



Akademien för Utbildning, Kultur och Kommunikation

**En studie om hur speciallärare och specialpedagoger
beskriver sin roll i arbetet med
Läsa, skriva, räkna-garantin med fokus på samråd**

Maria Ragnarsson

Veronica Wecklauf-Reuterhäll

Självständigt arbete i specialpedagogik

Handledare:

Speciallärare med språk-, skriv och läsutveckling

Helena Tegler

Avancerad nivå
15 högskolepoäng
Vårterminen 2023

Examinator:
Tina Hellblom-Thibblin

Förord

Vi vill tacka alla som har stöttat oss i vårt självständiga arbete. Framförallt vill vi framföra ett stort tack till alla respondenter som deltog i vår intervjustudie och gjorde det möjligt att genomföra detta. Och till vår handledare Helena Tegler som har hjälpt oss med sin kunskap om akademiskt skrivande och svarat på våra frågor och drivit vårt arbete framåt.

Vi vill också tacka vår examinator Tina Hellblom-Thibblin med sin konstruktiva kritik för att förbättra vårt arbete.

Vi känner att vi båda har varit lika delaktiga i vårt självständiga arbete. Vi har träffats fysiskt och via teammöten för att ständigt ha en dialog. Intervjuerna gjorde vi tillsammans fysiskt och skrivandet delade vi upp för att sedan träffas via länk för att diskutera, analysera och ändrat i texten så att arbetet blir vår gemensamma.

Maria Ragnarsson och Veronica Wecklauf-Reuterhäll
Västerås och Kopparberg juni 2023

SQA933, Självständigt arbete i specialpedagogik-speciallärare med specialisering språk, skriv- och läsutveckling, 15 hp

Författare: Maria Ragnarsson och Veronica Wecklauf-Reuterhäll

Titel: En studie om hur speciallärare och specialpedagoger beskriver sin roll i arbetet med läsa, skriva, räkna-garantin med fokus på samråd

Vårterminen 2023

Antal sidor: 54

Sammanfattning

Kraftigt försämrade skolresultat i internationella kunskapsmätningar som *PISA* (Programme for International Student Assessment) och *PIRLS* (Progress in International Reading Literacy Study) har lett till en förstärkning i skollagen som heter Läsa, skriva, räkna-garantin (SFS 2010:800 3 kap §4). Den tillagda paragrafen handlar om att ge elever rätt stöd i rätt tid. Syftet med studien är att undersöka hur verksamma speciallärare och specialpedagoger beskriver sin roll i arbetet med att uppfylla läsa- och skriva-delarna i garantin med fokus på samråd. Vi vill bidra med kunskap om hur samrådsarbetet organiseras, vilka utmaningar som finns och vad som fungerar bra. Studien har en kvalitativ forskningsansats och utgår från enskilda semistrukturerade intervjuer. Vi har intervjuat tio respondenter, sex är utbildade speciallärare med inriktning språk, skriv- och läsutveckling och fyra är utbildade specialpedagoger som arbetar inom förskoleklass upp till årskurs tre. Resultatet visar att alla ställer sig positiva till garantin och att det har givit ett kvalitetsarbete med årshjul och centrala elevhälsans mall som är underlag på grupp och individnivå. Det finns även hinder som tid och brist på engagemang från rektor som påverkar arbetet med att genomföra och höja kvaliteten med garantin. Framgångsfaktorer som kom fram i studien var att det blev ett kollegialt lärande kring stödinsatser och utveckling av undervisningen och lärmiljön på gruppnivå vilket lett till ett mer relationellt synsätt bland lärarna i stället för att ha ett kategoriskt individfokus. Arbetet med samråd visade sig också leda till ett bättre samarbete mellan speciallärare, specialpedagog och lärare där den specialpedagogiska kompetensen ges utrymme att ägna sig åt främjande och förebyggande skolutvecklingsarbete gällande insatser som gynnar elevernas läs- och skrivutveckling. Med utgångspunkt av de specialpedagogiska perspektiven synliggörs en förändring av synen på undervisning, lärmiljön och stödinsatser för att höja måluppfyllelsen i svenska.

Nyckelord: Läsa, skriva, räkna-garantin, samråd, speciallärare/specialpedagog rollen, specialpedagogiska perspektiv och tidiga insatser.

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
1.1 Syfte	6
Frågeställningar	6
2. Bakgrund	7
2.1 Styrdokument	7
2.2 Tillgänglig lärmiljö	8
2.3 Läs- och skrivutveckling	9
2.4 Dyslexi och allmänna läs- och skrivsvårigheter	10
2.5 Läsa, skriva, räkna-garantin	11
Garantins uppkomst	11
2.6 Garantins kartläggnings- och bedömningsmaterial	12
2.7 Garantins olika delar och arbetsgång	13
2.8 Granskning av Läsa, skriva, räkna-garantin	14
3. Tidigare forskning	15
3.1 Speciallärarens och specialpedagogens roll	15
3.2 Tidiga insatser	16
3.3 Samråd	17
4. Teoretisk referensram	19
4.1 Specialpedagogiska perspektiv	19
5. Metod	20
5.1 Metodval	20
5.2 Urval	20
5.3 Genomförande	21
5.4 Datainsamling	21
5.5 Dataanalys	21
5.6 Tillförlitlighet	22
5.7 Etiska överväganden	22
6. Resultat	24
6.1 Resultatsammanfattning	27
7. Diskussion	29
7.1 Resultatdiskussion	29
7.2 Metoddiskussion	31
7.3 Vidare forskning	33
8. Referenser	34
9. Bilagor	41
9.1 Bilaga 1 informationsbrev	41
9.2 Bilaga 2 samtycke	43
9.3 Bilaga 3 intervjuguide	44
9.4 Bilaga 4 sammanställning av respondenter	48
9.5 Bilaga 5 Mallen för Läsa, skriva, räkna garantin	49

1. Inledning

Att kunna läsa med förståelse och uttrycka sig skriftligt är en förutsättning för att utbilda sig, delta i demokratiska val, betala sina räkningar, deklarerera, köpa en bussbiljett, ta del av kulturlivet etc. Med andra ord är läs- och skrivkunnighet grundläggande för att en person ska kunna vara delaktig i samhället. Lärarens primära och huvudsakliga pedagogiska uppgift de första åren i grundskolan är att utveckla elevernas läs- och skrivförmåga (Skolverket, 2019c). För vissa elever är det extra svårt att bemästra dessa färdigheter vilket kan innebära att de hamnar i läs- och skrivsvårigheter om inte lämpligt stöd sätts in i tid (Hagtvet, 2016).

Kraftigt försämrade skolresultat i internationella kunskapsmätningar som *PISA* (Programme for International Student Assessment) och *PIRLS* (Progress in International Reading Literacy Study) har lett till en förstärkning i skollagen som heter Läsa, skriva, räkna-garantin (SFS 2010:800 3 kap §4). Den tillagda paragrafen handlar om att ge elever rätt stöd i rätt tid. Garantin gäller i förskoleklass och på lågstadiet i grundskolan samt årskurs 4 i specialskolan och sameskolan (Prop. 2017/18:18).

När Läsa, skriva, räkna-garantin trädde i kraft införde Skolverket nationella kartläggnings- och bedömningsmaterial till hjälp för lärare att tidigt och mer likvärdigt systematiskt kunna bedöma elevernas kunskapsutveckling och sätta in stöd (Skolverket, 2019d, SFS, 2010:800). Att använda screening materialet för förskoleklass och årskurs 1 och 3 är obligatoriskt i arbetet med att uppfylla garantin. Vid identifiering av elever som visar tecken på svårigheter i sitt lärande och som riskerar att inte nå målen i svenska, svenska som andraspråk eller matematik ska undervisande lärare enligt skollagen (SFS 2010:800 §4) samråda med personal med specialpedagogisk kompetens. I samråd bedöms behovet av stödinsatser. Ett viktigt moment i arbetsgången med samråd är planering av insatser och åtgärder där speciallärare och specialpedagog har kvalifikationerna att avgöra vilket stöd som är lämpligast och hur det bäst ska utformas (Runström Nilsson, 2019). Skolinspektionen har granskat hur arbetet med garantin fungerar ute på skolorna och rapporterar dessvärre att personal med specialpedagogisk kompetens inte används i samråd i den utsträckning som borde ske (Skolverket, 2022 och Skolinspektionen, 2022). Utöver Skolinspektionens granskning saknas undersökningar av speciallärares och specialpedagogers roll i arbetet med samråd inom ämnesområdet. och med föreliggande studie vill vi bidra till ökad kunskap om speciallärares och specialpedagogers samråds roll i förhållande till Läsa-, skriva-, räkna-garantin.

I studien görs avgränsningen att arbetet med att uppfylla garantin enbart undersöks i grundskolans förskoleklass och på lågstadiet, därmed utesluts sameskolan och årskurs 4 i specialskolan. Ytterligare en avgränsning är att räkna-delen i garantin utelämnas. Vi använder begreppen Läsa- skriva garantin i vår studie.

1.1 Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur verksamma speciallärare och specialpedagoger beskriver sin roll i arbetet med att uppfylla läsa- och skriva-delarna i garantin med fokus på samråd.

Frågeställningar

- *Hur organiseras och genomförs arbetet med samråd på skolan?*
- *Vilka hinder beskriver speciallärare och specialpedagoger att det finns för dem i arbetet med samråd och för deras roll?*
- *Vilka framgångsfaktorer finns i samrådsarbetet och som påverkar den specialpedagogiska rollen?*

2. Bakgrund

2.1 Styrdokument

Skolans viktigaste uppdrag är att få alla barn läs- och skrivkunniga. Trots det lämna många elever skolan utan just tillräckliga läs- och skrivfärdigheter (SOU 2008:109). I läroplanen för grundskolan (Lgr 2022) behandlas läs- och skrivinläring under samma rubrik och det betonas hur viktigt det är att lära sig läsa och skriva (2022:222).

Enligt skollagen (SFS 2010:800 § 4) har alla elever rätt till likvärdig utbildning oavsett förutsättningar och behov. Målet är att alla elever ska ges möjlighet att utvecklas i sitt lärande så långt som möjligt. Skolan ska ge eleverna den ledning och stimulans de behöver för att tidigt lära sig läsa, skriva och räkna. Ledning och stimulans handlar om undervisningens kvalitet och kan förklaras som det stöd som sker i ordinarie undervisning och lärmiljö. Genom god undervisning, ledning och stimulans, ska alla elever kunna tillgodogöra sig utbildningen och vara delaktiga i sitt lärande (Skolverket, 2014). (Skollagen 3 kapitlet 3§).

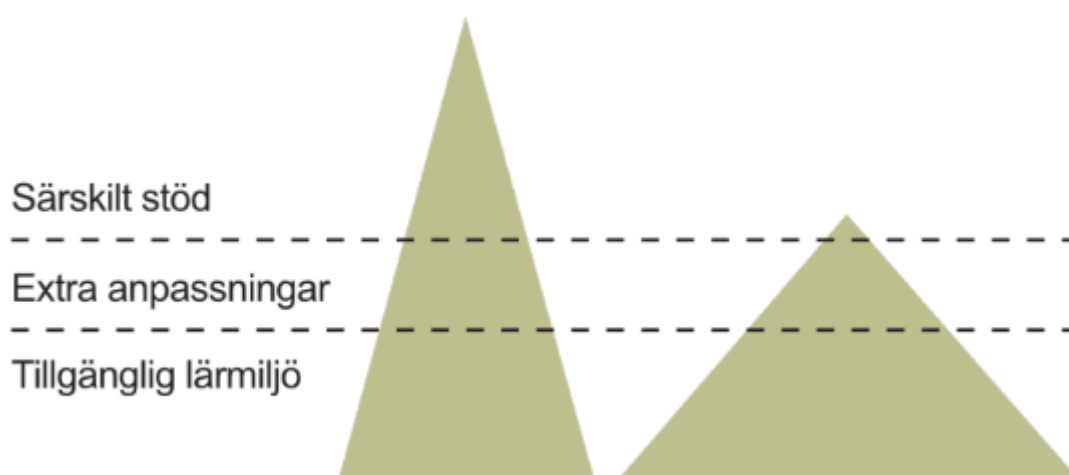
Lagen om Läsa, skriva, räkna-garantin (SFS 2010:800 3 kap § 4) lyfter vikten med likvärdighet som synliggörs i både Barnkonventionen och Salamancadeklarationen. Barnkonventionen innehåller bestämmelser om barns rättigheter oavsett kön, etnicitet, religion eller bakgrund (Unicef Sverige 2018, s. 3–4). I artikel sju och tolv som finns med i skollagen anges att utbildningen ska anpassas med hänsyn till barnets intresse och kunskapsnivå (Unicef Sverige 2018, s. 5 och s8). Salamancadeklarationen är en viktig internationell överenskommelse som har påverkat utformningen av skolans styrdokument och lagstiftning för att underlätta inkludering. Deklarationen som Sverige och ett flertal andra länder undertecknade 1994 syftar till att alla barn har rätt till likvärdig utbildning med fokus på att elever som är i behov av särskilt stöd ska få en anpassad utbildning tillsammans med andra barn i sin egen miljö (Salamancadeklarationen, 2/2006).

När en elev möter svårigheter i inläringen och det inte räcker med den ledning och stimulans som ordinarie undervisning erbjuder för att eleven ska utvecklas i riktning mot kunskapsmålen ska stöd i form av extra anpassningar skyndsamt sättas in (SFS 2010:800). Extra anpassningar handlar om att göra undervisningen mer tillgänglig inom ramen för ordinarie ledning och stimulans (Skolverket, 2019d). Extra anpassning är en form av stödinsats av mindre ingripande karaktär som inte behöver föregås av något formellt beslut men anpassningen ska dokumenteras i elevens skriftliga individuella utvecklingsplan (Skollagen 3 kapitlet 5§). Även kortvarigt specialpedagogiskt stöd ses som en extra anpassning (Skolverket, 2022). Om de extra anpassningarna inte räcker till ska detta anmälas till rektor som säkerställer att elevens behov av stöd skyndsamt utreds (SFS 2010:800). Om utredningen visar att eleven är i behov särskilt stöd ska ett åtgärdsprogram upprättas för att dokumentera det särskilda stödet. Det är rektor som fattar beslut om särskilt stöd. Till skillnad från extra anpassningar är särskilt stöd en mer omfattande form av stödinsats som är svår att genomföra inom ramen för ordinarie ledning och stimulans. Det handlar vanligtvis om

regelbunden undervisning med speciallärare eller specialpedagog under en längre tid, placering i särskild undervisningsgrupp eller stöd av elevassistent. (SFS 2010:800).

