förskoleklass så att man har att alla elever känner sig fonologiskt medvetna /.../ att man är

på gång och att man inte väntar och ser utan att man stöttar tidigt. /.../ Jag jobbar mest med dom på mellanstadiet i årskurs fyra som vi kör stenhårt, och sen är det på lågstadiet i årskurs två. Ja men årskurs två är väl för att dom väntar lite i ettan. *Maryam.*

...det handlar ju om att vi får syn på dom här eleverna tidigare, det är ju rätt stöd i rätt tid /.../ Att man behöver göra kartläggningar som man gör nu redan i förskoleklass så att man upptäcker dom eleverna som har svårigheter av olika slag. Fyran är alldeles för sent. Men jag kan också tycka att det ibland är svårt att hitta dom i årskurs ett eftersom dom är, alltså erfarenheten säger mig att väldigt många barn, alltså dom utvecklas ju så olika så jag kan tycka att ibland slår man på stora trumman med nånting som inte är...ibland kan man behöva lite tid också så jag tycker det är svårt ibland att veta exakt. Men det man behöver göra är ju att ha lite koll så att man inte tappar bort dom. Jag skulle ändå med min erfarenhet säga att läsinnsatser gör mest nytta i årskurs två. Faktiskt. Och det är mest av den anledningen att många behöver mogna. *Birgitta.*

En insats borde man ju kunna garantera, sedan om den är tillräcklig, det är en annan sak. För att barnet ska lära sig läsa, skriva och räkna. Om det är grundläggande läs- och skrivinläring då är det (insatsen) oftast i årskurs ett, skulle jag nog vilja säga, ibland kanske lite senare. Jag tror att man skulle kunna komma igång med insatser tidigare ibland för att det blir väldigt tydligt. *Laura.*

I kontrast till dessa skolor berättade Sophie att hon upplevde motsatsen:

På den här skolan är det väldigt lite utav vänta-och se-mentalitet, utan här är det, kan vi göra något imorgon, ja men då gör vi det imorgon. /.../ Men det är ju för att på den här skolan finns det väldigt lite av att släcka bränder, grundstrukturen är en trygg skola med fungerande stabila vuxna och fungerande grupper. *Sophie.*

Informanterna berättade om vilka årskurser skolans ledning organiserat för insatser i läs- och skrivutveckling. Hälften av informanterna berättade att insatserna koncentrerades mot förskoleklass upp till årskurs fyra, två av dem berättade att insatserna gjordes i mellanstadiet och två av informanterna svarade att insatserna skett över skolan utifrån där behoven finns. Alla informanter var ense om att insatser är effektivast i de tidiga årskurserna.

Det är ju vanligast i lågstadiet, ett, två, tre. Sen har vi även i årskurs fyra.

I: Tycker du att insatserna görs i rätt tid?

Ja. Det tycker jag. Absolut. Och att man redan nu från förskoleklass kan se att här kan det vara en elev som vi behöver ha extra fokus på eller extra koll på så vi följer upp kanske och lyfta vid våra EHT:er och för att se lite hur det går så man inte tappar bort nån liksom. Och så är man snabb redan i årskurs, början av årskurs ett kanske och fångar upp direkt. *Martin.*

... alltså min tid har ju inte räckt till så att. Då blir det ju ändå att man (rektor) sätter in insatserna i mellanstadiet. *Birgitta.*

Sen kan jag inte säga att vi sätter in mer eller mindre i någon årskurs, det skulle jag inte vilja säga utan det är nog jämnt skikt. *Anna.*

Sara berättade att de sedan garantins införande uppmärksammat många individer som skolan anser i behov av en stödinsats. Då skolan tolkat garantin för tidiga stödinsatser som att enbart specialläraren kan genomföra stödet och enbart innebär individinsatser, räckte inte arbetstiden till. Sara menade att de därför inte kan uppfylla garantin:

...hade vi vart fler eller vi hade haft mer tid på organisationsnivå så hade fler barn fått särskilt stöd eller lärarna hade fått hjälp att organisera särskilt stöd i sina klassrum men nu blir det några individer som blir lidande och då kan man göra en avvikelse. /.../ Det är väl egentligen det som har vart hela grejen tycker jag med den här läsa skriva garantin, det är ju att det ska göras tillgängligt för så många som möjligt. Men då är det ju vi som jobbar där som får... skriva en avvikelse rapport. Japp. *Sara.*

Anna kunde se att det spelade stor roll vad eleverna har för kunskaper med sig när de kommer till förskoleklass. Det arbete i språk som förskolorna genomfört menade Anna var grundläggande och främjande för den fortsatta undervisningen. I hennes kommun hade kopplingen gjorts att de elever från förskolor som medvetet arbetat med språklig medvetenhet och fonologisk träning hade bättre resultat i kartläggningar, oberoende av socioekonomiska faktorer.

Sammanfattningsvis fanns en samstämmighet hos alla informanter kring vad de uppfattade vara rätt stöd i rätt tid. Genomförandet i praktiken såg olika ut, men skiljde sig heller inte nämnvärt åt i frågan kring hur det praktiskt gick till i planering för och genomförande av det som skolorna tolkat fram att rätt stöd i rätt tid innebär. Det rädde inga tvivel hos informanterna om att det skulle gå att uppfylla.

7.4 Tolkning av resultatet

I avsnittet tolkas de centrala delar som framkommit i resultatet och belyser med hjälp av de teoretiska utgångspunkterna resultatet på studiens forskningsfrågor och på så vis anser vi att studiens syfte uppfylls. Avsnittet börjar med en sammanfattning av resultatets centrala delar och helhet för att sedan jämföras med garantins syfte och innehåll, tolkat utifrån våra teoretiska utgångspunkter och återkopplar till de resultat som framkom i kapitlet om tidigare forskning.

7.4.1 Tolkning av de övergripande resultaten

Vår studies syfte är att genom speciallärares utsagor tolka hur garantin för tidiga stödinsatser inom läs- och skrivundervisning fungerar i praktiken, vad speciallärare lägger i uttrycket "rätt stöd i rätt tid" samt hur de ser på vad samrådet med speciallärare innebär.

Resultatet visar att alla informanter har samma uppfattning kring delar som kan kopplas till vår studies syfte och forskningsfrågor.