2.2 Tillgänglig lärmiljö

Tillgänglighet är ett begrepp som ofta används inom det specialpedagogiska fältet och som beskriver hur väl skolan som organisation och plats fungerar för elever oavsett funktions- och inlärningsförmåga. Det är viktigt att i förebyggande syfte skapa goda lärmiljöer för att ge bästa förutsättningar för alla elevers möjlighet att ta del av lärande och gemenskap. Med lärmiljö avses hela den miljö och de sammanhang som en elev befinner sig i under en skoldag (SPSM, 2017). Det finns en hel del anpassningar och stödstrukturer som gynnar alla elevers inhämtning och utveckling av kunskaper och inte enbart dem som stöter på hinder i lärandet. Sådana generella anpassningar kan med fördel användas inom ramen för ordinarie ledning och stimulans och bör erbjudas alla elever. Undervisningen kan göras mer tillgänglig genom att innehåll, metoder och material anpassas och förtydligas av (Skolverket, 2019d). Vinster med generella anpassningar som genomsyrar hela skoldagen är att de förebygger att svårigheter uppstår, stödjer eleverna att nå längre i sin utveckling och minskar enskilda elevers behov av särskilt stöd. Figur 1 nedan illustrerar hur skolan genom att redan i planeringsstadiet lägga mer tid på att hitta generella anpassningar på gruppnivå för alla elever kan erbjuda en tillgänglig lärmiljö som en bred bas inom ramen för ledning och stimulans. Med kvalitet i basen skapas bättre kvalitet i de extra anpassningarna när ledning och stimulans inte räcker till vilket ökar elevernas möjligheter att lyckas och färre elever får behov av extra anpassningar och särskilt stöd. Figuren illustrerar hur ett ändrat fokus från extra anpassningar och särskilt stöd till ledning och stimulans kan höja elevernas måluppfyllelse (SPSM, 2023).



Figur 1: Ledning och stimulans (hämtad 15 april 2023 www.spsm.se)

2.3 Läs- och skrivutveckling

Den tidiga läsinlärningen och läsundervisningen som sker under de första skolåren handlar om att “lära sig läsa” och förväntas leda till automatiserad och säker ordavkodning, vilket sedan byggs vidare med att läsförståelsen utvecklas. I takt med att barnen kommer upp i högre årskurser ställs allt högre krav på den skriftspråkliga förmågan, avkodningsförmågan förväntas sitta och i skolkontexten gäller “läsa för att lära sig” (Snow, 2016; Oakhill et al. 2018). Avkodning är den tekniska sidan av läsningen. Ordavkodning består av delarna bokstavskunskap, alfabetisk avkodning, automatiserad avkodning och fonologisk medvetenhet. I begreppet avkodning ingår inte förståelsen av det man läser (Elbro m.fl., 2017).

Mycket forskning visar att fonologisk medvetenhet är centralt för den tidiga läs- och skrivinlärningen. Det finns ett starkt samband mellan tidig fonologisk medvetenhet och att senare blir en god läsare (Lundberg, 2006). Det har visat sig att barn i förskoleåldern och förskoleklass med nedsatt fonologisk förmåga har sämre utveckling av både avkodning och stavning (Schuele & Boudreau, 2008). Fonologisk kunskap handlar om att vara medveten om att det finns olika språkljud i det talade språket. Barnet behöver lära sig att bemästra språkljuden genom att flytta uppmärksamheten från ordens innehåll till språkets form, det vill säga hur orden är uppbyggda och låter. Om barnet inte har förstått att varje ord utgörs av olika delar och att dessa delas in i språkljud (fonem) och stavelser (morfem) blir det svårt att ta nästa steg till att utveckla en avkodningsförmåga vilket är att kunna koppla språkljuden till bokstäver (grafem). Först när barnet är fonologiskt medveten och har förstått den alfabetiska principen att varje språkljud representeras av en bokstav eller stavning och klarar av att sätta samman bokstavsljuden till ord har barnet knäckt den alfabetiska koden eller pedagogiskt uttryckt “knäckt läskoden”. God bokstavskänedom är förstås också en viktig faktor i sammanhanget för att med god säkerhet kunna koppla fonem-grafem (Beck & Juel, 1995).

För att teoretiskt förstå läsutveckling är den välkända modellen The Simple view of reading, TSVR, användbar. Med den enkla formeln $\text{Läsförståelse (Läsning)} = \text{Avkodning} \times \text{Språkförståelse}$ visar läsmodellen vilka delar läsning består av. Både avkodning och språkförståelse behövs för att uppnå god läsförmåga (Gough & Tunmer, 1986). Formeln innebär att båda komponenterna är lika viktiga och brister det i någon av dessa färdigheter så uppnår inte individen läsförståelse (Catts, Kamhi & Adlof 2014). Läsmodellen är ett bra stöd att utgå från vid kartläggning och bedömning av elevens läsförmåga. Den kan användas av för att komma fram till vilken komponent det brister i och som behöver stärkas när en elev har stött på hinder. Det är vanligt att man får problem med läsförståelse när avkodningen inte har automatiserats. För läsare med dålig förståelse på grund av detta går de kognitiva resurserna åt till avkodningen istället för att processa innehållet (Carlström, 2010). Det finns elever som har tillägnat sig acceptabla färdigheter i avkodning men ändå inte kan läsa med särskilt god förståelse, vilket beror på brister i den grundläggande språk kompetensen gällande ordförråd, grammatik och olika former av språklig medvetenhet (Bråten, 2008).

Utifrån TSVR kan man förstå att enbart barnets förmåga att avkoda text inte leder till en tillräckligt utvecklad läsförmåga utan det finns andra strukturer som är viktiga för att uppnå god läsförståelse. Språkförståelse som är den andra komponenten i läsmodellen handlar bland annat om att kunna interagera ny information till det som läsaren redan vet, dvs. att bygga en förförståelse för det som ska läsas. Förkunskapens roll i förhållande till läsförståelse ligger i att den ger läsaren möjlighet att förstå texten genom att koppla information till tidigare bakgrundkunskap och dra slutsatser, med ett annat ord inferenser. Att göra inferenser handlar också om att förstå hur en text hänger samman och att läsa mellan raderna (Bråten, 2008; Liberg, 2006; Reichenberg, 2014). Läsförståelse förutsätter en rad språkliga färdigheter varav ordförrådet spelar en nyckelroll som den enskilt viktigaste faktorn bakom läsförståelse. Ordens betydelse har en nära anknytning med läsförståelse av en text varpå ordförrådets storlek påverkar förståelsen av olika texter. Det finns starkt forskningsstöd för att ett rikt ordförråd är en förutsättning för att ta till sig texter och kunna göra olika inferenser (Elbro, 2017; (Oakhill m.fl. 2018).

Läsning och skrivande är färdigheter som ställer höga krav på både kognitiv och språklig förmåga (Lundberg, 2008). Läs- och skrivinläringen kan tolkas som en och samma process. Läsandet och skrivandet går hand i hand genom att förmågorna interagerar och stödjer varandras utveckling. Att lära sig läsa såväl som att lära sig skriva kräver kognitivt stöd att bokstavera, dvs att koppla grafem-fonem. Barnet måste lära in och memorera grafem och språkljuden kopplat till dem innan de kan skrivas ner ord. Flera forskare beskriver det tidiga skrivandet som en process där barnet precis som i läsandet behöver lära sig att ljuda sig fram till ett ord. För att sedan vidareutveckla sitt skrivande är det som i läsandets utveckling framförallt viktigt att bygga en förståelse för vad som ska skrivas och av central betydelse att ha ett stort ordförråd (Granström, 2007; Lundberg 2008).

2.4 Dyslexi och allmänna läs- och skrivsvårigheter

Prevalensen för dyslexi uppskattas av ca 5-8% av befolkningen i den läskunniga delen av världen ha. Förekomsten av dyslexi hos elever i skolan beräknas till 2-7 % (Dyslexiförbundet, 2022). Dyslexi är en medicinsk diagnos, ofta ärftlig, med neurobiologiska förklaringar där hindren ligger i att individen har en avgränsad svaghet i det fonologiska systemet som ger specifika svårigheter med primärt avkodning och stavning. Eftersom dyslexi innebär problem med fonologisk bearbetning, dvs. att ta till sig och automatisera kopplingen mellan bokstäver och språkljud, kan funktionsnedsättningen uppmärksammas vid problem med att uppnå en automatiserad ordavkodning i läsning och genom dålig rättskrivning. De flesta med dyslexi läser mödosamt, hakar upp sig på orden, läser fel och utelämnar delar av eller hela ord. Dyslexi tar sig olika uttryck hos olika personer. Vissa har till exempel större problem med att stava än att läsa (Høien & Lundberg, 2013; (Dyslexiförbundet, 2022). Till skillnad från dyslexi som handlar om specifika svårigheter beror mer allmänna läs- och skrivsvårigheter på omkringliggande orsaker i miljön, i många ofta samspelar både miljömässiga och ärftliga faktorer (Jacobson, 2020). Det kan röra sig om nedsatt syn eller hörsel, tillfälliga eller bestående koncentrationssvårigheter, annat modersmål, sociala eller emotionella problem,

neuropsykiatriska funktionshinder eller brister i undervisningen såsom för lite eller felaktig övning i läsning och skrivning. Att möta en oerfaren eller utbildad lärare som inte har tillräckliga kunskaper att lägga grunden för fonologisk medvetenhet eller som inte lär in den alfabetiska principen på ett strukturerat och systematiskt sätt kan utgöra hinder i den tidiga läs- och skrivinläringen. För en elev som har koncentrationssvårigheter tillkommer ytterligare en negativ påverkansfaktor som kan bidra till i läs- och skrivsvårigheter. Om samma elev istället skulle möta en skicklig lärare med hög kompetens och som ger god stöttning skulle det tvärtom kunna bidra till att eleven trots svårigheter med koncentration följer en typisk läs- och skrivutveckling (Jacobson, 2020).

Oavsett orsaksförklaringar till olika former av läs- och skrivsvårigheter visar aktuell forskning att bristande läs- och skrivutveckling under skoltiden kan få negativa följder i vuxenlivet. De ökade krav på skriftspråklig kompetens inom arbetslivet innebär för en individ med nedsatt läs- och skrivförmåga större chans att hamna i socioekonomisk utslagning (Taube, 2009 och Jacobson, 2020). Mot bakgrund av detta styrker det vikten av att skolan arbetar proaktivt genom att identifiera elever i riskzon i ett så tidigt skede som möjligt och utifrån det sätter in lämpligt stöd. Det är den tidigt insatta hjälpen som ger bäst resultat för barnets läs- och skrivutveckling. Med tidiga stödinsatser och gott professionellt stöd kan hindren reduceras betydligt (Dyslexiförbundet, 2022). Att avvakta för att vänta och se om det handlar om mognad tills barnet stöter på svårigheter kan ha många negativa konsekvenser för individen inte minst för självbilden (Catts & Kamhi, 2005). I flera undersökningar beskriver vuxna med dyslexi hur de tidigt i skolan upplevde sig annorlunda jämfört med andra elever gällande läs- och skrivutvecklingen. De vittnar också om att deras negativa självbild följt dem upp i vuxen ålder (McNulty, 2003). I en studie konstateras ett samband mellan dyslexi och en negativ självbild som visar att problemen i samband med dyslexi kan vara långvariga och yttra sig i form av stresskänslighet, depression och känslor av hjälplöshet och i vissa fall socioemotionella problem (Swalander, 2009).

2.5 Läsa, skriva, räkna-garantin

Garantins uppkomst

I regeringspropositionen om Läsa, skriva, räkna-garantin framgår att dess uppkomst bygger på flera års sjunkande elevresultat i internationella kunskapsmätningar som Sverige deltar i (Prop. 2017/18:195). I undersökningarna har det visat en nedåtgående utveckling när det gäller läsförståelse och läsförmåga hos svenska elever. Svenska elevers läsförståelse minskar i förhållande till andra länder men även till våra tidigare resultat i Sverige (Tjernberg & Matsson, 2014). Under 2000-talet har alltför många elever inte heller nått kravnivåerna i de nationella proven i årskurs 3 (Skolverket 2019d). Trots att resultaten i PISA (Programme for International Student Assessment), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) och TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) har gått i en mer positiv riktning ansåg politiken att flera insatser behövs för att förbättra elevernas kunskapsnivå varpå Läsa, skriva, räkna-garantin lades fram i en proposition (Prop. 2017/18:195). Utöver de

försämrade elevresultaten är en annan en viktig bakgrundsförklaring till uppkomsten av Läsa, skriva, räkna-garantin Sveriges trend med sena stödinsatser. Aktuell statistik visar att andelen elever i grundskolan som får särskilt stöd är högst i årskurs 9 och många elever lämnar grundskolan obehöriga till gymnasiet (Skolverket, 2022). Ett övergripande syfte med införandet av garantin är att på sikt vända trenden med åtgärdande insatser till att bli mer förebyggande. Bristen i skolans likvärdighet är ytterligare en faktor som påverkat utformandet av Läsa, skriva, räkna-garantin. De senaste årens skoldebatt om elevers rätt till särskilt stöd har uppmärksammat att undervisningen inte tillgodoser alla elevers behov. Flera undersökningar visar att det förekommer stora skillnader i hur många elever som får stöd men också vilket stöd som ges (Runström Nilsson, 2019). En kvalitetsgranskning från Skolinspektionen synliggör utöver att insatser sätts in i slutet av grundskolan att stödet inte heller är tillräckligt utformat (Skolverket, 2019d). Skolorna misslyckas ofta med att utforma stödinsatser på rätt sätt, det vill säga med hänsyn till enskilda elevers behov (Skolverket, 2019d). Det är vanligt att stöd som sätts in speglar skolans tradition kring stödinsatser. Inte sällan får elever i stort sett samma stöd trots att deras svårigheter skiljer sig åt (Runström Nilsson, 2019). Intentionen med garantin är att det ska leda till att skolorna tar ett bättre ansvar för elever i behov av stöd och i det ingår att möta elevers *olika* behov på ett bättre sätt (SFS 2010:800 §4).

2.6 Garantins kartläggnings- och bedömningsmaterial

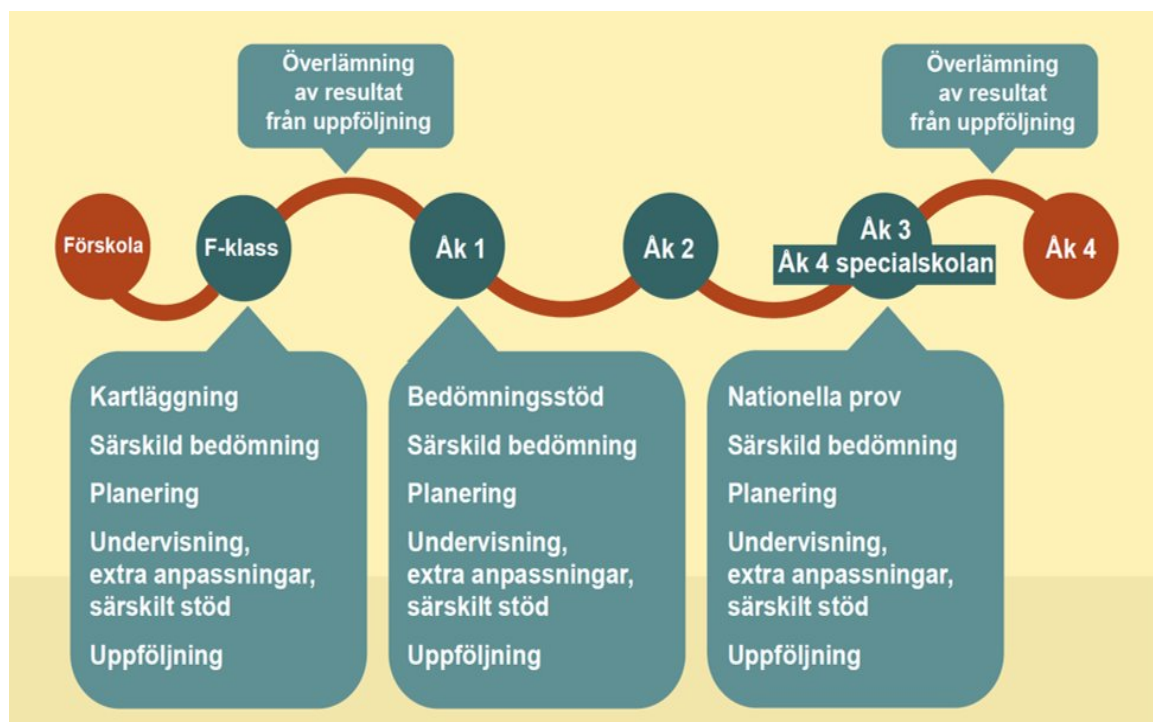
Med Läsa, skriva, räkna-garantin åligger det grundskolan att följa elevernas lärande redan från förskoleklass och sätta in stödinsatser vid behov. Syftet med garantin är att fler elever i årskurs 1 och årskurs 3 ska uppfylla målen i svenska, svenska som andraspråk och matematik. Det långsiktiga målet är att så många elever som möjligt ska uppnå en fullständig utbildning i grundskolan (Prop. 2017/18:195 och Runström Nilsson, 2019).