1. Alla informanter var positiva till en lagstadgning eftersom syftet är att tillgodose tidiga insatser.
2. Alla informanter ansåg att samråd med speciallärare har en avgörande roll för elevers möjligheter att utvecklas optimalt i sin läs- och skrivutveckling.
3. Alla informanter var eniga om att rätt stöd i rätt tid är ett uttryck som inte kan generaliseras utan betyder olika för alla elever. Det som alla ändå var eniga om var att rätt tid innebär de tidiga skolåren och rätt stöd innefattar en individinsats, men innehållet kunde variera.

Det framkommer i resultatet att garantin har inneburit förändringar för skolorna. Skolorna planerar nu utifrån garantin och i olika grad även agerar utifrån den. Generellt igenom resultatet kan vi uttolka att arbetsuppgifterna som kommer med garantin upplevs av undervisande klasslärare vara en tyngd som påläggs och att uppfattningen är att det är något ytterligare - och inte ett stöd eller komplement, enligt informanterna. Med den generella tolkningen av garantin som en politisk handling med påverkan på praktiken blir Skrtics (1991) bild av en skola vilande på en politisk byråkrati och en praktisk byråkrati tydlig.

Resultatet visar generellt att oavsett i vilket perspektiv den rådande praktiken arbetar i - kategoriskt eller relationellt - tolkas och organiseras garantin av informanterna utifrån ett kategoriskt perspektiv (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Nilholm, 2005; Ahlberg, 2013) på stödinsatser. Det handlar om en-till-en-insatser för att garantera rätt stöd och det ska enbart

genomföras av speciallärare. Utifrån Skrtics (1991) begrepp skulle man kunna säga att tanke-sättet och tolkningen av garantin i praktiken genererar en skola som delas upp i reguljär undervisning och specialundervisning (Skrtic, 1991; Nilholm, 2020b). Dilemmaperspektivet (Nilholm, 2020a) blir uppenbart där skolor som närmat sig ett relationellt perspektiv i praktiken nu behöver balansera reguljär undervisning och specialundervisning utifrån tolkning av en politisk handling. Nilholm (2020a) skriver att det uppstår dilemman inom specialpedagogiken när elevers svårigheter måste identifieras för att rätt stöd ska sättas in samtidigt som elever inte får värderas negativt, och när elever är i behov av intensivare undervisning än resterande elever i klassen samtidigt som det finns en önskan om att alla elever ska undervisas gemensamt i klassrummet. Det blir extra tydligt i Annas fall där skolan arbetar relationellt men på grund av garantin försöker organisera en kategorisk undervisning vid sidan om: ”Risken som jag kan se det, det är väl i så fall att det skulle bli för individanpassat om man lägger svårigheten hos eleven. Det är väl en risk. För även om man har garantin så måste man fortsätta jobba för en god undervisning för alla elever och hur man ska stötta eleverna utifrån de svårigheterna man ser på gruppnivå”.

7.4.2 Garantin i praktiken

Hur beskriver speciallärare inom språk-, läs- och skrivutveckling arbetet med garantin för tidiga stödsatser?

Det är tydligt i resultatet att informanterna tagit fasta på garantin, anser den väga tungt i verksamheten och försöker organisera för att följa den. De är alla delaktiga i något eller några av delmomenten i garantin. Det som blir påtagligt är att alla skolor genomför materialen (kartläggning i förskoleklass, bedömningsstöd i årskurs 1 samt nationella prov i årskurs 3) som åligger skolorna att genomföra med eleverna, men att de efterföljande momenten (särskild bedömning, samråd, uppföljning) inte fått ta samma plats i arbetet, enligt informanterna. Syftet med garantin är att skolan ska säkerställa att alla elever garanteras den undervisning och det stöd de är i behov av för att utveckla sin läs- och skrivförmåga, och det ska garanteras i förskoleklass upp till årskurs tre. Informanterna är ense utifrån sin kunskap i läs- och skrivutveckling att det är rätt fokus i garantin, att tidig fonologisk träning är avgörande. Resultaten överensstämmer med den sammanlagda forskningen som konstaterat att det är det tidiga fonologiska arbetet som ger störst bestående effekt (Alatalo, 2011; Partanen & Siegel, 2014; Taube et al., 2015; Wolff & Gustafsson, 2015; Wolff, 2020) samt att det är arbete med den fonologiska medvetenheten som ger övervägande störst effekt på läsförmågan (Melby-Lervåg, Lyster & Hulme, 2012; Suggates, 2016).

Hos några informanter framkom det tydligare än hos andra att de politiska handlingarna ger effekten att kompetenta lärare nedvärderas. En informant menade att lärares kompetens inte är tillräcklig och de politiska handlingarna därför fyller en kontrollerande funktion av lärares arbete. En informant kunde tydligt se hur de politiska dokumenten tog det professionella självförtroendet från lärarna i förskoleklassen och att allt nu handlade om att bedöma elever utifrån papper. Resterande informanter svarade med att en lagstadgning är bra utifrån att det kan skapa en likvärdig skola. Konsekvensen av ett sådant system är enligt Skrtic (1991), Rosenqvist (2013) och Nilholm (2019) att det inte kan generera en likvärdig skola där alla har rätt till stöd utifrån sina behov utan en skola som fastnar i kategorisering och standardisering. Resultatet visar tydligt på de två byråkratierna Skrtic (1991) nämner och som han hävdar inte är vägen till framgång för en jämställd och kunskapsbildande skola. Uttrycket en informant delgav ”Det är en sökmotor mot svagheter. Inte mot styrkor.” konkretiserar Skrtics antagande om vägen till framgång.

7.4.3 Speciallärarkompetensen och samrådet

Vad kan samråd med speciallärare innebära för elevers läs- och skrivutveckling utifrån speciallärarens inom språk-, läs- och skrivutveckling utsagor?

I betänkandet från utredning (SOU 2016:59) konstateras att speciallärare är en såpass viktig funktion att kompetensen bör lagstadgas. Alla informanter var överens om att deras kompetens är viktig för elevers läs- och skrivutveckling. När de talade om hur deras kunskaper skulle kunna användas optimalt stämmer beskrivningarna väl överens med hur samrådet, så som det står beskrivet i garantin, är tänkt: att på ett övergripande plan i dialog med lärare planera för en framgångsrik läs- och skrivundervisning där specialundervisningen och den reguljära undervisningen samspelar. Bilden stämmer väl med vad von Ahlefeldt Nisser (2014) skriver om skolor och speciallärare, hur specialläraruppdraget tolkas olika.

Göransson et al. (2015) skriver att det lokala sammanhanget påverkar speciallärarens arbetsuppgifter och detta stämmer väl överens med hur vi uppfattar informanternas svar. Deras kompetens tas tillvara på olika sätt beroende på hur den skola de arbetar på eller kommun de arbetar i valt att organisera sina resurser. Vad de själva anser ingå i ett specialläraruppdrag är också avgörande för hur de utför sitt arbete, vilket även von Ahlefeldt Nisser (2014) kommer fram till i sin studie. Samrådet, den lagstadgade arbetsuppgiften som specialläraren sedan garantins införande har, ser olika ut utifrån informanternas utsagor men samtliga innehar den samrådande rollen på den skola de arbetar. Det är en ny och förtydligad roll sedan garantins införande. Flertalet informanter bekräftar att deras kompetens stärkts i samrådet.

Informanterna hade uppfattningen om att det relationella perspektivet (Emanuelsson et al. 2001; Ahlberg, 2013) skulle vara det gynnsamma arbetssättet liksom att samverka mellan specialundervisning och reguljär undervisning. Detta påtalar Nilholm (2020b) och Skrtic (1991) är att skapa en fungerande specialpedagogisk praktik som fokuserar på jämlikhet. En sådan skola menar de båda skulle leda till en skola som lyckas väl med elevernas kunskapsbildning. I Finland, som kan anses lyckas väl med elevernas kunskapsbildning utifrån internationella mätningar (Hausstätter & Takala, 2011), deltar en tredjedel av eleverna i lågstadiet i specialundervisning på hel- eller deltid. Ur en demokratisk synvinkel skulle detta enligt Skrtic (1991) och Nilholm (2019; 2020b) inte vara acceptabelt och informanterna verkar inte anse att en sådan organisering hade varit intressant eftersom ingen lyfter något liknande. Informanternas tankar om att arbeta inkluderande innebär som Hausstätter och Takala (2011) skriver att det skulle vara svårt att genomföra den finländska metoden till fullo i svenska skolor ur ett demokratiskt perspektiv.

I den senaste förändringen i examensordningen för speciallärarprogrammet (SFS 2017:1111) har fokus på arbete med enskilda elever minskat. De flesta informanter arbetar fortfarande med enskilda elever utifrån det kategoriska perspektivet. Två av informanterna berättade att de enbart arbetar med elever men de uttryckte en önskan om att arbeta mer relationellt och inkluderande, vilket överensstämmer med det Göransson et al. (2015) skriver, att speciallärare lägger den största delen av sitt arbete med att undervisa enskilda eleverna en och en eller mindre grupp utanför klassens ram trots att de har en relationell syn på sitt arbete och vill arbeta inkluderande. Liknande resultat ses i den engelska jämförelsen visar von Ahlefeldt Nisser (2014) och Whalley (2018). Det stämmer också med det som Emanuelsson et al. (2001) skriver att elever som tillskrivs ha särskilda behov generellt i svenska skolan kompenseras under lång tid med specialundervisning på individnivå.

7.4.4 Rätt stöd i rätt tid

Hur kan uttrycket "rätt stöd i rätt tid" förstås utifrån speciallärares inom språk-, läs- och skrivutveckling utsagor?

Informanterna har alla gjort tolkningen att en tidig stödinsats är likställt med en-till-en-insats. Forskningen kring insatser för elever i åldrarna 6 - 12 år, vilket är den svenska skolans tidiga årskurser, visar att just en-till-en-insatser är behövligt som komplement till en god klassrumsundervisning, för de elever som trots tidig fonologisk träning och framgångsrik undervisning är i läs- och skrivsvårigheter (Slavin et al., 2011; Partanen & Siegel, 2014; Wolff & Gustafsson, 2015; Bouton et al., 2018; Wolff, 2020). I garantin är det dock inte framskrivet att det är en-till-en-insats som ska garanteras som stöd, men den utredning garantin grundar sig på kartlägger det mest effektiva stödet för åldrarna som skrivits fram ovan. En av informanterna berättade att i den kommun hon arbetar undersökte de i år kopplingen mellan kartläggningsmaterialet i förskoleklass med vilken förskola eleverna kom ifrån, och de kunde se ett tydligt samband. De elever som kom från förskolor där de arbetat strukturerat med fonologisk träning fick högre resultat. Informanten påtalade vikten av tidiga stödinsatser som startar redan i förskolan, vilket stämmer väl överens med det Parrila et al. (2020) skriver att fonologisk medvetenhet är en universell indikator för läs- och skrivsvårigheter. Det råder konsensus i forskarvärlden kring att träning i fonologisk medvetenhet är avgörande för läs- och skrivutvecklingen och att denna träning gör mest effekt innan sju års ålder (Alatalo, 2011; Taube et al., 2015). I betänkandet från utredningen (SOU 2016:59) som ligger till grund för garantin nämns sådan forskning och är alltså grund för hur garantin är framställd.

Riskerna som informanterna nämner med individuella stödinsatser är ur kategoriskt perspektiv, att eleven kan segregeras av att bli tilldelad en individuell insats och precis samma risk skriver Nilholm (2019) finns med att arbeta med en specialundervisning avskilt från den reguljära klassrumsundervisningen. En tidig kartläggning och bedömning av elever kan leda till kategorisering som cementeras för elever. De riskerar fastna i den kategorin under lång tid. Återigen framkommer Skrtics (1991) och Nilholms (2020b) demokratiska problematiseringar med det svenska skolsystemets politiska styrning och reguljär/specialpraktik, och dilemmaperspektivet (Nilholm, 2020a) blir konstaterat.

Informanterna är tydliga med att en stödinsats utifrån garantin betyder en-till-en-insats och dessutom att insatsen bör genomföras av en speciallärare. Verksamheterna de arbetar i försöker organisera utifrån en sådan praxis, med olika mycket framgång av ett sådant arbetssätt. Ingen informant reflekterade över att deras agerande i praktiken och deras uppfattade önskan gällande hur deras kompetens kan användas optimalt kan ses bli varandras motsatser. Det kan tänkas bero på att de inte har utrymme i sina tjänster att hinna med båda delar, och att det är just både en-till-en-insatser och att planera för framgångsrik undervisning som är det optimala men att informanterna bara påtalar vad som saknas. Även informanten som arbetar på en skola med relationellt perspektiv på undervisning sa att hennes roll kunde användas mer till individinsatser för att kunna verka optimalt. Dilemmaperspektivet (Nilholm 2020a) är tydligt och garantin tenderar rikta skolorna mot en mer kategorisk organisation.