För att tidigt identifiera elever som riskerar att inte nå kunskapskraven och för att öka samstämmigheten mellan lärares bedömningar av elevers kunskapsutveckling tillhandahåller Skolverket nationella kartläggnings- och bedömningsmaterial. Dessa finns tillgängliga på Skolverkets hemsida (se www.skolverket.se). Kartläggnings- och bedömningsmaterialet har en tydlig koppling till läroplanen och stöds av forskning om barns tidiga inlärning med fokus på språklig medvetenhet, tidig läs- och skrivutveckling och den tidiga matematikinlärningen (Runström Nilsson, 2019). Den första delen av kartläggnings- och bedömningsmaterialet består av två delar: Hitta språket och Hitta matematiken. Båda är obligatoriska och genomförs under höstterminen i förskoleklass. Hitta språket (2019b) kartlägger elevens språkliga medvetenhet och Hitta matematiken (2019a) kartlägger elevens matematiska tänkande. Den andra delen av kartläggnings- och bedömningsmaterialet består av Nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling (2019e) respektive Nationellt bedömningsstöd i taluppfattning (2019f). Båda används i årskurs 1-3. Bedömningsmaterialet i läs- och skrivutveckling testar elevens kunskaper i svenska och svenska som andraspråk. Bedömningsmaterialet är obligatoriskt i årskurs 1 men frivilligt i årskurs 2 och årskurs 3. I årskurs 3 bedöms elevernas kunskapsutveckling genom obligatoriska nationella prov i svenska, svenska som andraspråk

och matematik som en tredje och sista del i kartläggnings- och bedömningsarbetet med garantin.

2.7 Garantins olika delar och arbetsgång

Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) har tagit fram en figur som illustrerar arbetsgången i det systematiska arbetet med Läsa, skriva, räkna-garantin (se figur 2). En röd tråd illustrerar hur garantiperioden löper genom förskoleklass och årskurserna 1, 2 och 3 på lågstadiet. Att tråden går från förskola till mellanstadiet symboliserar en sammanhängande verksamhet genom de tidiga skolåren. Varje årskurs är markerad som en grön cirkel på den röda tråden. I de årskurser som har en stor grön ruta under sig genomförs de obligatoriska bedömningsmaterialen. Enligt skollag (2018:1098) ska undervisande lärare genomföra bedömningarna och vid behov göra resultatanalys i samråd med personal med specialpedagogisk kompetens. Om resultatet *indikerar* att en elev riskerar att inte uppnå kunskapskraven för årskurs 1 och 3 i svenska, svenska som andraspråk eller matematik måste en *särskild bedömning* göras i samråd med personal med specialpedagogisk kompetens (SFS 2018:1098 2 kap 25§). För att understryka vikten av att uppmärksamma tecken på hinder eller svårigheter i elevers inläring används begreppet "indikation". Den särskilda bedömningen kan leda till olika åtgärder. De gröna rutorna i botten av illustrationen exemplifierar planering av stödinsatser. I dessa rutor framgår också att planeringen ska ske i samråd, likaså uppföljning (SPSM, 2023).



Figur 2: Arbetsgången i läsa-, skriva-, räkna-garantin (hämtad 6 januari 2023 www.spsm.se).

2.8 Granskning av Läsa, skriva, räkna-garantin

Skolinspektionen har på uppdrag av regeringen utvärderat skolans arbete med läsa, skriva, räkna-garantin. Hittills har två delrapporter publicerats och regeringsuppdraget ska slutredovisas i december 2024. Delprojektet löper under olika perioder under utvärderingens drygt fyra år. Den ena rapporten rör en kvalitetsgranskning av kartläggning och tidiga stödinsatser i förskoleklassen (Skolinspektionen, 2020) medan den andra omfattar en sammanställning av hittills genomförda och pågående delprojekt med fokus på förutsättningar för genomförandet av garantin, vidtagna stödinsatserns omfattning och inriktning samt förskoleklassens arbete med garantin. I utvärderingen lyfts viktiga iakttagelser från läsåret 2018/19 innan garantin trädde i kraft, första läsåret med garantin och höstterminen 2020 (Skolinspektionen, 2022).

Skolinspektionens utvärdering visar att rutiner saknades initialt och att personalen inte fick tillräckligt med förberedelse- och planeringstid. Något som märks genom dålig kvalitet i såväl genomförandet av centrala delar av garantin som i analysarbetet. Förskoleklassens arbete med kartläggning och tidiga stödinsatser visar stora brister (Skolinspektionen, 2020). I granskningen framkommer att uppdraget för personal med specialpedagogisk kompetens inte har ändrats trots garantins införande. Såväl speciallärare som specialpedagog rent av saknas på en del skolor. Dessutom arbetar många lärare på ett sätt som de tidigare gjort istället för att utveckla rutiner och arbetsätt som är i linje med garantins intentioner. Skolinspektionen redovisar att ungefär hälften av skolorna inte ger elever som uppvisar svårigheter i sin inläring en särskild bedömning och på endast hälften av skolorna planeras insatser i samråd med personal med specialpedagogisk kompetens. Utifrån dessa iakttagelser bedömer Skolinspektionen att specialpedagogisk kompetens inte utnyttjas i tillräcklig omfattning och därmed uppfylls inte centrala delar av garantin (Skolinspektionen, 2022). Angående garantins intentioner om att förskjuta stödinsatser till yngre åldrar förekommer såväl under läsåret innan garantin som under garantins första läsår i jämförelse med elever i årskurs 1 och 3 ett svagt fokus på stödinsatser till elever i förskoleklassen. Under dessa utvärderade perioder framkommer också att andelen elever med särskilt stöd, och därmed upprättat åtgärdsprogram, är betydligt mindre i förskoleklass än i lågstadiets övriga årskurser. Angående tidigt insatt stöd uppger personal med specialpedagogisk kompetens att de i mycket mindre utsträckning är delaktiga i att utforma stödinsatser till elever i förskoleklass jämfört med elever på lågstadiet. Hittills har med andra ord inte några större förändringar skett mer än en viss tendens till ökning av stödinsatser till elever i tidigare år. Barn som inte haft ett fastställt behov vid övergången från förskolan har nämligen fått stöd i förskoleklassen i något större utsträckning under första läsåret med garantin, vilket visar på att behovet av tidigare stödinsatser i alla fall har uppmärksamrats i och med införandet av garantin (Skolinspektionen, 2020).

3. Tidigare forskning

Litteratursökningen har gjorts genom att söka via Mälardalens universitetsbibliotek med sökverktyget Primo, databaser och i referenslistor. Vi sökte efter forskning som handlade om läs- och skrivutveckling, läs- och skrivsvårigheter, dyslexi, speciallärare och specialpedagogens yrkesroll, tidiga insatser och samråd. Sökningarna i databasen Eric gjordes med engelska sökord. Utöver detta har vi sökt i referenslistor i vetenskapliga artiklar och avhandlingar vilket har gett flera uppslag på forskning och litteratur, den så kallade snöbollsmetoden (Bryman, 2011).

Under denna rubrik följer en kort översikt av både nationell och internationell forskning med utgångspunkt i rollen som speciallärare och specialpedagog och tidiga förebyggande specialpedagogiska insatser. I denna studie är speciallärarens och specialpedagogens beskrivning av sin roll och samrådsuppdraget i arbetet med garantin för tidiga stödinsatser i fokus, därav blir forskning gällande den specialpedagogiska rollen och tidiga stödinsatser relevant.

3.1 Speciallärarens och specialpedagogens roll

I speciallärarens och specialpedagogens kvalifikationer ingår att förstå när, var och hur hinder kan uppstå. Som speciallärare och specialpedagog handlar det om att förebygga och främja, att undanröja hinder, men också om att stödja och avhjälpa när elever hamnar i svårigheter i sitt lärande och se till att stödinsatser utformas utifrån rätt problematik och med hänsyn till den enskilda elevens behov (Plantin Ewe, 2018). Båda professionerna har en viktig del i arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd men också angående det främjande och förebyggande arbetet med undervisningsinsatser på gruppnivå (SFS 2010:800). Speciallärare och specialpedagog är båda utbildade till kvalificerade rådgivare och har i sin roll att handleda lärare i deras undervisning och bidra till att alla elever erbjuds möjlighet till ännu bättre ledning och stimulans. Båda kompetenserna är viktiga för att utveckla och förändra skolans läs- och skrivundervisning och medverka till att lärmiljön blir tillräckligt tillgänglig så att förutsättningarna för elevernas lärande och utveckling förbättras. I synnerhet speciallärare med specialistkompetens inom språk-, läs- och skrivutveckling kan bidra med fördjupad kunskap om framgångsrik läs- och skrivinlärning och evidensbaserade undervisningsmetoder att använda i undervisningen som främjar alla elevers läs- och skrivutveckling och förebygger läs- och skrivsvårigheter (Plantin Ewe, 2018; Miesner, 2022). Att speciallärare och specialpedagog ägnar sig åt skolutveckling är något som bör ge god effekt då omfattande forskning visar att läraren är den enskilt viktigaste faktorn för elevernas inlärning och kunskapsutveckling (Hanushek, 2014; Tjernberg 2013; Darling-Hammond, 2000; Barber & Mourshed, 2007). Genom speciallärarens och specialpedagogens delaktighet i skolutvecklingsfrågor ger undervisande lärare stöd i hur undervisningen kan anpassas till alla elever (Tissot, 2013). Flera studier i såväl nationell som internationell forskning visar dock att den specialpedagogiska kompetensen inte tas tillvara i skolans utvecklingsarbete. Både speciallärare och specialpedagoger används till största del i åtgärdande arbete med enskilda

elever istället för att bidra till lärares utveckling och lärande, vilket innebär att skolan går miste om värdefull kunskap hur undervisningen kan förbättras och anpassas så att den gynnar alla elever (Cole, 2007; Struyve m.fl. 2018). Det långsiktiga förebyggande arbetet blir oftast lidande då det akuta måste prioriteras. I olika undersökningar om den specialpedagogiska rollens arbetsförhållanden vittnar såväl speciallärare som specialpedagoger om svårigheten att förflytta det specialpedagogiska fokuset från den enskilda eleven till hela lärandemiljön (Berglund m.fl. 2007; Miesner, 2022). I en amerikansk studie där speciallärares arbetsförhållanden synliggörs framkommer att dagliga störningar i deras arbete med elever märks i form av lärarkollegors frånvaro, schemaläggning konflikter som påverkar och brist på planeringstid och. Speciallärarna var i konstant förändring och prioriterade ofta kortsiktiga nödsituationer på bekostnad av långsiktiga elev mål. Dessa förhållanden skapar belastningar både kognitivt och känslomässigt när speciallärarna hamnar i att behöva prioritera elevvården genom att välja vilka elever som har lärandemöjligheter och vilka elever som inte har det och satsa på de förstnämnda (Miesner, 2022).

3.2 Tidiga insatser

I Sveriges utbildningssystem upptäcks läs- och skrivsvårigheter och dyslexi sent i åldrarna och insatserna används därmed först i slutet av grundskolan (Westling Allodi, 2016). Det finns en stark evidens för att skolans problem med att vänta in läsmognad leder till mindre ordförråd och sämre läsrutiner som kan påverka dessa elever under en lång tid. Svenska skolans "vänta-och-se" attityd och "det går nog över"-metod riskerar att förvärra eller rent av permanenta elevers läs- och skrivsvårigheter (Alatalo, 2011; Myrberg, 2007; Tjernberg, 2013).

Med tidiga proaktiva insatser redan i förskolan kan de barn som riskerar att få det svårt i läs- och skrivinläringen identifieras i tid. Forskning visar att en viktig del är att använda bedömningar som upptäcker svaga läsare och vilken problematik det gäller. Att genom kvalitativt goda kartläggningsinstrument få kunskap om enskilda elevers behov är viktigt för att planera tidiga insatser och anpassa undervisningen i klassrummet på bästa sätt (Spear-Swerling, 2015). I en interventionsstudie fann forskare att när barn i 5-6 årsåldern får systematisk språklig träning i form av fonologisk medvetenhet, grafem kännedom, och ordmobilisering träning leder det till positiva resultat i skolans kommande läsinläring samtidigt som man i samband med den språkliga träningen också tidigt kunde identifiera risk för lässvårigheter (Partanen & Siegel, 2013). Enligt ett annat forskningsprojekt som fått stor internationell uppmärksamhet går det att upptäcka dyslexi så tidigt som hos 5-åringar. I en longitudinell studie följde finländska forskare under en 10 årsperiod 100 barn som har dyslexi i släkten från det att de var nyfödda. Det forskarna kunde se var att barn med dyslexi inte utvecklar samma bokstavskännedom och inte gör kopplingen mellan bokstäver och ljud som andra barn. Studien visade att tidig upptäckt av bristande förmåga att uppfatta fonologiska strukturer hos barn i 5 årsåldern innebär att det går att förutsäga om barnen kommer att ha läs- och skrivsvårigheter vid skolstarten (Lyytinen H m fl. 2014 och Vetenskapsrådets rapport nr 2:2007).

I jämförelse med Sverige som sätter in stöd alldeles för sent är grannlandet Finland en förebild när det gäller deras arbete med tidiga insatser i språkutveckling och läsning som är en viktig förklaring till goda elevresultat i läsutveckling och landets i allmänhet framstående skolresultat. Finland använder sig av en väl utarbetad metod som börjar redan i de första skolåren med specialpedagogiska anpassningar och insatser i ordinarie lärmiljö för att förebygga läs- och skrivsvårigheter. Syftet är att tidigt upptäcka elever i riskzon och identifiera deras behov så att lärarna kan ta itu med begynnande svårigheter innan de hinner etableras. Arbetssättet innebär ett tätt samarbete mellan de som arbetar med eleverna och förutsätter tydliga roller för och har stor betydelse vid övergång mellan förskola och skola gällande tidiga stödinsatser (Westling Allodi, 2016). Sedan 2011 utgår Finland från en så kallad trestegsmodell. Det första steget är generellt stöd som är till för alla elever, s.k. allmänt stöd, och om det inte räcker ges i ett andra steg intensifierade och riktade insatser. Vid behov finns det ett tredje steg individuellt specialstöd. Detta stödsystem i form av flera steg härleds till metoden *Response to Intervention (RtI)* som inte är unik för Finland utan används i ett flertal andra länder bland annat Norge, Nya Zeeland och Australien. Modellen ger struktur till insatserna där anpassningar och insatser genomförs i flera steg; från de mer generella, till gruppnivå, till de mer specifika och individuella insatserna (Grosche & Volpe, 2013). I länder som likt Sverige tillämpar en åtgärdande modell med senare insatser i stället för tidiga och förebyggande ses ofta en ökning av de elever som behöver dessa åtgärder eller betraktas vara i behov av stöd (Itkonen & Janukainen, 2007).