I betänkandet från utredningen framkommer att svenska skolan innehar en vänta-och-se-attityd när det gäller att analysera, förändra och genomföra insatser. Enligt betänkandet är ett sådant förhållningssätt ett brott mot Barnkonventionen och Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. Tanken med en lagändring är således att förhållningssättet förändras. Propositionen trädde i kraft som lagändring 1/9 2019 och har alltså varit lag i tre terminer inom skolan. Trots detta kan det i resultatet utläsas att det hos hälften av informan-

terna fortfarande fungerar enligt vänta-och-se i praktiken gällande var insatser genomförs och även gällande analys och uppföljning. Det finns hos över hälften av informanterna åsikter som tyder på en vänta-och-se-attityd på deras skolor. Lundqvist (2018) skriver att rektorer är skyldiga att prioritera stödinsatser i budgeten och lärare att implementera stödåtgärder när de är befogade. Även om alla informanter är överens om att arbetet behöver tidigareläggas görs många stödinsatser såsom informanterna tolkar dessa i årskurs fyra. Organisationen på de olika skolorna fungerade olika, vilket innebär att möjligheten för speciallärarna att arbeta med tidigt stöd också såg olika ut. Spridningen var stor och ytterligheterna visar på detta: en av informanterna sa att "ser vi något sätter vi in det imorgon." medan en annan berättade att många behov inte möts och att orsaken till att stöd inte sätts in är att de inte har tillräckliga resurser, vilket innebär att bryta mot skollagen.

Tjernberg (2013) skriver att de skolor som lyckas bäst med läs- och skrivundervisningen är skolor som arbetar på gruppnivå där speciallärare och lärare samverkar i planering och lärare har specialpedagogiska kunskaper samt en relationell syn på skolan, på det sätt som Skrtic (1991) och Nilholm (2020b) beskriver. Framgångsrik undervisning karaktäriseras av vetenskapligt förankrad undervisning, struktur och lärare som visar ledarskap, omsorg och engagemang (Hattie, 2009; Alatalo, 2011; Almqvist et al., 2015; Taube et al., 2015). Bara två av informanterna arbetar relationellt med arbetsuppgifter som är nämnda i examensordningen: kvalificerad samtalspartner, förebyggande arbete, åtgärdande arbete och en mindre del undervisande arbete men ser ändå behovet av att arbeta med individer utifrån svårigheter på individnivå. Av de övriga sex kunde vi utläsa att de arbetade både på individ- och gruppnivå, både inkluderande och segregering men till största delen med individinsatser utanför klassrummet och utan koppling till den undervisning som sker där, vilket inte stämmer överens med det Håkansson och Sundberg (2012) skriver att den särskilda insatsen ska ses som ett komplement och elever ska inte uteslutande ägna sig åt individuell undervisning, utan klassrumsundervisningen ska vara den övervägande undervisningen. Insatser för läs- och skrivutveckling i tidiga åldrar måste grunda sig i kvalitativa insatser på individnivå men lika viktigt är både det förebyggande arbetet och ett kontinuerligt framgångsrikt arbete på grupp- och skolnivå, skriver Nilholm (2020a).

8 Diskussion

Nedan följer en resultatdiskussion, metoddiskussion, studiens kunskapsbidrag och avslutas med förslag till vidare forskning.

8.1 Resultatdiskussion

I avsnittet diskuteras resultatet och tolkningen av resultatet utifrån våra egna tolkningar och framkomna slutsatser.

8.1.1 Garantin i praktiken

Vi kan se en stor skillnad mellan ambition och praktik hos flera av informanterna. Det kan tolkas som att de har läst garantin som att enbart innefatta elevmomenten men inte de moment som handlar om analys, planering, uppföljning och utvärdering som lika tongivande eller lagstadgade.

Resultatet kan vidare tolkas som att skolorna arbetar effektivt med att, utifrån de politiskt framtagna lagdokumenten, försöka organisera för enskilt stöd för de elever som indikerar svårigheter inom läs och/eller skriv. Det tolkas utifrån resultatet vara en omöjlig ambition och kan riskera ett fokusskifte från den relationella målsättningen till att en kategorisk skola istället cementeras. Garantin kan då snarare tolkas missgynna elever ur ett demokratiskt och etiskt perspektiv och den starka genomslagskraft garantin verkar ha fått hos våra informanter påverkar till att inkluderingen prioriteras ned. Enligt Skrtic (1991) och Nilholm (2019) bidrar standardiserade kartläggningar inte till en likvärdig skola där alla har rätt till stöd utifrån sina behov utan till en skola som fastnar i kategorisering och standardisering, vilket resultaten tyder på. Hur ska egentligen standardiserade material kunna generera att skolan kan möta alla elevers unika behov? Om garantin ska fungera i praktiken måste ett etiskt övervägande, som Nilholm (2019) benämner som dilemmaperspektivet, ständigt vara närvarande och insatser tidigt sättas in med överväganden om hur de på bästa sätt gynnar elevens läs- och skrivutveckling och känsla av inkludering.

Utifrån resultaten finns det en risk att tilliten till lärarprofessionen försvagas med de standardiserade materialen, att lärare litar mer på dem än sin egen profession. I ljuset av vem garantin är tänkt påverka och vad den ska åstadkomma är etiska och demokratiska värden dilemman som framkommer. Vad händer med de värdena om garantin, som den tolkas av speciallärarna, skulle bli den bokstavliga verkligheten? Det är snarare den medvetenhet som en av informanterna besitter, att de politiska handlingarna måste vara underordnade lärares kompetens och att de enbart bör anses vara ett komplement, som är det avgörande förhållningssättet för en likvärdig skola där varje elev utifrån sina individuella behov kan få rätt stöd i rätt tid.

8.1.2 Speciallärarkompetensen och samrådet

Utifrån informanternas svar tolkar vi att den handledande delen av speciallärarens uppdrag har stärkts i och med garantins införande och fyller en viktig funktion i skolans arbete med tidiga stödinsatser för elever i läs- och skrivsvårigheter.

Det finns ett inbyggt dilemma i specialläraruppdraget då det i examensordningen ingår att arbeta relationellt på gruppnivå när forskningsstudier samtidigt visar att individuell undervisning med välutbildad pedagog är det mest effektiva vid läs- och skrivsvårigheter. Dilemma-

perspektivet är inte ett perspektiv att bara konstatera. För att kunna förstå dilemmaperspektivet i verksamheten måste skolan organisera och förstå sina olika byråkratier och hur de påverkar i praktiken. Det finns ingen tillfredsställande lösning. Fokus måste hamna på att uppmärksamma hur hanteringen av elever sker på ett så etiskt korrekt sätt som möjligt. Vi kan se att det finns en risk med garantin för tidiga stödinsatser, en risk att speciallärarprofessionen handlar för fort, agerar i brandkårsutryckningar och inte hinner ta etiska överväganden för den enskilde eleven. Faran är att demokratiska värden kan försvinna och en återgång till det kategoriska perspektivet kan bli verklighet, av rädsla för att bryta mot lagen. Det samråd med speciallärare som faktiskt lagstadgats borde användas till att lyfta dessa överväganden.

8.1.3 Rätt stöd i rätt tid

Det är ett svårt arbete att tolka vad som egentligen menas rent praktiskt med att garantera en tidig stödinsats. Propositionen är vag i detta avseende och måste därför tolkas av varje skola, vilket informanterna gör. Deras tolkningar är en-till-en-insats vilket enligt forskningen (Slavin et al., 2011; Partanen & Siegel, 2014; Bouton et al., 2018) är ett viktigt komplement till en god klassrumsundervisning för de elever som trots tidig fonologisk träning och framgångsrik undervisning är i läs- och skrivsvårigheter. I garantin är det dock inte framskrivet att det är en-till-en-insats som ska garanteras som stöd, men den utredning garantin grundar sig på kartlägger det mest effektiva stödet för åldrarna som en kombination av just tidig fonologisk träning, framgångsrik undervisning och en-till-en-insats. Det är därför inte orimligt att informanterna tolkat "tidig stödinsats" och uttrycket Skolverket och SPSM använder "rätt stöd i rätt tid" att innebära just en-till-en-insats utförd av speciallärare så tidigt som möjligt. Vi tolkar informanternas utsagor som att allas ambition är att sätta in tidigt stöd när behov uppenbaras men att den lokala skolkontext de befinner sig i möjliggör det i större eller mindre utsträckning. Lika stor del i betänkandet från utredning (SOU 2016:59) har forskning om framgångsrik undervisning, tidig fonologisk träning och vikten av att inte vänta. För att kunna uttrycka att man sätter in rätt stöd i rätt tid bör alltså eleven komma från en förskoletid med rikligt bådande i fonologisk medvetenhet, möta en framgångsrik undervisning direkt från förskoleklassstart och om svårigheter trots detta indikeras bör en individuell insats av välutbildad pedagog erbjudas. Fyller en garanti för tidiga stödinsatser såsom den tolkas av informanterna verkligen sin fulla funktion utifrån det som forskning konstaterat? Eleverna som kommer till skolan vid sex års ålder kan tolkas vara för gamla för att kunna garanteras "tidiga stödinsatser" för läs- och skrivutvecklingen om inte det ännu tidigare arbetet genomförts.

I resultatet kan uttolkas att det råder en stor andel vänta-och-se: hos specialläraren själv, skolans lärare eller till och med från skolans ledning. En fråga som uppkommer utifrån resultatet är då skolans lärare innehar attityden. Hur ska rektor kunna prioritera stödinsatser i budgeten om inte information om tidiga behov framkommer, och en följdfråga är hur mycket en vänta-och-se-attityd hos skolans personal hänger ihop med att resursfördelningen anses otillräcklig hos alla informanter? Om elever gått i skolan i fyra år utan behov av stödinsats i läs och skriv vore det märkligt att anta att behov plötsligt uppstår. Ännu mer oroväckande är då skolans ledning organiserar för att stöd och specialpedagogisk kompetens prioriteras till de äldre åldrarna, trots vetskapen om tidiga insatserns betydelse. Elever som indikerar svårigheter i läs och skriv i F-3 kommer då sannolikt i årskurs fyra fortsatt ha svårigheter och vara i behov av stöd. Dessa elever har då fått vänta i fyra år och enligt Slavin et al., (2011) Partanen och Siegel, (2014), Wolff och Gustafsson, (2015), Bouton et al., (2018) samt Wolff (2020) är det då för sent för att kunna ha en ihållande effekt.

Ett relevant sista ifrågasättande är om en lag är nödvändig när gedigen forskning och kompetent personal redan finns. Ett lagstadgande påverkar den professionella byråkratin vilket visar

sig tydligt i resultatet inte är fullt ut positivt. Positiva faktorer i garantin var enligt informanterna just att tidigarelägga stödet och ta tillvara speciallärarkompetensen. Detta fanns dock innan lagändringen fastställt genom samstämmigheten i forskningsfältet, vilket informanterna redan var väl insatta i. Kvar finns ändock de negativa aspekterna gällande demokratiska och etiska värden för individen.

8.2 Metoddiskussion

Vår studies syfte är att genom speciallärares utsagor tolka hur garantin för tidiga stödinsatser inom läs- och skrivundervisning fungerar i praktiken, vad speciallärare lägger i uttrycket "rätt stöd i rätt tid" samt hur de ser på vad samrådet med speciallärare innebär. Tolkningen har gjorts med hjälp av hermeneutik samt utifrån kritisk pragmatism och de specialpedagogiska perspektiven kategoriskt perspektiv, relationellt perspektiv samt dilemmaperspektivet.

Som metod utifrån syftet valdes intervjuformen halvstrukturerad intervju. Vår förförståelse var central vid intervjutillfällena. För att uppnå syftet att ta del av speciallärares utsagor var intervju som metod ett effektivt verktyg som frambringade nyanserade, spridda men också samstämmiga svar som var tillämpbara inom studiens ramar. Vår förförståelse för ämnet har givetvis trängt igenom vid tolkning av litteratur och intervjusvar. Det studerade ämnet förändrade betydelse under arbetets gång och vår egen förförståelse blev ytterligare delar till helheten när nya förståelser och mönster uppenbarades. Därigenom anser vi att vår förförståelse varit avgörande för att förstå och tolka ämnet men inte påverkat studiens resultat eller slutsats.