3.3 Samråd

Att samråda är viktigt och enligt lagen om garantin för tidiga stödinsatser (SFS 2010:800 3 kap §4) en förutsättning för att skapa ett bättre underlag för beslut av framtida stödinsatser för berörda elever. Det är en kvalitetssäkring av specialpedagogiska insatsernas kvalitet, omfattning och effekt. I skollagen framgår att ansvarig lärare ska delta i samråd och att personal med specialpedagogisk kompetens har en nyckelroll i att delta i alla delar rörande samråd. Samråd syftar enligt en studie från Länsstyrelsen till att minska osäkerheten, täppa till kunskapsluckor och avhjälpa andra svårigheter. Att samråda betyder att överlägga, konferera eller i vardagligt tal ”slå sina kloka huvuden ihop”. Samråd kan bestå av ett eller flera tillfällen då parter kan framföra sina synpunkter och diskutera dessa (Länsstyrelsen, 2021).

Samråd är ett viktigt moment i arbetsgången med att uppfylla läsa, skriva, räkna-garantin. I arbetet med samråd behövs ett gott samarbete mellan rektor, lärare och personal med specialpedagogisk kompetens. Delarna i arbetsgången med samråd hjälper till att upptäcka elever i riskzon i ett tidigt skede och lärare tillsammans med speciallärare och specialpedagoger kan organisera arbetet med stödinsatser och anpassa undervisningen efter elevernas behov. Samarbete, som är synonymt med begreppet samråd, visar sig i en engelsk studie om hur lärare upplever gemensamt arbete vara centralt för att skapa möjligheter för lärare att reflektera över sin undervisning. Deltagarna i den nämnda studien kände mindre isolering och blev mer öppna med sina kollegor av samarbetet och de utvecklade mer

lärarkunskap. Gemensamt arbete är ett kraftfullt verktyg för kollegialt lärande och skolutveckling som i sin tur leder till positiv effekt på elevernas utveckling och lärande (Tallman, 2021). En annan studie undersöker lärarsamarbete med fokus på speciallärarens roll som samordnare för specialpedagogiska behov, läraren som ansvarig för implementering av policys som rör undervisningen och lärande för barn i behov av stöd i vanliga skolor i England och Wales. Studien gör speciallärarnas röster hörda som tyder på att när de i sin yrkesroll får stöd av rektor och skolledning i en ledande befattning förbättras skolsituationen för många elever och i studien dras slutsatsen att detta borde upprättas som nationell policy i alla ordinarie grundskolor (Cole, 2007).

4. Teoretisk referensram

4.1 Specialpedagogiska perspektiv

I studien utgår vi från två grundläggande specialpedagogiska perspektiv: Det kompensatoriska/kategoriska perspektivet och det kritiska/relationella perspektivet (Nilholm, 2007). Syftet med denna studie är att undersöka hur verksamma speciallärare och specialpedagoger beskriver sin roll i arbetet med att uppfylla läsa- och skriva-delarna av garantin med fokus på samråd. Vi vill bidra med kunskap om hur samrådsarbetet organiseras och genomförs, vilka utmaningar som finns och vad som fungerar bra. Det kategoriska perspektivet och det relationella perspektivet beskriver hur vi ser på elever i behov av stöd och vilken grundsyn vi har på elever i skolan och hur detta påverkar skolans arbete med extra anpassningar och särskilt stöd (Nilholm, 2007). De olika perspektiven på specialpedagogik visar olika konsekvenser för hur verksamheten ska förstås och organiseras. Det är därför viktigt att diskutera dessa grundläggande perspektiv inom området. Med detta som utgångspunkt i samrådsarbetet har de specialpedagogiska perspektiven en väsentlig roll i arbetet med garantin (Nilholm, 2005).

Vad skiljer dessa två perspektiv i arbetet med Läsa, skriva, räkna-garantin med fokus på samråd? Det kategoriska perspektivet handlar om att kompensera för svårigheter som individen är i och utgår från att problemet ligger hos individen. Detta sätt att se på skolsvårigheter har en grund inom psykologi och medicin och det talas ofta om diagnostisering (Ahlberg, 2015). Det relationella perspektivet är motsatsen till det kategoriska perspektivet genom att problemet flyttas bort från individen och fokus är riktat mot den omgivande miljön. Här utgår specialpedagogiska insatser från både elever, lärare och undervisningsmiljön. Ett relationellt perspektiv karakteriseras av förhållningssättet att elevers skolsvårigheter uppstår i mötet mellan individ och skola som en konsekvens av faktorer i den pedagogiska, sociala och fysiska lärmiljön. Hur ska vi förhålla oss till problemet? Är det läraren som inte kan identifiera de elever som är i behov av stöd och som inte uppnår målen eller att skolan inte sätter in åtgärder i rätt tid? (Tanner, 2009). Ett annat problem kan vara att utbildningssystemet inte är anpassat för elever med särskilda behov och att skolan behöver vara mer flexibel för att uppnå en skola för alla (Skirtc, 1991). Specialpedagogiska stödinsatser ska utgå både från elev, lärare och undervisningsmiljö, att skolan bör tillåta båda perspektiven på så sätt att båda perspektiven existerar parallellt med varandra i stället för att se det ena perspektivet som den enda och bästa lösningen (Person, 2019). De specialpedagogiska perspektiven kommer att finnas med i vår innehållsanalys som redovisas i resultatet.

5. Metod

I metoddelen kommer vi att beskriva val av metod, göra en presentation av studiens urval, genomförande, datainsamling, dataanalys, tillförlitlighet och etiska överväganden.

5.1 Metodval

Vi har valt en kvalitativ metod med fysiska och enskilda semistrukturerade intervjuer som forskningsansats. Fördelen med semistrukturerade intervjuer är möjligheten att ställa uppföljningsfrågor och därmed få en rikare data (Bryman, 2018). Med semistrukturerade intervjuer får vi information om speciallärares och specialpedagogers erfarenheter och kunskaper (Jacobsson & Skansholm, 2019). Vi vill undersöka hur verksamma speciallärare och specialpedagoger beskriver arbetet med att uppfylla läsa- och skriva-delarna i garantin med fokus på samråd. Vi har använt oss av en intervjuguide där vi använde figur 3 på sidan 14 som stöd för momenten i läsa, skriva, räkna-garantin som rör samrådsarbetet. Där ingår olika teman för att få med alla frågor som vi vill undersöka och med semistrukturerad intervju skapar det en flexibilitet och en helhet på intervjun (Bryman, 2018). Frågorna ställdes i samma följd till alla respondenter. För att respondenterna skulle få möjlighet att förbereda sig skickade vi frågorna till dem innan intervjun (Kvale & Brinkmann, 2014).

I vår kvalitativa analys har vi använt en tematisk innehållsanalys för att analysera data (Jacobsson & Skansholm, 2019). Tematisk analys är en metod där man tittar på teman för att beskriva data och detaljer och är bra för att analysera kvalitativ metod. Fördelen med tematisk analys är att den är flexibel och att man tittar på likheter och skillnader som kan ge oväntade insikter och kunskaper (Braun & Clarke, 2006). Vi utgår från teman i vår studie, därmed är innehållsanalysen en bra metod när vi redovisade vårt resultat.

5.2 Urval

Urval av respondenter baseras på ett bekvämlighetsurval och ett strategiskt urval. Geografiskt begränsade vi vårt urval till en medelstor stad i Mellansverige. Vi gjorde även ett professionsurval. Vi valde att intervjua utbildade speciallärare och specialpedagoger med inriktning språk, skriv- och läsutveckling som är verksamma i grundskolan från förskoleklass upp till årskurs tre (se bilaga 4). Vi har även valt speciallärare och specialpedagoger som arbetar med garantin på sin skola för att vi ska få kunskap och deras syn och erfarenheter på läsa-skriva delarna i garantin. En av oss arbetar i denna kommun och hade vetskap om att de arbetar med garantin vilket var en fördel för att hitta respondenter som kan svara på våra frågeställningar. Vi vill med deras erfarenhet få svar på hur de arbetar med samråd i läs, och skriva garantin. Eftersom vi snart är klara med vår utbildning som speciallärare inom språk-, läs- och skrivutveckling är vårt syfte och våra forskningsfrågor inriktat på speciallärare och specialpedagogers kunskaper och erfarenheter inom läs- och skrivutveckling.

5.3 Genomförande

Innan genomförandet var vi som tidigare nämnts med på en fysisk nätverksträff via centrala elevhälsan i januari där speciallärare och specialpedagoger deltog. Där fick vi möjlighet att presentera vår studie och lämna vårt skriftliga informationsbrev (bilaga 1 och 2) till speciallärare och specialpedagoger som var intresserade av att delta, vi antecknade deras namn och kontaktuppgifter och bestämde att vi hör av oss för att boka tid för intervju. Vi var även med på ytterligare ett mötestillfälle i digital form. Vi skickade två påminnelser via mail för att påminna både en vecka och två veckor efter mötestillfället.

Innan intervjun är det viktigt att våra valda teorier genomsyras i vår studie. En tydlig vetenskaplig teoretisk utgångspunkt blir som ett verktyg för att undersöka och analysera empirin (Jacobsson & Skansholm, 2019).

Vår vetenskapliga teoretiska utgångspunkt är specialpedagogiska perspektiv som utgår från hur vi ser på eleven. Vi har tittat på både grupp- och individnivå när vi har redovisat resultaten från vår innehållsanalys. Vi började med semistrukturerade intervjuer i mitten av februari. Vid varje intervjutillfälle berättade vi inledningsvis vad intervjun skulle handla om och att man som deltagare har rätt att avbryta samtalet när man vill. Vi visade en figur som finns med i intervjuguiden (bilaga 3) som med hjälp av en cirkel illustrerar viktiga moment i Läsa, skriva, räkna-garantin och utgick från den när frågorna ställdes. Vi hade mailkontakt med våra respondenter och den fysiska och enskilda intervjun var på deras arbetsplats som de själva har valt ut så att de känner sig trygga. Den ena av oss som forskare agerade moderator och den andra som observatör med ansvar för inspelning och anteckningar efter varje intervju, varje intervju tog 45-50 minuter. Transkriberingen genomfördes tillsammans i början av mars utifrån vår intervjuguide med stöd av teman se (bilaga 3).

5.4 Datainsamling

Vi har använt oss av audiodata. Alla intervjuer har transkriberats och använts som underlag för den tematiska innehållsanalysen. Transkribering innebär att man ordagrant skriver ner en text vad som sägs under intervjun (Jacobsson & Skansholm, 2019). Datainsamling med kvalitativ undersökning samlar in information som beskriver ett ämne det kan vara åsikter och synpunkter och kan svara på frågan varför? Därmed ger det svar på våra frågor till vår studie.

5.5 Dataanalys

Vi har samlat ihop all inspelad audiodata som vi har transkriberat för att slutligen analysera all data. När man analyserar är det viktigt att ha fokus på syfte och på forskningsfrågorna att använda teorin och deras begrepp att använda det insamlade materialet på ett tydligt sätt och föra analytiska resonemang med egna ord (Jacobsson & Skansholm, 2019).

Resultatet analyserades med kvalitativ innehållsanalys som används för att granska och tolka texter, vilket vi valde för att fånga studiens syfte (Graneheim & Lundman, 2004). När respondenternas svar var klara analyserade vi likheter och skillnader mellan dem. Det är viktigt när vi bearbetar materialet att man är neutral och inte har föreställningar i förhand vilket kan påverka resultatet (Trost, 2005). När vi analyserade vår data utgick vi från sex steg med tematisk analys.

1. Bekanta sig med data: vi läste igenom allt material och sedan diskuterade vi vad vi såg för likheter och skillnader och antecknade det som vi tyckte var viktigast. 2. Hitta koder och vad som är intressant i data: Vi la ut alla papper för att få en överblick över vår data och använde färgpennor för att hitta mönster och för att tydligt markera det som var intressantast. 3. Leta efter teman: när vi hade tittat på alla mönster som vi hade markerat med färger bestämde vi teman som skulle passa bäst till våra frågeställningar. 4. Granska teman: Vi läste igenom och reflekterade tillsammans om det var rätt val av teman och om namnen kommer att fungera för studiens relevans. 5. Definiera och namnge teman: efter alla steg kände vi att vi var överens vilket namn våra tre teman skulle ha. 6. Skriva rapport: Vi hjälptes åt att skriva rapporten vilket gav intressanta diskussioner och reflektioner. Vi använde våra frågeställningar som grund under hela skrivprocessen (Braun & Clarke, 2006).

5.6 Tillförlitlighet

Vi använder reliabilitet och validitet för att beskriva kvaliteten i vår kvalitativa forskning. Validitet handlar om vad vi mäter och om det som vi undersöker är relevant för våra forskningsfrågor. Reliabilitet är viktig för att säkerställa att resultatet går att upprepa. Man kan säga att det handlar om hur vi mäter och om undersökningen är tillförlitlig. För att få ett så tillförlitligt resultat som möjligt är det viktigt att forskarna är noga förberedda med tydligt formulerade frågor och är säkra i sin roll (Jacobsson & Skansholm, 2019). Validiteten i en kvalitativ studie handlar om att säkerställa att undersökningen genomförs som studien säger att den ska göra (Bryman, 2018). Det menas att studien är välplanerad och den håller sig till det som har lovats (Kvale & Brinkemann, 2014). Vi valde speciallärare och specialpedagoger som är utbildade och har erfarenhet av samråd i arbetet med garantin och hur man kan arbeta med samråd på olika sätt. Det ger oss forskare ett bra underlag och en tillförlitlighet för att svara på vårt syfte och våra forskningsfrågor till vår studie.

5.7 Etiska överväganden

Ett etiskt övervägande innebär att respondenter ska skyddas från kränkningar, skador och att personens integritet respekteras. Syftet med etiska överväganden är att det bidrar med en viktig del för forskningens kvalitet och ska behandlas ansvarsfullt för att utveckla vårt samhälle. Alla som deltar i studien ska ha koll på etiska frågor och vad det innebär (Vetenskapsrådet, 2017). Innan vi gjorde intervjun fick specialläraren eller specialpedagogen

ett informationsbrev och en samtyckesblankett för att försäkra om vad det innebär, vilket syfte och att det är frivilligt att delta. Det är viktigt att meddela att ljudinspelningen förvaras säkert och hur länge den ska sparas. Det står på samtyckesblanketten att intervjun sker under tystnadsplikt och samtliga personuppgifter förblir sekretessbelagda. För att säkerställa att all information återges korrekt så behövs en inspelning av ljud genomföras. Respondenterna i studien har anonymiserats och benämns med kodnamn (Vetenskapsrådet, 2017). Syftet med vår studie är att undersöka hur verksamma speciallärare och specialpedagoger beskriver arbetet och genomförandet av garantin med fokus på samråd och vilka hinder och framgångsfaktorer som finns i arbetet med läs- och skrivdelen i garantin.