Det finns en risk att empirin påverkades av två olika intervjuare men för att motverka denna risk provintervjuade vi varandra i syfte att tillmäta så lika resultat som möjligt. Svagheter i metoden är att den ger en begränsad bild av verkligheten och att forskaren inte kan vara övertygad om att människor handlar som de säger (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). För att få ytterligare uppfattningar och svar om informanternas utsagor kunde en komplettering med observationer för att verkligen se om de handlar som de säger och dessutom får en trianguleringseffekt ha gjorts, men en sådan rymdes inte inom ramen för denna studie.

Det empiriska materialets säkerhet ökar vid intervjuer av sex till åtta personer ur en specifik grupp och det ses som relativt oberoende av enskilda personers uppfattningar (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015), vilket blir tydligt i studien då svaren i många frågor är så pass lika och fördelar sig i tydliga typer av svar. Om studien hade utökats med fler informanter hade möjligheten att säkerställa och upptäcka ytterligare mönster funnits. Vi bedömer dock att de intervjuer vi genomfört har genererat ett tillräckligt rikt material för att uppnå studiens syfte. Att använda en kvantitativ metod i studien hade inte kunnat ge möjlighet att tolka utifrån den fulla kontext som vi ansåg vara viktig.

I undersökningen användes halvstrukturerad intervju som metod och en intervjuguide utarbetades i förväg (bilaga 1). Guiden upplevdes genomgående fungera väl med vissa undantag. Frågeställningar gick i vissa intervjuer in i varandra utifrån informanternas svar och innebar då att frågor ströks eller ställdes mer som konstaterande frågor av tidigare angivna svar. Då informanterna genomgående svarade kring garantin som att innebära individinsatser kunde fler frågor kring andra undervisningsmetoder ha ställts. Svaren hade då kunnat ge ett mer utförligt resultat gentemot den tidigare forskningen kring framgångsrik undervisning och fonologisk medvetenhet. Vidare ställdes inga direkta frågor kring garantins olika moment utan allmänna frågor ställdes. För att få ytterligare svar på detaljnivå om garantin i praktiken hade

detaljerade frågor kunnat ställas. Vi anser dock att det för studien inte hade förändrat eller påverkat resultatet. Utöver dessa undantag upplevdes intervjuguiden ge utförliga svar och informanterna upplevdes kunna förmedla sina utsagor.

Ansatsvalet grundar sig i att syftet kräver tolkning, hitta generella mönster och genomföra kritiska processer. Hermeneutik och kritisk pragmatism ligger nära varandra och har utvecklats ur samma ursprung (Ödman, 2007) vilket innebär att de båda fungerar väl tillsammans som ansats och teoretisk utgångspunkt i en forskningsstudie. Därför anser vi att ansatsvalet svarar upp till studiens syfte. De specialpedagogiska perspektiven har varit användbara som tolkningsinstrument och jämförelsen med examensordningen visade på en viss motsättning mellan formuleringarna i det dokumentet och praktiken kring vilka perspektiv som är möjliga att arbeta efter.

8.3 Studiens kunskapsbidrag

Det finns en stor mängd studier kring tidiga stödinsatser för läsutveckling, framgångsrik undervisning och fonologisk medvetenhet och denna studie syftar inte till att fokusera specifikt på dessa faktorer utan på det praktiska användandet av dem som lagstadgade faktorer. Det finns däremot inte många studier kring en lagstadgad garanti för genomförande av desamma. Inget annat land har en lag som liknar den Sverige har sedan 1/9 2019: läsa, skriva, räkna - en garanti för tidiga stödinsatser. Då lagändringen är relativt ny har inga uppföljande utredningar ännu genomförts på statlig nivå och det är därför heller inte konstigt att forskning i ämnet är begränsat.

Vi anser att vår studie ger en mångfacetterad bild av hur lagen tar sig uttryck i praktiken, både positivt och negativt. Genom att genomföra studien i ett så tidigt skede ger studien kunskap om hur politiskt pålagda handlingar direkt inverkar på skolor och individer. Vår studie visar den mångfald snarare än likvärdighet som finns i hur garantin för tidiga stödinsatser används och tolkas i praktiken. Studien ger en bredare reflektion där en kritisk tolkning av vad garantin ska åstadkomma, vilka som påverkas, vad som uppmärksammas, för vem garantin ska fungera och om den fungerar, framskrivs. Vi anser att studien bidrar till att öka förståelsen och problematiken med en lag och på så sätt borga för ett effektivare användande av den i praktiken, men även i vidare utredningar och studier.

8.4 Vidare forskning

Under processen har många nya infallsvinklar tillkommit och många tänkbara vidare studier har uppenbarats. Som ett första steg för vidare forskning ser vi att en liknande studie, men riktad till lärare och speciallärare arbetande i förskoleklass hade varit gynnsamt. Resultatet i vår studie visar att informanterna är säkra på att arbetet med att grundlägga framgångsrik läs- och skrivutveckling bör ske där, den sammantagna forskningen ser att fonologisk träning tidigt är avgörande för att lyckas i läs- och skrivutvecklingen, samt att garantin är lagstadgad från förskoleklass. På så vis hade en studie fokuserad enbart mot förskoleklassen kunnat berika kunskapen ytterligare. Det hade även varit intressant att studera förskolans arbete med fonologisk träning vidare och koppla hur det arbetet påverkar när kartläggningarna genomförs då eleverna kommer till förskoleklass.

En annan vidare studie kan vara att undersöka samma syfte men med en annan metod, till exempel observation kombinerat med intervju och/eller enkät. En sådan studie hade kunnat ge

en ännu vidare bild av garantin i praktiken. Givetvis kan även fler studier av samma sort som vår egen genomföras, med ett större antal informanter eller med rektorer som beskriver arbetet med garantin.

Vi anser att det är av stor vikt att fortsätta forska i frågan för att möjliggöra för en likvärdig, demokratisk undervisning utifrån alla elevers rätt till stöd och undervisning.

Referenser

- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik - att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3 om lärares möjligheter och hinder*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 311). [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Gothenburg University Publications Electronic Archive. <http://hdl.handle.net/2077/25658>
- Allwood, C.M., & Eriksson, M. (2017). *Grundläggande vetenskapsteori för psykologi och andra beteendevetenskaper*. Lund: Studentlitteratur.
- Almqvist, L., Malmqvist, J., & Nilholm, C. (2015). Vilka stödinsatser främjar uppfyllelse av kunskapsmål för elever i svårigheter? – en syntes av meta-analyser. I *Tre forskningsöversikter inom området specialpedagogik/inkludering* (s. 3-122). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bergström, G., & Boréus, K. (2018). Innehållsanalys. I G. Bergström, K. Boréus (Red.), *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (3 uppl.) (s. 49-90). Lund: Studentlitteratur.
- Bouton, B., McConnell, J. R., Barquero, L. A., Gilbert, J. K., & Compton, D. L. (2018). Upside-Down Response to Intervention: A Quasi-Experimental Study. *Learning Disabilities Research & Practice, 33*(4), 229–236. doi: 10.1111/ldrp.1217
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Byström, A. (2018). Den nya speciallärarutbildningen. I Bruce, B. (Red.), *Att vara speciallärare* (s. 15-22). Malmö: Gleerups.
- Byström, A., & Bruce, B. (2018). Specialisering barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling. I Bruce, B. (Red.), *Att vara speciallärare* (s. 41-56). Malmö: Gleerups.
- Chong, P. (2018). The Finnish “Recipe” Towards Inclusion: Concocting Educational Equity, Policy Rigour, and Proactive Support Structures. *Scandinavian Journal of Educational Research, 62*(4). <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258668>
- Ekins, A., Savolainen, H., & Engelbrecht, P. (2016). An analysis of English teachers’ self-efficacy in relation to SEN and disability and its implications in a changing SEN policy context. *European Journal of Special Needs Education, 31*(2), 236-248. DOI:10.1080/08856257.2016.1141510
- Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området - en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Eriksson-Zetterquist, U., & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne, P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 34-54). Stockholm: Liber.
- Feinberg, W. (2015). Critical Pragmatism and the Appropriation of Ethnography by Philosophy of Education. *Studies in Philosophy and Education, 34*, 149–157. <https://doi.org.ezproxy.ub.gu.se/10.1007/s11217-014-9415-6>

- Fejes, A., & Thornberg, R. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Forester, J. (2012). On the theory and practice of critical pragmatism: Deliberative practice and creative negotiations. *Planning Theory*, 12(1), 5–22. DOI: 10.1177/1473095212448750 plt.sagepub.com
- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 326). [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Gothenburg University Publications Electronic Archive. <http://hdl.handle.net/2077/30583>
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnusson, G., & Nilholm C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning - En enkätstudie*. (Forskningsrapport, 2015:13). Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Specialpedagogik. Karlstad University Studies. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:784444/FULLTEXT01.pdf>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 MetaAnalyses relating to Achievement*. Routledge. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/lib/gu/reader.action?docID=367685&ppg=172>
- 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(4). <http://dx.doi.org/10.1080/15017419.2010.507372>
- Håkansson, J., & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning. Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lundqvist, J. (2018). *Tidiga insatser och barns utbildningsvägar inkludering och specialpedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Melby-Lervåg M., Lyster S. A., & Hulme C. (2012). Phonological Skills and Their Role in Learning to Read: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322-352. DOI 10.1037/a0026744
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 10(2), 124–138. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:32672/FULLTEXT01.pdf%C2%A0>
- Nilholm. C. (2019). *En inkluderande skola. Möjligheter, hinder och dilemman*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2020a). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2020b). *Byråkrati kan vara ett hinder för inkludering*. Hämtad 200917 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/byrakrati->

[kan-vara-ett-hinder-for-inkludering?fbclid=IwAR24mPzIgdHVzR-w6Jc7pYPCUAa0WIpkIk6vCSXWF4IGPFc0kHIGiSndrT4](https://doi.org/10.1007/s11881-019-00187-5)

Parrila, R., Dudley, D., Song, S., & Georgiou, G. (2020). A meta-analysis of reading-level match dyslexia studies in consistent alphabetic orthographies. *Annals of Dyslexia*, 70, 1-26. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1007/s11881-019-00187-5>

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

Pauler, D., & Timpson, E. (2015). *Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years*. Department of Education and Department of Health. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/398815/SEND_Code_of_Practice_January_2015.pdf

Prop. 2017/18:195. *Läsa, skriva, räkna – en garanti för tidiga stödinsatser*. <https://data.riksdagen.se/fil/B916A029-70CA-43C9-AF87-107EE56CFB78>

Regeringen. (28 juni 2018). *Läsa, skriva, räkna – så förbereder regeringen för garantin: pressmeddelande från Utbildningsdepartementet*. Hämtad 200929 från <https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2018/06/lasa-skriva-rakna--sa-forbereder-regeringen-for-garantin/> har ej skrivit årtal i texten

Rennstam, J., & Wästerfors, D. (2015). Att analysera kvalitativt material. I G. Ahrne, P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 220-236). Stockholm: Liber.

Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm, E. Björck-Åkesson. (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 36-51). Stockholm: Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b68/1529480533394/Reflektioner-kring-specialpedagogik_VR_2007.pdf

Rosenqvist, J. (2013). Relationell dynamik – ett försök till analys av skola i förändring I Aspelin, J. (Red.), *Relationell specialpedagogik - i teori och praktik* (s. 13-26). Kristianstad University Press. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:633279/FULLTEXT01.pdf>

SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svenskforfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

SFS 2017:1111. *Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)* <http://rkrattsdb.gov.se/SFSdoc/17/171111.PDF>

SFS 2018:1098. *Lag om ändring i skollagen (2010:800)*. <https://svenskforfattningssamling.se/sites/default/files/sfs/2018-06/SFS2018-1098.pdf>

Sjöström, U. (1994). Hermeneutik - att tolka utsagor och handlingar. I B. Starrin, P-G. Svensson. (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 74-90). Lund: Studentlitteratur.

Skolverket. (2014a). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=3299>

Skolverket. (2014b). *Stödinsatser i utbildningen: Om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=3362>

Skolverket. (2020). *Läsa, skriva, räkna - en garanti för tidiga stödinsatser*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/organisera-tidigt-stod-och-extra-anpassningar/lasa-skriva-rakna---garanti-for-tidiga-insatser>

Skrtic, T. (1991). The special education paradox: equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review*, 61(2), 148-207. <https://search-proquest.com.ezproxy.ub.gu.se/docview/61252097?accountid=11162>

Slavin, R., Lake, C., Davis, S., & Madden, N. (2011). Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis. *Educational Research Review*, 6(1), 1-26. DOI: 10.1016/j.edurev.2010.07.002

SOU 2016:59. *På goda grunder – en åtgärdsgaranti för läsning, skrivning och matematik*. <https://www.regeringen.se/4a7c02/contentassets/ea7cfc53fff7447a883faad47c059660/pa-goda-grunder--en-atgardsgaranti-for-lasning-skrivning-och-matematik-sou-201659.pdf>

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2020). *Garantin för tidigt stöd*. <https://www.spsm.se/stod/rattigheter-lagar-och-rattigheter/garantin-for-tidigt-stod/>

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

Suggate, S. (2016). A meta-analysis of the long-term effects of phonemic awareness, phonics, fluency, and reading comprehension interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 49(1), 77–96. DOI: 10.1177/0022219414528540

Svenska Unescorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca + 10*. Stockholm: Svenska Unescorådet.