6. Resultat

I detta avsnitt presenterar vi studiens resultat under tre teman och avslutar med en analys som belyser hur studiens syfte och frågeställningar har besvarats. Våra teman är *Organisation och genomförande av samråd, hinder i arbetet med samråd och framgångsfaktorer i arbetet med samråd*. Dessa teman utgår från våra frågeställningar till vår studie.

Organisation och genomförande av samråd

Majoriteten av respondenterna svarar att de i arbetet med att uppfylla garantin har samrådsträffar tre gånger per läsår utifrån en arbetsgång som den centrala elevhälsan i staden tagit fram. Med stöd av ett årshjul sker träffarna i oktober, februari och maj/juni. De beskriver att det finns färdiga mallar för undervisande lärare att fylla i inför varje samrådsmöte. Vid första träffen, som på några av skolorna kallas för "analysmöte" eller "analyssamtal", beskriver respondenterna att lärarna i förväg förväntas ha reflekterat över elevernas resultat utifrån de nationella kartläggnings- och bedömnings materialen som genomförts i början av läsåret. Enligt arbetsgången ska lärarna svara på frågor angående elevernas resultat på både grupp- och individnivå. Syftet med det är att lärarna ska vara väl förberedda att analysera resultaten tillsammans med personal med specialpedagogisk kompetens och komma fram till framåtsyftande undervisningsinsatser och enskilda stödinsatser. Nästa samrådsmöte handlar om uppföljning av insatser och eventuellt planering av nya insatser. Inför det mötet finns också reflekterande frågor på grupp- och individnivå att besvara i mallen (bilaga 5). Vid den sista träffen som infaller i slutet av läsåret ska årets undervisningsinsatser utvärderas. Vid detta samrådstillfälle överläggs Hur går vi vidare till nästa läsår? Vid stadieövergång eller lärarbyte ska det som har fungerat eller inte fungerat överlämnas. En specialpedagog och en speciallärare om arbetsgången med samråd:

Mötena är obligatoriska. Vi träffas med en årskurs i taget med mycket fokus på gruppnivå för vi vill fokusera på lärarnas undervisning. Jag tittar på lärarnas anteckningar innan mötet för att kunna ställa rätt frågor. Det är viktigt att vara väl förberedd. Jag gillar strukturen med mallen. (S 6)

Respondenternas svar visar att samråden har samma struktur med årshjulet och med mallen som stöd se (bilaga 5), däremot organiseras träffarna olika rent praktiskt med antal deltagare och vilka som deltar. På en del skolor ses alla klasser samtidigt medan andra skolor kallar till träff med en klass i taget. Vanligast är att samråd genomförs årskursvis med två klasser åt gången. I resultatet framträder att den särskilda bedömningen genomförs under ett och samma samråd beroende på vad som hinns med, ibland sker det vid ett annat tillfälle. En specialpedagog berättar hur hon i sin roll haft mandat att bestämma utformningen av hur samråden ska gå till.

För att minska ned tidsåtgången det innebär att träffa en klass i taget och för att få till ett utvecklande kollegialt lärande berättar hon så här om genomförandet:

När alla klasser har gjort sina screening tester i läs- och skrivutveckling analyserar lärarna det och sen lyfter vi det inför alla lärare tillsammans hela spannet F-3. Där visas alla resultat och då är jag där och

ställer frågor och tipsar. Gång två samlar jag årskursvis eller en lärare/klass åt gången där de har fyllt i mallen. Tredje gången är jag med i det stora kollegiet. I mitten sitter jag enskilt med en lärare. (S 1)

Majoriteten av respondenternas svar visar att klasslärare, speciallärare och specialpedagog alltid deltar vid skolans samrådsmöten. På två skolor berättar respondenterna att också SVA-lärare är med. Rektor eller biträdande rektor medverkar på hälften av skolorna.

När det kommer till vem som ansvarar för att samråden blir av och genomförs som en del av det systematiska kvalitetsarbetet på skolan märks vissa skillnader. Flera av respondenterna svarar att det är speciallärare eller specialpedagog som ansvarar för att sammankalla deltagarna. De flesta respondenter berättar om ett delat ansvar där rektor sedan håller i den fysiska träffen men några speciallärare och specialpedagoger beskriver ett ensamt ansvar att både sammankalla och leda träffarna. Några exempel:

Jag ansvarar och leder mötet. (S 6)

Hos oss är det rektor som ansvarar men genomförandet så är det jag och min speciallärarkollega i matematik som kallar till möten. (S 8)

Hinder i arbetet med samråd

I respondenternas svar angående vad de upplever för hinder i arbetet med samråd och som påverkar deras roll framkommer det både likheter och skillnader. Flera respondenter konstaterar att rektor har en stark påverkan för att arbetet med garantin och samråds delarna ska kunna implementeras, genomföras och utvecklas. Respondenterna tycker att det är positivt och givande med arbetet för att uppfylla garantin och att ha samråd om läsa-skriva delarna. Tre av de tio respondenterna i undersökningen har inte fått tillräcklig respons och stöd av rektor för att i sin roll kunna genomföra arbetet fullt ut trots att det åligger alla skolor i staden att följa strukturen med årshjul, tre träffar per läsår och använda de tillhörande mallarna. Två speciallärare förklarar:

Det har tyvärr varit svårt att implementera arbetet med garantin på min skola. Jag har verkligen försökt men min rektor visar inte intresse eller driver det inte alls som ett viktigt arbete fast jag har lyft det flera gånger efter att screeningtesterna gjorts att nu måste vi ha samråd. (S 10)

De speciallärare och specialpedagoger som har ett fungerande arbete med samråd nämner andra utmaningar såsom tidsaspekten att hinna med och bristande engagemang från lärarkollegor. Planering av stödinsatser på gruppnivå är en annan aspekt som har upplevts som utmanande. Vikten av tydliga rutiner och ett bra samarbete med lärarna lyfts fram som centralt för att undvika hinder i genomförandet. Två respondenter tycker att de har bra rutiner men att tiden kan vara ett hinder och att genomförandet påverkas när många av personalen är borta. En av dem menar att hon ibland träffar två lärare vid ett och samma samråd, ibland en lärare för att det kan vara känsligt att titta på elevresultaten inför andra kollegor. Vidare förklarar samma respondent att lärarnas tid inte räcker till men att hennes tid som speciallärare är tillräcklig, något som förklarar att lärarna ibland har en negativ inställning till garantin och samråd i jämförelse med speciallärare och specialpedagog på skolan.

Det finns motstånd hos vissa lärare som kan göra det lite svårt att samarbeta men oftast går det bra. Det handlar ju inte om att sätta dit någon men en del lärare ser inte riktigt nyttan med garantin och utbytet av samråd utan att det mest stjälar tid. (S 3)

Flera respondenter beskriver att det tar tid att sätta rutiner kring arbetet med garantin. Första gången de skulle ha tre samråd under ett läsår var det svårt att komma in på hur lärarens undervisning kan förändras och att tänka mer tidiga insatser på gruppnivå än på individnivå. De förklarar att när lärarna har arbetat med garantin ett tag och känner en vana att skriva ner sina reflektioner och analysera i samråd utvecklas arbetet med stödinsatser. I resultatet framkommer att lärarna gärna skriver och fyller i nu när de har kommit igång. En respondents upplevelse är att lärarna tycker att det känns lättare och roligare nu och att de ser vinsterna med samråd. En utmaning i början verkar vara att alla ska känna att det är ett arbetsmaterial (bilaga 5) för en själv men också gemensamt på skolan och att lärarna ser att det sker en utveckling. Flera respondenter beskriver hur viktigt det är att rektor är delaktig och intresserad att se vilken utveckling samrådsarbetet ger och hur det kan påverka måluppfyllelsen.

Framgångsfaktorer i arbetet med samråd

Alla respondenter är positiva till Läsa, skriva, räkna-garantin i sin helhet och ser den som ett utvecklande material. I resultatet märks att uppdraget med samråd gör den specialpedagogiska rollen mer framträdande. Även om de har kommit olika långt i implementeringen och genomförandet av garantin ser alla att arbetet med samråd är en framgångsfaktor för att tidigt fånga upp elever som behöver stöd i sin läs- och skrivutveckling och för att höja måluppfyllelsen i svenska. Flera nämner det kollegiala lärandet och samarbetet som en viktig faktor för ett utvecklande arbete och menar att Läsa, skriva, räkna garantin bidrar till det. Det kollegiala lärandet som sker i samrådet är en framgångsfaktor som påverkar hela skolans förebyggande arbete till att bli bättre på så sätt att insatser sätts in tidigare för att förebygga läs- och skrivsvårigheter. Det framkommer att kvaliteten på samrådsmötet successivt har blivit bättre sedan garantin kom 2019. Respondenterna beskriver en utveckling där lärarna fokuserar mer på faktorer inom ramen för den ledning och stimulans som ges än tidigare vilket också involverar förändring av hela lärmiljön. Många av speciallärarna och specialpedagogerna uttrycker att lärarna har blivit bättre på att reflektera över sin undervisning och att samarbetet mellan lärare, speciallärare och specialpedagoger har blivit bättre i samband med införandet av Läsa-, skriva-, räkna-garantin. De berättar om lärarnas utveckling och menar att de har blivit bra på att analysera sin egen undervisning samt uttrycker uppskattning över möjligheten att samråda med personal med specialpedagogisk kompetens. Följande citat handlar om framgångsfaktorer och vinster med samråden:

Vi får bra och utvecklande samtal med lärarna och arbetslagen tack vare mallens frågor på både individ- och gruppnivå. Och fritids visar också ett driv och är mer medvetna om att utveckla lärmiljön på fritids. Pedagogerna är mer på tå, de gör grupper och hjälps åt. (S 6)

En bra del är att man tittar mer på gruppnivå och inte bara på individnivå. Lärarna tyckte att det var svårt i början och ville inte riktigt börja att analysera men efter ett tag har de fått träna och har nu blivit jätteduktiga. (S 1)

De flesta av respondenterna har arbetat med garantin i 1,5 till 2 år och menar att det måste ta tid för att sedan kunna se framgångsfaktorer och förändringar som bättre progression för eleverna. De som har mer erfarenhet upplever att deras egen yrkesroll har blivit mer framträdande i och med samrådsuppdraget.

6.1 Resultatsammanfattning

Syftet med studien är att undersöka hur verksamma speciallärare och specialpedagoger beskriver rollen i arbetet med att uppfylla läs- och skriv-delarna i garantin med fokus på samråd. Vi vill bidra med kunskap om hur samrådsarbetet organiseras, vilka utmaningar som finns och vad som fungerar bra. I studien utgår vi från två grundläggande specialpedagogiska perspektiv: Det kompensatoriska perspektivet och det kritiska/relationella perspektivet (Nilholm, 2007). I analysen utgår vi från både gruppnivå och individnivå.

I resultatet kan vi se att det finns både likheter och skillnader i genomförandet av samråd. Respondenterna har arbetat olika länge med Läsa- skriva, räkna-garantin och samråd. Tre av tio har inte kommit så långt med arbetet ännu. Majoriteten har en mall från centrala elevhälsan (bilaga 5) och utgår från ett årshjul där samråd sker tre gånger under läsåret; i oktober, februari och juni. Majoriteten av respondenterna utgår från elevernas resultat på gruppnivå där de tillsammans med speciallärare eller specialpedagog planerar insatser i undervisningen i elevernas lärmiljö. Utifrån samrådet kan de se behovet av insatser och få stöd och råd. Beroende på vilka insatser som ska sättas in och om det ska utformas på grupp- eller individnivå är det undervisande lärare, speciallärare eller specialpedagog som utformar och genomför insatsen. De som ansvarar för att det genomförs är speciallärare eller specialpedagoger och det är lika för alla respondenter. Resultatet visar skillnader i hur samråden organiseras praktiskt på skolorna. De flesta av speciallärarna och specialpedagogerna sitter enbart med klasslärarna årskursvis. Medan tre av respondenterna svarar att alla är inblandade som lärare från F-3, speciallärare, specialpedagog och ibland är rektor eller biträdande rektor med där de tillsammans går igenom kartläggnings- och bedömningstester och mallen: Läsa, skriva, räkna-garantin från centrala elevhälsan. De respondenter som arbetar enligt arbetsgången upplever det som enbart positivt. De menar att tid sparas och samtidigt kan lärare följa sina äldre elever under flera årskurser. Vid andra samrådsmötet i februari sker särskild bedömning och vid uppföljning i juni av de insatser och då är det enbart speciallärare eller specialpedagog och klasslärare som deltar.

Majoriteten av respondenterna känner att tiden och dåligt engagemang från rektor och skollledning är ett hinder. Några berättar att undervisande lärare kan utgöra ett hinder. När lärare känner att arbetet med garantin inte ger något och att samråd bara är onödigt uppstår

irritation och ett dåligt klimat. En respondent förklarar att det inte handlar om att sätta dit någon utan att stötta och finnas till hands. Tre av respondenterna har inget årshjul vilket också kan bli ett hinder i arbetet med att genomföra samrådsmöten eftersom det inte finns en tydlig arbetsgång.

Alla respondenter tycker att samrådsarbetet är en framgångsfaktor för att tidigt upptäcka elever som indikerar att hamna i svårigheter i sin läs- och skrivutveckling. Majoriteten nämner att det kollegiala samarbetet är en stor och viktig del i detta arbete och en framgångsfaktor. Många som har jobbat med materialet ett tag tycker att lärarna har blivit bättre på att dokumentera och synliggöra sin undervisning och på så vis utvecklat undervisningen inom ramen för ledning och stimulans. De menar vidare att de allra flesta lärarna idag är mer positiva och tacksamma för att få stöd och hjälp av speciallärare och specialpedagog. Något som också är en framgångsfaktor är att de först tittar på gruppnivå och sedan på individnivå. Det gör att ledning och stimulans är en viktig del i processen och respondenterna upplever en ökad ambition hos lärarna att göra undervisningen mer likvärdig för alla elever med målet att de ska lyckas uppnå målen i svenska.

De specialpedagogiska perspektiven har en betydelsefull roll i samrådsarbetet. I arbetet med samråd är det viktigt att fundera över vilka frågor om när och var det talas om specialpedagogik, och vilka som får tolkningsföreträde och utifrån vilka perspektiv i samtalet förs är viktiga frågor i detta sammanhang (Nilholm, 2005). Det är viktigt att personal med specialpedagogisk kompetens som speciallärare och specialpedagoger är tydliga i sin roll vilka eller vilket perspektiv som är viktiga beroende på vad man i analysen av elevresultaten har kommit fram till. Ska vi tänka från ett kategoriskt eller relationellt perspektiv eller både och?

7. Diskussion

7.1 Resultatdiskussion

I avsnitt sex har speciallärarens och specialpedagogens roll i arbetet med att uppfylla Läsa, skriva, räkna-garantin med fokus på samråd tematiserats för att ge svar på följande frågeställningar:

- *Hur organiseras och genomförs arbetet med samråd på skolan?*
- *Vilka hinder beskriver speciallärare och specialpedagoger att det finns för dem i deras roll i arbetet med samråd?*
- *Vilka goda exempel och framgångsfaktorer finns gällande den specialpedagogiska rollen i samrådsarbetet?*

I detta avsnitt kommer resultatet diskuteras till studiens syfte och frågeställningar i relation till teoretiska perspektiv och tidigare forskning. Efter svar på våra frågeställningar gör vi en kort sammanfattning av det vi tycker var intressant och vilka slutsatser som är viktiga i resultatet.

Organisation och genomförande av samråd

Resultatet av den tematiska analysen visar att majoriteten av skolorna organiserar arbetet med samråd utifrån ett årshjul med ett antal förutbestämda träffar och en tillhörande mall att dokumentera i före och efter samrådet. Rektor är ansvarig för arbetet med Läsa, skriva, räkna-garantin men specialläraren eller specialpedagogen är den som leder samråds träffarna. Det finns en variation i vilka som deltar. Klasslärare och speciallärare eller specialpedagog är alltid med, ibland deltar rektor eller biträdande rektor.

Möjligheter och hinder i den specialpedagogiska rollen

Det som framträder i resultatet är att specialläraren och specialpedagogen har en nyckelroll i organisation och genomförande av samråd och rollen blir tydlig i och med de rutiner och den arbetsgång som följs. Den specialpedagogiska kompetensen på skolan ges utrymme att arbeta kollegialt med främjande undervisningsinsatser vilket är en positiv förändring i förhållande till tidigare forskning som visar att arbetsuppgifterna i stor utsträckning handlar om specialundervisning med enskilda elever och andra akuta tillkommande ärenden (Nilholm, 2005). Att kortsiktiga plötsliga ärenden ofta prioriteras på bekostnad av långsiktiga elevmål innebär att insatserna blir åtgärdande och sker mer utifrån ett kategoriskt perspektiv på individnivå än ett relationellt perspektiv på gruppnivå (Miesner, 2022). I ett flertal undersökningar framkommer att speciallärare och specialpedagog sällan eller aldrig får möjlighet att leda skolutveckling (Struyve m.fl. 2018; Cole, 2007; Miesner, 2022; Berglund m.fl. 2007; Miesner, 2022) men i genomförandet av samråd när specialläraren och specialpedagogen når ut till alla lärare och handleder dem i att utveckla och anpassa undervisningen inom ordinarie ledning och stimulans och förbättra lärmiljön sker utveckling

på skolnivå. Yrkesrollen hamnar också i att arbeta mer utifrån ett relationellt perspektiv (Nilholm, 2005).

Utifrån vad tidigare forskning säger om lärarens centrala betydelse för elevernas lärande och utveckling (Hanushek, 2014; Tjernberg 2013; Darling-Hammond; Barber & Mourshed 2007) innebär den mer framträdande specialpedagogiska rollen i arbetet med garantin och samråd att läs- och skrivundervisningens kvalitet förbättras vilket gynnar alla elevers lärande men särskilt de i riskzon. Föreliggande studies resultat stämmer dock inte överens med Skolinspektionens tidigare granskning om garantin där det framkommer att personal med specialpedagogisk kompetens inte används i tillräckligt stor utsträckning (Skolinspektionen, 2022). Vad har framkommit i resultatet som gör det möjligt att rollen nyttjas bättre och ges mer utrymme? Flera respondenter beskriver att rektor behöver släppa fram och ge mandat speciallärare och specialpedagoger mandat att ansvara och leda samrådsarbetet. Respondenterna förklarar vikten av stöd från rektor och menar att det är en avgörande faktor för att kunna ta plats och få mer status. När de specialpedagogiska arbetsuppgifterna kan utföras på ett tillfredsställande sätt leder det till att elever kan få rätt stöd i rätt tid vilket speglar med tidigare forskning om hur elevernas rättigheter till att få sina utvecklingsbehov tillgodosedda påverkas av huruvida skolans organisation och rektor stöttar specialpedagogisk personal eller inte (Cole, 2007).

Framgångsfaktorer i arbetet med samråd

Utöver att rektors stöd är av central betydelse för huruvida personal med specialpedagogisk kompetens får ta plats gällande skolutveckling utifrån arbetet med garantin och samråd spelar också samarbetet mellan lärare och specialpedagogisk personal stor roll. Mallen från centrala elevhälsan (bilaga 5) som används som underlag inför samråd och till dokumentation av resultatanalys och planerade insatser är ett gemensamt dokument som alla kan och känner igen vilket skapar samsyn. I resultatet framträder att lärarna före samrådsmötet ska reflektera över elevernas resultat från de nationella kartläggning-, och bedömningsmaterial eller nationella prov. Därefter ska elevresultaten analyseras i samarbetet mellan lärare och personal med specialpedagogisk kompetens samt rektor om denne deltar. Detta arbetssätt med samråd stärks av tidigare forskning som pekar på att gemensamt arbete är av central betydelse för att skapa möjligheter för lärare att reflektera över sin undervisning och utveckla den till att bli mer tillgänglig och förebyggande (Tallman, 2021). Gemensamt arbete som inte fungerar innebär istället ett hinder vilket några av respondenterna också berättar om. Det förekommer att lärare har en negativ inställning till arbetet med garantin, särskilt till en början. När lärare inte ser vinningen med det kollegiala lärandet som samråd kan ge blir det svårare att samarbeta. Tidsaspekten och stress är andra orsaksfaktorer till en del lärares negativa attityd. Stress över allt annat som ska genomföras. En annan utmaning är när lärare i samråd uttrycker ett kategoriskt synsätt att det är den enskilda eleven som är problemet till svårigheter i lärandet (Nilholm, 2005). Ett sådant förhållningssätt utgör ett hinder för utveckling och förändring av undervisningen gruppnivå. Det är viktigt att i samråd i stället fånga upp faktorer som är kopplade till ordinarie ledning och stimulans och lärmiljön men som inte har med en individs direkta svårigheter att göra vilket resultatet i denna studie pekar på. Respondenterna menar att så har det inte alltid varit vid möten där man tillsammans tittar på elevers skolresultat utan det brukar vara

fokus på individnivå. Det här finner vi anmärkningsvärt då det är en positiv utveckling som arbetet med samråd lett till. Det ändrade fokus från stödinsatser på individnivå till gruppnivå är en framgångsfaktor eftersom det innebär att lärarna intar ett mer relationellt perspektiv (Nilholm, 2005) och närmar sig ett sådant förebyggande arbete med generella insatser likt Response to Intervention som förespråkas i tidigare forskning (Grosche & Volpe, 2013; Takala, Pirttimaa och Törmänen, 2009).

Slutsats

Resultatdiskussionen visar att speciallärare och specialpedagoger har fått en mer framträdande roll i arbetet med samråd i läsa, skriva, räkna-garantin. Personal med specialpedagogisk kompetens kan stötta och handleda lärare för att sträva efter en undervisning med god ledning och stimulans. Med kunskap om specialpedagogiska perspektiv tittar vi på både relationella och kategoriska perspektiven för att anpassa till en tillgänglig lärmiljö. Att förebygga med tidiga insatser på gruppnivå är en framgångsfaktor för att se elever i tid som indikerar att hamna i läs- och skrivsvårigheter. I diskussionen lyfts rektors delaktighet fram som en avgörande faktor för att göra detta möjligt. Systematiskt kvalitetsarbete med årshjul och med ett tydligt underlag vad som ska analyseras är en framgångsfaktor för att en utveckling ska ske. Ett kollegialt lärande och utbyte av erfarenheter skapar en medvetenhet hos lärarna om vad som behöver förändras och förbättras i undervisningen och i lärmiljön för att uppnå en högre måluppfyllelse i svenska. Vi ser att lärare, speciallärare och specialpedagoger behöver mer tid för att reflektera, planera samt att samverka tillsammans.

7.2 Metoddiskussion

Studien utgick från en kvalitativ ansats med enskilda semistrukturerade intervjuer, där syftet var att bidra med kunskaper om hur verksamma speciallärare och specialpedagoger beskriver sin roll i arbetet med att uppfylla läsa- och skriva-delarna i garantin med fokus på samråd. Vi vill bidra med kunskap om hur samråd arbetet organiseras och genomförs, vilka utmaningar och hinder som finns och vad som fungerar bra.

Från början var planen att ha fokusgruppsamtal för att respondenterna skulle få ett kollegialt utbyte av varandras erfarenheter. Med fokusgruppsintervjuer som metod ges det möjlighet till lärande och reflektion inom samma yrkesgrupp vilket bidrar till ett kollegialt lärande (Wibeck, 2010).

Men vi insåg att det krävde mycket tid och organisation för att kunna genomföra det vilket gav en konsekvens av valet och resultatet. Om vi hade haft längre tid på oss hade fokusgruppsintervjuer kunnat genomföras och det hade gett oss som forskare och respondenter mycket intressanta diskussioner och mer matig data och mera utförliga svar. Vi använde enskilda semistrukturerade intervjuer som kombinerar både strukturerade och ostrukturerade frågor och ger en variation på svaren. Respondenterna svarar vid en semistrukturerad intervju på frågorna på sitt eget sätt och forskaren kan ställa frågor som inte ingår i intervjuguiden om frågorna anknyter till respondenternas svar. Man ställer öppna

frågor för att få inblick i bland annat tankar och erfarenheter. Vi känner att det var rätt val, respondenterna fick möjlighet att utveckla sina svar och vi fick en mättnad data att ta till oss och vi hann utföra våra enskilda kvalitativa intervjuer. Enskilda semistrukturerade intervjuer var rätt val som gav svar på vårt syfte och frågeställningar och tid för att hinna utföra vår studie. En pilotstudie skulle ha genomförts men på grund var tidsbrist fick vi utesluta det. Med en pilotstudie skulle vi bli mer säkra som intervjuare och för att säkerställa att våra frågor från vår intervjuguide var tillräckligt bra och givande för vår studie. Vi tror att de kan påverka svaren på våra frågor och för vidareutveckling av respondenternas svar.

Vi var båda med under intervjutillfällena som kan vara både positivt och negativt, det positiva är att båda hör samma sak och kan diskutera data tillsammans vilket ger bra diskussioner. Det negativa är om respondenten känner en maktutövning eftersom vi är två personer som deltar och att det kan påverka från att bli mindre utförliga svar.

Urval av respondenter är från ett bekvämlighetsurval och ett strategiskt urval för vår studie och en begränsning har gjorts till en medelstor stad som ligger i Mellansverige. Valet vi gjorde beror på tidsbrist och att en av oss bor i staden och känner till var skolorna ligger i staden vilket skapar mer effektivitet och tid. Det hade varit intressant att jämföra med olika skolor med olika socioekonomiska bakgrunder eller med skolor som ligger på landsbygden och då skulle vi se ett annat resultat av datainsamlingen. Om vi skulle välja att intervjua ute på landsbygden tror vi att det skulle vara svårt att hitta tillräckligt med respondenter för vår datainsamling. Det skulle också kräva mer tid för att få ihop tillräckligt med data. Det visar hur viktigt urvalet är att de val man gör som forskare kan påverka resultatet och av datainsamlingen. Vi valde att medvetet intervjua utbildade speciallärare och specialpedagoger med inriktning språk, skriv- och läsutveckling som arbetar med läsa-skriva- räkna garantin med tidiga stödinsatser för att få svar på våra frågor. Det var rätt urval för att få svar på vårt syfte, frågeställningar och höja trovärdigheten och tillförlitligheten i vår studie. Felkällor kan påverka både reliabiliteten och validiteten. Med vårt medvetna urval av respondenter upplever vi att vi har hög validitet och vi anser att resultaten från vår undersökning har gett svar på våra frågor i vår studie. Reliabiliteten är giltig och tillförlitlig, vi anser att om vi skulle göra samma undersökning igen skulle vi få samma resultat (Vetenskapsrådet, 2017).

Vi använde oss av audiodata och med datorn spelade vi in enbart ljud och det var ett bra val inför transkriberingen, vi fick bra ljud och kunde snabbt spola bakåt och framåt för att skriva ner vad som sägs. Valet av teoretisk utgångspunkt grundar sig i vårt intresse av och nyfikenhet kring de specialpedagogiska perspektiven, kategoriska och relationella perspektiven. Det grundar sig hur vi ser på eleven och eleverna i samrådsarbetet och vilka insatser som behöver sättas in. Vi vill koppla ihop det med i första hand på grupp och sedan på individnivå och tittar på undervisning med ledning och stimulans.

I dataanalysen utgick vi från en innehållsanalys. När vi analyserade vår data utgick vi från sex steg med tematisk analys. 1. Bekanta sig med data, 2. Hitta koder och vad som är intressant i data, 3. Leta efter teman, 4. Granska teman, 5. Definiera och namnge teman och 6. Skriva rapport. Vi upplevde att innehållsanalysen tog lång tid att göra, då vi båda arbetade med metoden för första gången. Vi valde att transkribera och koncentrera sig på en intervju i taget.

Det var tidskrävande att koda materialet och tematisera. Vi har formulerat våra teman kopplat till våra frågeställningar och det var bra för att få en tydlig bild på våra svar i analysen (Braun & Clarke, 2006).

Det var framgångsrikt att lägga ut alla papper med respondenternas svar tillsammans med frågorna på ett bord för att få en överblick över vår data. Vi tittade tillsammans och markerade med färgpennor för att se mönster med likheter och skillnader. Med intressanta diskussioner och reflektioner valde vi teman och fick svar på vårt syfte och frågeställningar i relation till de teoretiska perspektiven.

7.3 Vidare forskning

Några intressanta förslag på vidare forskning skulle vara att undersöka hur undervisande lärare skulle beskriva sin upplevelse av samråd i arbetet med Läsa, skriva, räkna-garantin. Eller hur skolor arbetar med samråd i läsa, skriva, räkna-garantin i socioekonomiskt utsatta områden som inte har lika hög måluppfyllelse skulle vara intressant att undersöka.

8. Referenser

- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: Att bygga broar*. Liber Förlag.
- Alatalo, Tarja (2011). Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Alatalo, Tarja (2011) Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3 – Om lärares möjligheter och hinder. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/25658/1/gupea_2077_25658_1.pdf [Hämtad 2023-03- 25]
- Andersson, U. & Löfgren, H. (2021); Bedömningar för anpassning i tidig läsundervisning: Lärares erfarenheter av att utveckla elevers avkodningsförmåga. *Mångfaldens skola, förskola och fritidshem*. Vol 26 nr 4, 202. DOI:<https://doi.org/10.15626/pfs26.04.02>
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Beck I. & Juel C. (1995) The role of decoding in learning to read. *American Educator*, 19 (2), 21-25, 39-42..
- Berglund, L., Malmgren, L-L., Riddersporre, B., & Sandén, I. (2007). *Profession, forskning och praktik: 30 rektorers syn på specialpedagogisk professionalitet*. Educare - Vetenskapliga Skrifter, (2), 38-51. <https://ojs.mau.se/indx.php/educare/article/view/436>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2): 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (3. uppl.). Liber AB
- Bråten, I. (2008). Läsförståelse- komponenter, svårigheter och åtgärder. I I. Bråten (Red). (2008). *Läsförståelse i teori och praktik*. (s47-81). Studentlitteratur.
- Catts, W. H. & Kamhi, G. A. (2005). *Language and reading disabilities*. Boston: Mass Pearson.
- Cole, B-A. (2007). Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the reconceptualization of the role of the SENCO in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 287-307. DOI: 10.1080/08856250500156020
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. Center for the study of teaching and policy, university of Washington. Education Policy Analysis Archives. Volume 8 January 1, 2000
- Dyslexiföreningen (2022). *Vad är dyslexi?* <https://www.dyslexiforeningen.se/vad-ar-dyslexi>

- Etikprövningsmyndigheten, (2021). <https://etikprovningmyndigheten.se/>
- Föhrer, U. & Magnusson, E. (2010). Dyslexi – förbannelse eller möjlighet. Levnadsberättelser. Lund: BTJ Förlag.
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today* 24 (2): 105-112.
- Granström, K. (2007). Ledarskap i klassrummet. I K. Granström (red.), *Forskning om lärares arbete i klassrummet* (Forskning i fokus, 33, s. 13-32. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Grosche, M., & Volpe, R. J (2013). REsponse-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion för students with learning and behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education* 28(3), 254-269. doi:10.1080/08856257.2013.768452
- Gustavsson, S. (2009). Dyslexi och hur det kan definieras. I S. Samuelsson, m.fl. *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*, (sid. 7-16). Stockholm: Natur & Kultur.
- Hagtvet, B. (2009). När riskbarn möter klassrumspraxis. I L. Bjar & A.
- Hagtvet, B. E., Frost, J., Refsahl, V. (2016). *Intensiv läsinlärning*. Studentlitteratur AB, Lund.
- Hanushek, E. A. (2014). Boosting Teacher Effectiveness. In C. E. J. Finn & R. Sousa (Eds.), *What Lies Ahead for Americas Children and their Schools*: (p.23-35). Hoover Institution Press.
- Høien, T., & Lundberg, I. (2013). *Dyslexi*. Från teori till praktik. 2. Uppl. Natur & Kultur.
- Itkonen, T., & Jahnukainen, M. (2007). En analys av ansvarspolitiken i Finland och Förenta staterna. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(1), 5-23
- Jacobson, C. (2006). Hur kan vi se på läs- och skrivsvårigheter. *Dyslexi-aktuell om läs- och skrivsvårigheter* nr 4/2006. *Svenska Dyslexiföreningen och Svenska Dyslexistiftelsens tidskrift*.
- Jacobsson, K., & Skansholm, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande*: för utbildningsvetenskap. 1. uppl. Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.). Studentlitteratur AB.

- Liberg, Caroline (2006). Hur barn lär sig läsa och skriva. Lund: Studentlitteratur
- Lyytinen H, Ahonen T, Eklund K, Guttorm T, Kulju P, Laakso ML, Leiwo M, Leppänen P, Lyytinen P, Poikkeus AM, Richardson U, Torppa M, Viholainen H. (2004). Early development of children at familial risk for dyslexia - follow-up from birth to school age. *Dyslexia An International Journal of Research and Practice*. 2004 Aug;10(3):146-78. doi: 10.1002/dys.274. PMID: 15341196
- Lundberg, I. (2006). *Alla kan lära sig läsa och skriva*. Natur och Kultur.
- Lundberg, I. (2008). *God skrivutveckling* kartläggning och undervisning. Natur och Kultur.
- Länsstyrelsen (2021) *Vad kännetecknar ett bra samråd? - Länsstyrelsen*.
https://www.lansstyrelsen.se/webdav/files/planeringskatalogen/vasterbotten/publikationer/2011/informationsfolder_vad_kannetecknar_ett_bra_samrad.pdf
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, (2022). Skolverket.
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=971>
- McNulty, M.A. (2003). *Dyslexia and the life course*. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 363-381. Nation, K. (2005). DOI: [10.1177/00222194030360040701](https://doi.org/10.1177/00222194030360040701)
- Miesner, Helen Rose (2022) Dynamic and static work conditions: Examining the work of special education teachers. *Educational Forum*, 86 (2):125-137.
- Myrberg, M. (2007). Dyslexi - en kunskapsöversikt (Vetenskapsrådets rapportserie, 2007:2). Vetenskapsrådet.
https://www.vr/download/18.2412c5311624176023d25a72/1529480537950/Dyslexi-en-kunskapsoversikt_VR_2007.pdf
- Nilholm, C. (2005). *Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven?*. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2): 124-138.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Studentlitteratur.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2018). *Läsförståelse – insikt och undervisning*. Liber.
- Partanen, M., & Siegel, S. (2013). Long-term outcome of the Early Identification and Intervention of Reading Disabilities. *Read Writ*, 27(4), 665-684
- Persson, B. (2019). *Elever olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Liber.
- Plantin Ewe, L. (2018). *Att vara speciallärare*. Bruce (Red.), *Speciallärarens verktyglåda - att utmana praxis och hitta nya vägar* (s. 57-73). Gleerups.

Prop. 2017/18:195. Läsa, skriva, räkna - en garanti för tidiga stödinsatser. Hämtad 2022-11-27 från <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/proposition/2018/03/lasa-skriva-rakna--en-garanti-fortidiga-stodinsatser/>

Prop. 2017/18:18. Läsa, skriva, räkna – en åtgärds garanti. Hämtad 2022-11-27 från <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/proposition/2017/09/prop.-20171818/>

Reichenberg, Monica (2014). *Vägar till läsförståelse*. Stockholm: Natur och kultur

Runström Nilsson, P. (2019). Pedagogisk utredning och kartläggning: att analysera och bedöma elevers behov av särskilt stöd. (4 uppl.) Gleerups.

Salamancadeklarationen – Svenska UNESCO rådets skriftserie 2:2006.

Schuele, C. M., & Boudreau, D. (2008). Phonological awareness intervention: Beyond the basics. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(1), 3-20.

Skolinspektionen (hämtad 3 december, 2022a). *Delredovisning av regeringsuppdrag av följa och utvärdera Läsa, skriva, räkna - en garanti för tidiga stödinsatser* (2020). <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/regeringsrapporter/2020/delredovisning-garantin-for-tidiga-stodinsatser/>

Skolinspektionen (hämtad 3 december, 2022b). *Delredovisning II av regeringsuppdrag att följa upp och utvärdera Läsa, skriva, räkna - en garanti för tidiga stödinsatser* (2022). <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/regeringsrapporter/redovisning-av-regeringsuppdrag/2022/garantin-for-tidiga-stodinsatser/delredovisning-ii-garantin-for-tidiga-stodinsatser--bilaga.pdf>

Skolverket. (2011a). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/internationella-jamforande-studier-pa-utbildningsområdet/pisa-internationell-studie-om-15-aringars-kunskaper-i-matematik-naturvetenskap-och-lasforstaelse>

Skolverket. (28 november, 2022). Attityder till skolan 2018. Rapport 479. <https://www.skolverket.se/getFile?file=4138> SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket (23 november, 2022) *Särskilt stöd i grundskolan sätts in för sent - Skolverket*. <https://www.skolverket.se/om-oss/press/pressmeddelanden/pressmeddelanden/2022-04-21-sarskilt-stod-i-grundskolan-satts-in-for-sent>

- Skolverket (6 december, 2022) *Särskilt stöd i grundskolan sätts in för sent*
<https://www.skolverket.se/om-oss/press/pressmeddelanden/pressmeddelanden/2022-04-21-sarskilt-stod-i-grundskolan-satts-in-for-sent>
- SFS 2017:1111. *Förordningen om ändring i högskoleförordningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2019a). Hitta matematiken. Hämtad 2022-11-18 från
<https://www.skolverket.se/undervisning/forskoleklassen/kartlaggning-i-forskoleklassen>
- Skolverket. (2019b). Hitta språket. Hämtad 2022-11-20 från
<https://www.skolverket.se/undervisning/forskoleklassen/kartlaggning-i-forskoleklassen>
- Skolverket. (2019c). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: reviderad 2019 (5:e uppl.). Hämtad 2022-11-20 från
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2019/laroplan-for-grundskolanforskoleklassen-och-fritidshemmet-reviderad-20>.
- Skolverket. (2019d). Läs, skriva, räkna - en garanti för tidiga stödinsatser. Hämtad 2022-10-18 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/extra-stod-till-elever/lasaskriva-rakna---garanti-for-tidiga-insatser>
- Skolverket. (2019e). Nationellt bedömningsstöd i läs och skrivutveckling. Hämtad 2022-10-18 från https://bp.skolverket.se/web/bs_gr_grgsve01_1-3/prov
- Skolverket (2014) Stödinsatser i utbildningen - om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd. Stockholm: Skolverket: Fritzes förlag.
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2022). *Roller och ansvar*
<https://www.spsm.se/stod/specialpedagogiskt-stod/digitalt-larande/roller-och-ansvar/#specialpedagog>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2023). *Garantin för tidigt stöd*.
<https://www.spsm.se/stod/rattigheter-lagar-och-rattigheter/garantin-for-tidigt-stod/>
- Skrtic, T. (1991). Behind special education. Denver: Denver Love Publishing Company.
- Snow, P. C. (2016). Elizabeth Usher Memorial Lecture: Language is literacy is language- Positioning speech-language pathology in education policy, practice, paradigms and polemics. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 18(3), 216-228.
- Spear-Swerling, L. (2015). A bridge too far? Implications of the Common Core State Standards for students with different types of reading problems.

- Struyve, C., Hannes, K., & Meredith, C. (2018). Teacher Leadership in Practice: Mapping the negotiation of the Position of the Special Educational Needs Coordinator in Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*. DOI: 10.1080/00313831.2017.1306798
bidr
- Svenska Dyslexiföreningen. (2021) Modell för utredning av läs- och skrivsvårigheter. reviderad 2021.
<https://static1.squarespace.com/static/571639e41bbee0fbd85c9f51/t/612cd9c6bc615f3094444aba/1630329287349/Utredningsmodellen+2021.pdf>
- Swalander, L. (2009). Självbild, motivation och dyslexi. I S. Samuelsson, m.fl. Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket, (sid. 183-198). Stockholm: Natur & Kultur.
- Tallman, T. (2021). How teachers experience collaboration. *Journal of Education*, 201(3): 210-224. <https://doi.org/10.1177/0022057420908063> forskningsartikel
- 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), 162-172.
- Takala, M. (2020). I Finland ges mycket stöd tidigt, "genast" och till många. Skolverket. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/i-finland-ges-mycket-stod-tidigt-genast-och-till-manga>.
- Tanner, M. (2009). Från en skola för alla till en skola för varje? Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift, 5 (1), 77-89.
- Tissot, C. (2013). The role of SENCos as leaders. *British Journal of Special Education*. DOI: 10.1111/1467-8578.12014
- Tjernberg, C. (2013). Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande: En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Tjernberg, C., & Heimdahl Mattson E. (2014). Inclusion in practice: a matter of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2). s. 247-256.
- Trost, J. (2005). Kvalitativa intervjuer. (3. uppl.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm. Reviderad utgåva
ISBN: 978-91-7307-352-3 LIBRIS-ID: 21388308
URL:<http://www.vr.se/analys-och-uppdrag/vi-analyserar-och-utvarderar/alla-publikationer/publikationer/2017-08-29-god-forskningssed.html>.
- Vetenskapsrådets rapport nr 2:2007, <https://www.dyslexi.org/forbundet/fakta-om-malgrupp>).
Vad-sager-forskningen-om-dyslexi_VR_2008.pdf [vaD säger forskningen om Dyslexi?](#)

Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté- Vetenskapsrådets rapport nr 2:2007,
Dyslexi en kunskapsöversikt

Vetenskapsrådets rapport nr 2:2007; <https://www.dyslexiforeningen.se/vad-ar-dyslexi>

Westling Allodi, M. (2016). *Särskilt stöd i den svenska skolan och internationellt - en jämförande analys av policy och praktik för specialpedagogiska insatser och särskilt stöd*. Stockholm: Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Studentlitteratur.

9. Bilagor

9.1 Bilaga 1 informationsbrev

Hej du som arbetar som speciallärare och specialpedagog!

Information till dig som forskningsperson

Vi vill fråga dig om du vill delta i vår studie. I det här dokumentet får du information om studien och om vad det innebär att delta.

Vad är det för studie och varför vill ni att jag ska delta?

Vi är två studenter från speciallärarutbildningen med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling på Mälardalens universitet. Nu är vi inne på sista terminen och skriver vårt självständiga arbete i specialpedagogik. Vårt valda ämne är Läs, skriva, räkna-en garanti för tidiga stödinsatser. Syftet med studien är att undersöka hur verksamma speciallärare och specialpedagoger beskriver arbetet med att uppfylla läsa- och skriva-delarna i garantin med fokus på samråd. Vi är intresserade och vill ha hjälp av dig med din kompetens och dina erfarenheter inom detta ämnesområde.

Inklusionskriterier för studien

- Du arbetar som speciallärare eller specialpedagog.
- Du är verksam eller har erfarenhet av att arbeta på lågstadiet, F-3.

Hur går studien till?

Vi har valt en kvalitativ metod med enskilda intervjuer som innebär att du svarar på frågor som handlar om arbetet med samråd. Vi kommer att ses fysiskt vid ett tillfälle och intervjun kommer att pågå cirka 45 minuter.

Möjliga följder och risker med att delta i projektet

Deltagandet är frivilligt och du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan orsak. Vi tar hänsyn till och följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer att deltagarna är skyddade från kränkningar, skador och att personens integritet ska respekteras (Vetenskapsrådet, 2017).

Vad händer med mina uppgifter och intervjusvar?

Svaren kommer att spelas in via audiodata med enbart ljud och sedan transkriberas och sparas. Svaren kommer att behandlas konfidentiellt tills arbetet är slutfört. Materialet och resultatet kommer att förvaras oåtkomligt för andra och enbart användas för forskningsändamål. När undersökningen är klar och analyserad kastar vi all data. Studien kommer att publiceras som en magisteruppsats i Diva.

Vi som är ansvariga för studien är

Maria Ragnarsson

Veronica Wecklauf-Reuterhäll

Handledare: Helena Tegler

9.2 Bilaga 2 samtycke

Samtycke till att delta i en studie

Jag har fått skriftlig information om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

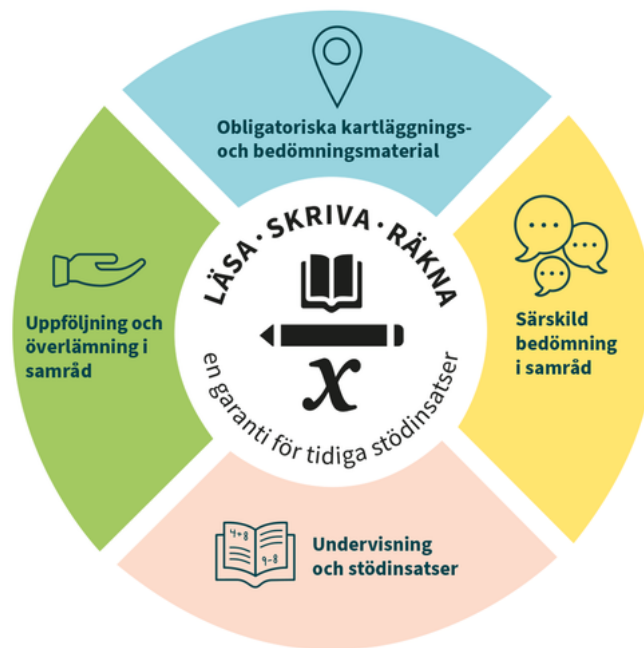
- Jag samtycker till att delta i följande studie: Hur speciallärare och specialpedagoger beskriver arbetet med att uppfylla Läsa, skriva, räkna-garantin med fokus på samråd
- Jag samtycker till att mina intervjusvar sparas i audiodata på det sätt som beskrivs i informationen till mig som forskningsperson och med hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2017).

Plats och datum	Underskrift
	Namnförtydligande

9.3 Bilaga 3 intervjuguide

Välkommen till en intervju om samråd!

Vi kommer att utgå från denna figur från SPSM som illustrerar samrådsmomenten i Läsa, skriva, räkna - garantin. Varje ”tårtbit” representerar ett tema i intervjun:



- **Demografiska frågor:**
- Hur länge har du arbetat som speciallärare/specialpedagog?
- Vilken utbildning har du?
- Mot vilka årskurser arbetar du med stödinsatser?

Tema 1 (blå tårtbit): Analys av resultat i samråd

I skollagen står att: "Utifrån Skolverkets obligatoriska kartläggnings- och bedömningsmaterial i svenska i förskoleklass och årskurs 1 samt nationella prov i årskurs 3 ska resultatanalys genomföras i samråd med personal med specialpedagogisk kompetens". (2018:1098).

- 1.) Hur organiseras samrådsarbetet på din skola?
(ex. vid klasskonferens? Årshjul?)
- 2.) Vilka är inblandade i denna samrådsdel av arbetet med garantin?
- 3.) Vem ansvarar?
- 4.) Hur dokumenteras analysen?
- 5.) När i tid sker detta samråd?
- 6.) Finns det några hindrande faktorer i analysprocessen/arbetet?
(på organisation-, grupp- eller individnivå?)
- 7.) Kan du ge exempel på när det fungerar bra?

Tema 2 (gul tårtbit): Särskild bedömning i samråd

"Om resultatet av de obligatoriska materialen indikerar att en elev riskerar att inte uppnå kunskapskraven för årskurs 1 och 3 i svenska eller svenska som andraspråk/inte uppnå kommande kunskapskrav i svenska eller svenska som andraspråk måste en särskild bedömning (behovsbedömning) göras i samråd med personal med specialpedagogisk kompetens" (SFS 2018:1098 2 kap 25§).

Den särskilda bedömningen kan visa att eleven behöver stöd i sin utveckling, dvs är i behov av stödinsatser som extra anpassningar eller särskilt stöd..

- 1.) Vem ansvarar för att en särskild bedömning görs?
- 2.) Vilka är inblandade i den särskilda bedömningen?
- 3.) När sker den särskilda bedömningen i tid i förhållande till resultatanalysens genomförande?
- 4.) Hur dokumenteras den särskilda bedömningen?

- 5.) Finns det några hindrande faktorer i arbetet (på organisation-, grupp- eller individnivå)?
- 6.) Kan du ge exempel på när det fungerar bra?

Tema 3 (rosa tårtbit): Undervisning och stödinsatser i samråd

”De obligatoriska kartläggnings- och bedömningsmaterialen visar var eleverna befinner sig i sin kunskapsutveckling. Denna kunskap fungerar som underlag för läraren vid planering och genomförande av undervisningen. På så sätt kan undervisningen utformas efter elevers behov. En särskild bedömning som visar behov av stöd på individnivå kan leda till olika stödinsatser som undervisande lärare och personal med specialpedagogisk kompetens ska samråda om, det vill säga att planering av stödinsatser i form av extra anpassningar eller särskilt stöd ska ske gemensamt i samråd och utformas med hänsyn till den enskilda elevens behov.” (SFS 2018:1098 2 kap 25§).

- 1.) Vem ansvarar för planering av stödinsatser, dvs. extra anpassningar och särskilt stöd?
- 2.) Vilka är inblandade i planeringen?
- 3.) Hur dokumenteras planeringen av stödinsatser?
- 4.) Vem utformar stödinsatserna?
- 5.) Ge några goda exempel på vilka stödinsatser som detta samrådsarbete kan leda till, ppå grupp- respektive individnivå?
- 6.) Vilka stödinsatser är vanligast när gäller hinder i läs- och skrivutvecklingen?
- 7.) Finns det några hindrande faktorer i arbetet på organisation-, grupp- eller individnivå?
- 8.) Kan du ge exempel på när det fungerar bra?

Tema 4 (grön tårtbit): Uppföljning och överlämning av stödinsatser i samråd

I slutet av förskoleklass respektive år 3 på lågstadiet ska lärare tillsammans med personal med specialpedagogisk kompetens följa upp det stöd som eleven fått. Resultatet av uppföljningen ska lämnas till mottagande lärare.

- 1.) Vem ansvarar för att uppföljning och överlämning av stödinsatser sker i förskoleklass respektive år 3?
- 2.) När sker detta? (särskilt datum, årshjul annat ?)

- 3.) Vilka deltar?
- 4.) Hur säkerställs om stödinsatserna stödjer eleven i sitt lärande?
- 5.) Finns det några hindrande faktorer i arbetet med uppföljning och överlämning (på organisation-, grupp- eller individnivå)?
- 6.) Kan du ge exempel på när det fungerar bra?

Reflekterande frågor:

Har din roll ändrats i och med införandet av Läsa, skriva, räkna – garantin? Beskriv hur!

Kan du se att stödinsatserna har förskjutits mot tidigare åldrar?

9.4 Bilaga 4 sammanställning av respondenter

Tabell 1. Sammanställning av respondenterna

Antal respondenter	Hur länge har du arbetat som speciallärare eller specialpedagog?	Vilken utbildning har du?	Mot vilka årskurser arbetar du med stödinsatser.
S 1	20 år	Specialpedagog	Årskurs 1-6
S 2	13 år	Specialpedagog	Årskurs F-6
S 3	1,5 år	Speciallärare	Årskurs F-5
S 4	10 år	Specialpedagog	Årskurs F-5
S 5	4,5 år	Specialpedagog	Årskurs F-3
S 6	8 år	Speciallärare	Årskurs F-6
S 7	13 år	Speciallärare	Årskurs F-3
S 8	3,5 år	Speciallärare	Årskurs 1-6
S 9	10 år	Speciallärare	Årskurs F-6
S 10	4 år	Speciallärare	Årskurs F-3

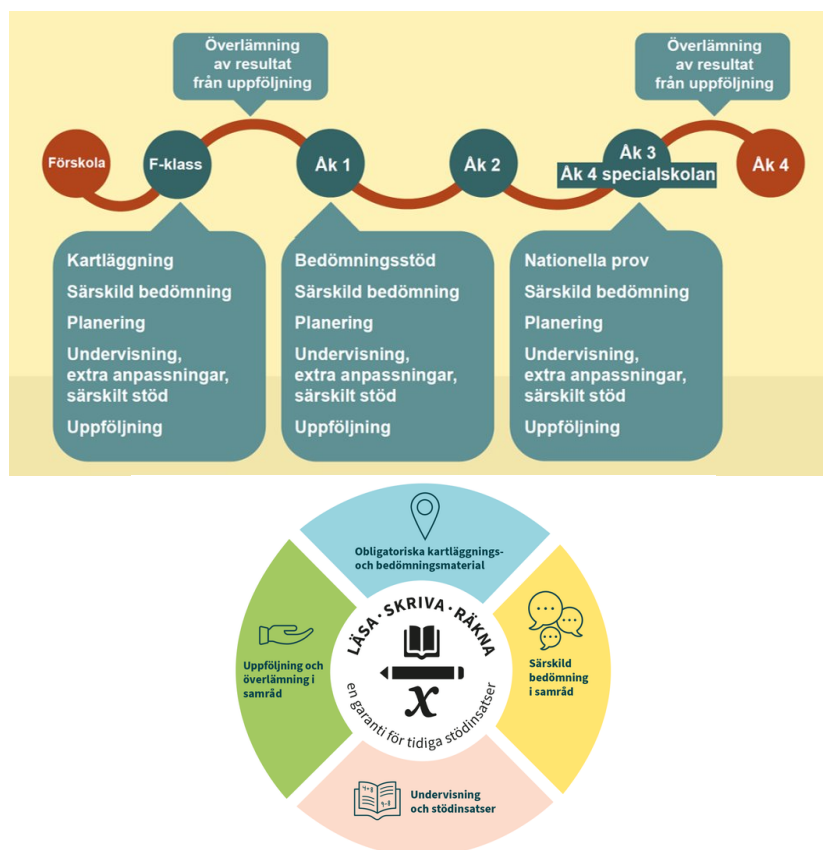
S = Speciallärare med inriktning språk, skriv- och läsutveckling eller specialpedagoger

9.5 Bilaga 5 Mallen för Läsa, skriva, räkna garantin

Läsa, skriva, räkna – en garanti för tidiga insatser

Samråd med specialpedagogisk kompetens

Att samråda betyder att överlägga, konferera eller i vardagligt tal "slå sina kloka huvuden ihop".



Läs mer på:

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

https://www.spsm.se/globalassets/myndighetsgemensamma-projekt-och-uppdrag/regeringsuppdrag/garanti-for-tidiga-insatser_matris_210128.pdf

"Dialogduk"

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/dialogduk-om-att-folja-och-framja-elevers-kunskapsutveckling-i-f-ak-3>

Vi hoppas att dessa mallar ska vara till stöd för de skolor som inte utarbetat egna.

Gruppnivå Analys av kartläggning/bedömningsstöd

Klass/grupp	
Lärare	
*Specialpedagog	

*Personal med specialpedagogisk kompetens

Sammanställda resultat på gruppnivå av kartläggningsmaterialet (förskoleklass), bedömningsstödet (årskurs 1-3) samt nationella proven (vt årskurs 3) **bifogas som underlag.**

Svenska/sva:

Läsa - skriva - samtala

Datum:	
	Möte 1: Samlad bedömning av resultaten:
	Möte 1: Planering av framåtsyftande undervisningsinsatser:
	Möte 2: Uppföljning av undervisningsinsatser:
	Möte 2: Eventuellt nya insatser
	Möte 3: Utvärdering av årets undervisningsinsatser:
	Möte 3: Hur går vi vidare nästa läsår: Vad som fungerat/inte fungerat överlämnas vid stadiövergång eller lärarbyte:

Matematik:

Taluppfattning

Datum:	
	Möte 1: Samlad bedömning av resultaten:
	Möte 1: Planering av framåtsyftande undervisningsinsatser:
	Möte 2: Uppföljning av undervisningsinsatser:
	Möte 2: Eventuellt nya undervisningsinsatser:
	Möte 3: Utvärdering av årets undervisningsinsatser:
	Möte 3: Hur går vi vidare nästa läsår: Vad som fungerat/inte fungerat överlämnas vid stadiövergång eller lärarbyte:

Individnivå Analys av kartläggning/bedömningsstöd

Så fort man befarar att en elev inte kommer att nå kommande eller aktuella kunskapskrav ska extra anpassningar sättas in skyndsamt. Eventuellt görs en anmälan till rektor om att eleven kan vara i behov av särskilt stöd.

Detta dokumenteras som vanligt i V-klass.

I mötet, med personal med specialpedagogisk kompetens, diskuteras även extra anpassningar och eventuella åtgärder på individnivå.

Läraren ansvarar för att extra anpassningar kontinuerligt följs upp och utvärderas.

Klass/grupp	
Lärare	
*Specialpedagog	

*Personal med specialpedagogisk kompetens

Elever som riskerar att inte nå kunskapskraven/betyget E:

Namn:	
Ämne/ämnena:	
Vilka kunskapskrav, delar av kunskapskrav?	
Utvärdering av extra anpassningar:	
Särskilt stöd, pedagogisk utredning, ÅP mm	
Annat	

Namn:	
Ämne/ämnena:	
Vilka kunskapskrav, delar av kunskapskrav?	
Utvärdering av extra anpassningar:	
Särskilt stöd, pedagogisk utredning, ÅP mm	
Annat	

Samlad bedömning av resultaten – planering av framåtsyftande undervisning

Förberedelse inför möte 1

Datum	
Klass/grupp	
Lärare	
*Specialpedagog	
Maila material till:	

*Personal med specialpedagogisk kompetens

- Ta med (eller maila i förväg) resultaten från kartläggningmaterialet (förskoleklass) eller bedömningsstödet (årskurs 1-3).
- Gör en samlad bedömning av resultaten från kartläggningmaterialet (förskoleklass) eller bedömningsstödet (årskurs 1-3).
 - Reflektera på organisationsnivå
 - Exempelvis:
 - Vilka uppdrag har resurs/elevassistent i klassen? Finns det fler möjligheter att ta vara på hans kompetens?
 - Kan vi organisera om något, för årskursens bästa?
 - Reflektera på gruppnivå.
 - Exempelvis:
 - Inom vilka kunskapsområden är klassen/gruppen stark?
 - Inom vilka kunskapsområden behöver klassen/gruppen utvecklas?
 - Hur anpassas arbetsätt, arbetsmetoder och organisation av undervisningen så att elevers olika sätt att lära ges utrymme?
 - Hur anpassas genomgångar, arbetsätt och material med tanke på att eleverna befinner sig på olika nivåer i skolämnen?
 - Reflektera på individnivå
 - Exempelvis:
 - Vilka elever behöver extra stimulans?
 - Vilka elever behöver extra anpassningar?
 - Indikerar eller befarar jag, utifrån testresultaten att någon elev inte kommer att nå kunskapskraven för årskurs 3, eller kunskapskrav för godtagbara kunskaper i läsförståelse i slutet av årskurs 1?

Uppföljning av undervisningsinsatser –

uppdatera eventuellt planera för nya undervisningsinsatser

Förberedelse inför möte 2

Datum	
Klass/grupp	
Lärare	
*Specialpedagog	
Maila material till:	

*Personal med specialpedagogisk kompetens

- Reflektera på organisationsnivå
 - Vilka förändringar har gjorts för exempelvis resurs i klassen?
 - Har detta lett till högre måluppfyllelse för klassen/gruppen som helhet?
 - Hur?
 - Kan vi organisera om något annat, för årskursens bästa?

- Reflektera på gruppnivå
 - Hur har de beslutade insatserna i undervisningen genomförts?
 - Har insatserna gett önskat resultat på gruppnivå?
 - Hur? Exempelvis:
 - anpassat arbetssätt
 - arbetsmetoder
 - genomgångar
 - material
 - mm

- Reflektera på individnivå
 - Har de extra anpassningar som satts in bidragit till progression i elevens lärande?
 - Ska extra anpassningen fortsätta?
 - Kan extra anpassningen avslutas?
 - Behöver fler/andra extra anpassningar sättas in?
 - Behöver eleven utredas för behov av särskilt stöd?

Utvärdering av årets undervisningsinsatser – Hur går vi vidare nästa läsår?

Vid stadieövergång eller lärarbyte överlämnas utvärderingen av insatserna.

Förberedelse inför möte 3

Klass/grupp	
Lärare	
*Specialpedagog	
Maila material till:	

*Personal med specialpedagogisk kompetens

- Reflektera på organisationsnivå
 - Vad har fungerat bra?
 - Exempelvis; att dela gruppen på högläsningen
 - Vad behöver utvecklas/förändras?
 - Exempelvis; det blir inte lugnare i klassrummet för att vi är fler vuxna
 - Är läromedlet heltäckande? Något som behöver kompletteras med?

- Reflektera på gruppnivå
 - Gör en sammanfattning av de generella undervisningsinsatser som fungerat bra.
 - Exempelvis; korta genomgångar, samling på mattan
 - Gör en sammanfattning av de insatser som inte fungerat för klassen/gruppen.
 - Exempelvis; praktisk matematik utomhus, högläsning via datorn
 - Det här behöver jag/nästa lärare tänka på:
 - Generellt
 - I svenska
 - I matematik

- Reflektera på individnivå
 - Vilka insatser (extra anpassningar/särskilt stöd) har gett resultat?
 - Vilka insatser bör jag/nästa lärare fortsätta med?
 - Vilka insatser har inte gett resultat? Hur kan de förändras? Ska de avslutas?

Finns det indikation på eller befarar jag att ytterligare elever inte kommer nå