Svensson, P., & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne, P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 17-33). Stockholm: Liber.

Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162-173. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x>

Taube, K., Fredriksson, U., & Olofsson, Å. (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever*. Stockholm: Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b34/1555424813359/Kunskapsoeversikt-om-laes-och-skrivundervisning-foer-yngre-elever_VR_2015.pdf

Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande. En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken*. (Specialpedagogiska institutionen, Studies in Special Education) [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. Specialpedagogiska skolmyndighet-

en <https://www.spsm.se/globalassets/funktionsnedsattning/avhandlingar/framgangsfaktorer-i-las--och-skrivlarande-tjernberg-catharina.pdf>

Unesco. (1994). *Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: Unesco.

Unicef. (2018). *Barnkonventionen FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: Unicef.

Utbildningsstyrelsen, Finland. (2019). *PISA 2018: Finland bland de bästa i läskunnighet*. <https://www.oph.fi/sv/nyheter/2019/ukm-pessmeddelande-pisa-2018-finland-bland-de-basta-i-laskunnighet#>

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. (Reviderad utgåva). Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/analys-och-uppdrag/vianalyserar-och-utvarderar/alla-publikationer/publikationer/2017-08-29-godforskningssed.html>

von Ahlefeldt Nisser, D. (2014). Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag – skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic Studies in Education*, 34(4), 246-264. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-14197>

von Wright, M. (2007). Affiniteten mellan pragmatism och pedagogik. I Y. Boman, C. Ljunggren, M. von Wright (Red.), *Erfarenheter av pragmatism* (s. 23-44). Polen: Studentlitteratur.

Whalley, S. (2018). A Tale of Three SENCOS, post 2015 Reforms. *Support for Learning*, 33(4), 407-428. DOI: 10.1111/1467-9604.12227

Wolff, U., & Gustafsson, J. E. (2015). Effects of an early phonological intervention: a higher-order latent growth curve modelling approach. *Intelligens*, 53, 108-117. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1016/j.intell.2015.09.003>

Wolff, U. (2020). Effekter av tidig fonologisk träning. *Svenska Dyslexiföreningen*, 2, 14-19.

Ödman, P. J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Finland: Norstedts Akademiska Förlag.

Bilagor

Bilaga 1

Intervjuguide

Hur många år har du i yrket? Vad arbetar du som? Utbildning?

1. Beskriv dina arbetsuppgifter som speciallärare.
2. Hur arbetar du runt elever eller grupper inom läs- och skrivutveckling?
3. Beskriv insatser inom läs och skriv som genomförs på skolan.
4. Hur följer ni upp insatserna?
5. I vilka årskurser är det vanligast att läs- och skrivinsatser sätts in skolan?
6. Vad är en framgångsrik undervisning inom läs och skriv?
7. Berätta om hur skolan har organiserat arbetet utifrån garantin för tidiga insatser.
8. Hur har dina arbetsuppgifter förändrats utifrån garantin?
9. Hur gynnar garantin elever och skola?
10. Kan det finnas risker för elever och skola med garantin?
11. Beskriv samrådet kring läs- och skrivutveckling mellan dig och pedagoger?
12. Berätta vad du anser är rätt stöd i rätt tid.
13. Hur hade du planerat ditt arbete på bästa sätt för att främja alla elevers läs- och skrivutveckling?
14. Övrigt du vill lägga till.

Bilaga 2

Missivbrev

Förfrågan om att delta i en studie om garantin för tidiga stödinsatser inom läs och skriv.

Uppsatsen kommer att fokusera på lagändringen 1/7 2019 då en garanti för tidiga stödinsatser gick igenom. Syftet med studien är att genom en hermeneutisk tolkning av studiens delar och helhet och med kritisk pragmatism tolka garantin i praktiken.

Vi vänder oss till Dig som är utbildad eller arbetar som speciallärare inom läs och skriv. För att kunna svara på intervjufrågorna behöver Du vara bekant med propositionen (Prop. 2017/18:195) som finns att läsa här: [Läsa, skriva, räkna – en garanti för tidiga stödinsatser](#)

Studien är ett examensarbete på avancerad nivå och en del av utbildningen till Speciallärare med inriktning språk-, läs- och skriv vid Göteborgs universitet. Studien kommer att genomföras med intervjuer under sena september - tidiga oktober 2020. Intervjun kommer att beröra Din uppfattning/erfarenhet av Ditt och Din skolas arbete kring tidiga stödinsatser. Intervjun beräknas ta 30-45 minuter via videosamtal, som vi kommer överens om. Det är viktigt att intervjun sker i ostörd miljö och på en tid som Du bestämmer. Intervjun kommer att spelas in och transkriberas i efterhand för att säkerställa att all information tillkommer studien korrekt.

Den information som Du lämnar kommer att behandlas säkert. Redovisningen av resultatet kommer att ske anonymiserat och vi följer de forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet framtagit. Resultatet kommer att presenteras i form av ett examensarbete. Inspelningarna och transkriptionerna kommer att förstöras när examensarbetet är godkänt. När examensarbetet är färdigt finns möjlighet för Dig att ta del av det. Deltagandet är helt frivilligt och Du kan när som helst avbryta Din medverkan utan närmare motivering. Du kan ställa frågor och förvänta Dig svar genom hela processen.

Vi frågar härmed om Du vill delta i denna studie. Godkännande av deltagande ger Du genom att kopiera text på nästa sida (samtyckesblankett), och byta "jag" mot Ditt namn samt skriva till datum, i vändande mail. Har Du frågor om studien är Du välkommen att höra av Dig till någon av oss.

Emma Johansson
e-post
telefonnummer

Elisabeth Walderstedt
e-post
telefonnummer

Bilaga 3

Samtyckesblankett

Jag samtycker härmed till att delta i nämnda studie. Jag har fått information om studien och har möjlighet att ställa frågor samt avsluta mitt deltagande när som helst under studien.

Datum: