

Garanterade tidiga stödinsatser – flipp eller flopp

- En studie om speciallärarens kompetens i förskoleklassen och om kartläggningmaterialet Hitta språket.
-

Ensuring early interventions – success and failure

- A Study of Special Education Teachers Competence in Preschool and “Find the Language” as a screening instrument.

Ewa Axelsson

Åsa Björling

Handledare: Stefan Samuelsson
Examinator: Margaretha Grahn

Sammanfattning

Syftet med denna kvalitativa studie är att undersöka hur speciallärares arbetsuppgifter har förändrats efter införandet av Läsa, skriva, räkna - en garanti för tidiga stödinsatser och det obligatoriska kartläggningsmaterialet Hitta språket för förskoleklass. Frågeställningarna i studien fokuserar på om speciallärares kompetens nyttjas i samråd med lärare i förskoleklass gällande särskild bedömning, planering av eventuella stödinsatser och uppföljning av tidiga stödinsatser. Vi tittar även på informanternas upplevelser kring kartläggningsmaterialet Hitta språket och de aktiviteter som materialet innehåller.

Vi har genomfört tolv semistrukturerade intervjuer med sex speciallärare och sex lärare i förskoleklass från olika skolor och kommuner. Efter att ha gjort en tematisk analys av empirin framkom att speciallärares arbetsuppgifter inte har förändrats efter införandet av garantin. Informanterna uppger att kartläggningen är tidskrävande att genomföra samt att tid saknas för samråd, planering, uppföljning och insatser i förskoleklass.

Bokstavskunskap, fonemisk/fonologisk medvetenhet, RAN och vokabulär är enligt forskningen de främsta prediktorerna att förutse eventuella svårigheter i den kommande läsutvecklingen. Jämförelsen mellan aktiviteterna i det obligatoriska kartläggningsmaterialet Hitta språket och forskningen visade att några av ovanstående prediktorer inte kartläggs. Aktiviteterna är avsedda att utföras i grupp som gör det svårt att säkerställa varje elevs individuella prestation. Dessutom är kravnivåerna för lågt ställda och säger inget om en elevs variation från en normalfördelning utifrån en given ålder.

Studien visar på att speciallärares tid inte har omfördelats från högre årskurser ner till förskoleklass eller att speciallärares arbetsuppgifter har förändrats. Kartläggningsmaterialet Hitta språket räcker inte ensamt till för att identifiera elever i risk för lässvårigheter, utan bör kompletteras med andra tester med högre reliabilitet och validitet gällande bokstavskunskap, fonemisk/fonologisk medvetenhet, RAN och vokabulär.

Nyckelord

Hitta språket, läsa skriva räkna - en garanti för tidiga insatser, speciallärares roll, tidig identifiering, tidiga stödinsatser.

Förord

Detta är vårt examensarbete på speciallärarprogrammet 90 hp vid Linköpings universitet. Arbetet har genomförts av Ewa Axelsson och Åsa Björling under vårterminen 2021. Examensarbetet ger 15 högskolepoäng.

Vi vill rikta ett stort tack till de lärare i förskoleklass och de speciallärare som avsatt tid för att delge oss sina tankar och erfarenheter kring speciallärarens kompetens i förskoleklassen och om kartläggningsmaterialet Hitta språket för förskoleklassen som sedan hösten 2019 är obligatoriskt och ingår i Läsa, skriva, räkna - en garanti för tidiga stödinsatser.

Vi vill även tacka vår handledare Stefan Samuelsson, som med sina kunskaper inom den tidiga läsutvecklingen och forskning kring tecken på eventuella kommande lässvårigheter, drivit oss och vårt arbete framåt genom utmanande frågor och stöttande samtal.

Vi vill också tacka vår examinator Margaretha Grahn som gav oss konstruktiv kritik för att förbättra vårt arbete ytterligare.

Vi känner att detta examensarbete är vårt gemensamma. Vi har delat upp intervjuer och transkribering. Vi har båda tagit ett gemensamt ansvar för övriga delar då vi har läst, skrivit, analyserat och ändrat i texten tillsammans.

Ewa Axelsson och Åsa Björling

Kalmar och Motala, juni 2021.

Innehållsförteckning

Förord	3
Inledning	1
Syfte och frågeställningar	3
Bakgrund	4
Specialläraren	4
Varför en garanti för tidiga stödinsatser?	4
Hitta språket och styrdokument	6
Hitta språkets kartlägningsaktiviteter	6
Aktivitet 1 – Vi berättar och beskriver	8
Aktivitet 2 – Vi lyssnar och samtalar	8
Aktivitet 3 – Vi kommunicerar med symboler och bokstäver	8
Aktivitet 4 – Vi urskiljer språkljud och ord	9
Sammanfattning aktiviteterna	9
Skolinspektionens delrapport.....	10
Kritiska röster mot kartläggning och insatser i förskoleklass	10
Tidigare forskning.....	12
Vad säger forskningen om möjligheterna att identifiera tidiga lässvårigheter?.....	12
Tidig kartläggning	12
Tidiga insatsers betydelse	14
Indikatorer som kan påvisa lässvårigheter	15
Bokstavskunskap	15
Fonemisk och fonologisk medvetenhet	16
Vokabulär	17
RAN	17
Morfologisk medvetenhet	17
Metod	19
Val av metodansats och perspektiv	19
Datainsamling	19
Systematisering av data	21
Urval	22
Etiska överväganden	23
Resultat och analys.....	24
Ur led är tiden	24
Analys	25

Karta men ingen kompass	26
Analys	27
Dag och natt	28
Analys	30
Vara eller icke vara	31
Analys	32
Allt är inte guld som glimmar	33
Analys	34
Packa ryggsäcken	35
Analys	35
Diskussion	37
Resultatdiskussion	37
Specialläraren	37
Samverkan mellan lärare i förskoleklass och speciallärare	38
Dokumentation och uppföljning	39
Vilken uppfattning har speciallärarna och lärarna i förskoleklass om kart läggingsmaterialet Hitta språket och de aktiviteter som materialet innehåller?	40
Kartläggingsmaterialets reliabilitet och validitet	41
Metoddiskussion	42
Urval	42
Datainsamling	43
Analys av data	43
Styrkor och svagheter	44
Slutsats	44
Framtida forskning	45
Referenslista	46
Bilagor	50
Bilaga1	50
Bilaga 2	52

Inledning

Sedan 2016 har förskoleklassen en egen läroplan med ett eget syfte och ett centralt innehåll (Skolverket, 2019f). Hösten 2018 blev förskoleklassen obligatorisk, vilket innebär att skolstarten sker i och med att barnen börjar förskoleklass vid sex års ålder. 1 juli 2019 blev Läsa, skriva, räkna - en garanti för tidiga stödinsatser obligatorisk. Garantin kom till för att tidigt upptäcka de elever som är i behov av extra anpassningar och/eller särskilt stöd för att alla elever ska ges möjlighet att nå en likvärdig och fullständig utbildning (Skolverket, 2021). Att rätt stöd tidigt sätts in för elever som uppvisar svårigheter i sin tidiga läs- och skrivutveckling är av största vikt för en fortsatt skolframgång (Skolverket, 2021; SFS 2010:800). Skolverket (2021) beskriver i genomförandet av garantin att extra anpassningar och uppföljning ska ske i samråd med personal med specialpedagogisk kompetens. I examensordningen (SFS 2011:688) beskrivs speciallärares roll som en del i det pedagogiska arbetet, att leda den pedagogiska utvecklingen, att kunna möta elevers olika behov samt följa upp och utvärdera olika former av pedagogiska åtgärder. Vi som läser till speciallärare med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling vill i detta arbete fördjupa oss i hur speciallärares arbete har förändrats och formats av garantin.

Fler elever idag är svaga läsare och det visar sig tydligt i de högre årskurserna när eleverna förväntas hantera alltmer omfattande textmassor i takt med varje nytt skolår, vilket successivt ställer högre krav på läsaren både i form av en adekvat läsförmåga, ett utvecklat ordförråd och omvärldskunskap som krävs för att förstå komplexa texter med ett mer riktat ämnesspråk (Chall m.fl., 1990). Resultaten från de svenska eleverna i olika internationella undersökningar som PISA, TIMMS och PIRLS har visat låga resultat, även om den senaste rapporten visar på ett svagt stigande resultat (Skolverket, 2021).

Tidigare longitudinella studier gällande elevers läsutveckling som genomförts i svensk grundskola visar att elevers avkodnings- respektive förståelseförmåga under tidigare år påverkar elevers fortsatta skolframgång, att nå fullständiga betyg och därigenom få behörighet till gymnasieskola genom en väl fungerande läsning. I sin undersökning visade Levlin (2014) att elever i årskurs 2–3 som uppvisade lässvårigheter relaterade till avkodning och språklig förståelse presterade sämre i de nationella proven i svenska i årskurs 3. Elwér (2014) har också rapporterat att elever som uppvisar svag avkodning och läsförståelseproblem från förskoleklass ofta har liknande och i samma grad skriftspråkliga svårigheter vid en uppföljning fyra år senare.

Double m.fl. (2019) genomförde en longitudinell studie av elevers läsförståelseutveckling med elever från sex års ålder till tolv år. De fann att tidig upptäckt av brister i avkodningsförmågan och tidiga insatser för att mildra eller avhjälpa svårigheterna hade stor betydelse. Double m.fl. ansåg att deras studie gav evidens för att läsförståelseförmågan hos elever i läs- och skrivsvårigheter stärks om de får riktad undervisning i fonologisk medvetenhet.

Huvudsyftet med Hitta språket är att tidigt identifiera elever som kan tänkas vara i behov av extra anpassningar och specialpedagogiskt stöd och Läsa, skriva, räkna - en garanti för tidiga stödinsatser ska säkerställa att tidiga insatser utförs. Utifrån speciallärares yrkesroll vill vi undersöka hur kartläggningsmaterialet Hitta språket speglar vad forskningen säger om möjligheter att identifiera elever i behov av anpassningar och specialpedagogiskt stöd och hur garantin med det obligatoriska kartläggningsmaterialet i förskoleklassen förändrat speciallärares uppdrag.

Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att undersöka om specialläraren arbetsuppgifter har förändrats och om de är mer delaktiga i bedömning, dokumentation och uppföljning i förskoleklassen utifrån de resultat som visas i läs- och skrivgarantins kartläggning. Vi vill också veta hur speciallärare och lärare i förskoleklass uppfattar kartläggningsmaterialet Hitta språkets och om dess olika aktiviteter fångar upp elevers behov och vilka prediktorer de anser vara viktigast i elevens läsutveckling.

Frågeställningar:

- Hur har arbetsuppgifterna förändrats för speciallärare sedan garantin infördes i förskoleklass?
- Hur samverkar lärare i förskoleklass och speciallärare kring elever och deras behov av extra anpassningar och pedagogiskt stöd efter genomförd obligatorisk kartläggning i förskoleklass?
- Hur sker uppföljningen och dokumentation för att utvärdera om stödinsatserna hjälper eleven i sitt lärande?
- Vilken uppfattningen har speciallärarna och lärarna i förskoleklass om kartläggningsmaterialet Hitta språket och de aktiviteter materialet innehåller?

Bakgrund

För att ge en bakgrund för studiens ämnesområde inleds avsnittet med en kort presentation över speciallärarens uppdrag. Sedan följer en redogörelse för tillkomsten av Läsa, skriva, räkna – en garanti för tidiga stödinsatser, vilket stöd det finns för kartläggningsmaterialet Hitta språket i styrdokument och annan litteratur samt beskrivning av Hitta språkets olika aktiviteter. Skolinspektionens delrapport presenteras i korthet och avslutningsvis lyfts den kritik som finns mot kartläggning och insatser i förskoleklass.

Specialläraren

Specialläraren ska efter avslutad utbildning ha kunskap och förmåga att arbeta med barn och elever som är i behov av särskilt stöd (SFS 2011:688). Skolverkets (2014) förklaring av särskilt stöd är att insatsen är betydande och/eller behövs över en längre tid samt är svår att genomföra för lärare och övrig skolpersonal i den ordinarie undervisningen.

Speciallärarens uppdrag är att eliminera hinder och svårigheter i barns och elevers olika lärmiljöer samt handleda pedagoger att med ett individanpassat förhållningssätt kunna möta barn och elevers olika behov. Specialläraren ska också kunna genomföra pedagogiska utredningar och kunna implementera metoder för att bedöma barn och elevers språk-, skriv- och läsutveckling (SFS 2011:688).

Bruce (2018) ger exempel på vad specialläraren kan hjälpa en elev i svårigheter med för att nå läroplansmålen. Det kan vara att konkretisera ämnesmålen för eleven genom att bryta ner ämnesmålen i mindre delmål, erbjuda eleven olika undervisningsformer och ge eleven möjlighet att få använda både analoga och digitala verktyg. Bruce anser att specialläraren ska tänka proaktivt, förebygga och förekomma, innan elever misslyckas och erbjuda dem alternativa och kompletterande undervisningssätt och hjälpa till med att utveckla och anpassa undervisnings- och bedömningspraktiker efter elevernas varierande behov och förutsättningar.

Varför en garanti för tidiga stödinsatser?

1 juli 2019 förstärktes skollagen (Skolverket, 2021). Då lagstodgades det att elevernas lärande ska följas upp så tidigt som från förskoleklass och vid behov ska stödinsatser kunna sättas in redan i förskoleklassen. Enligt Skolverket är syftet med tidiga stödinsatser att fler elever ska nå kunskapskraven för läsförståelse som finns för grundskolans årskurs 1 och årskurs 3 i svenska, svenska som andraspråk och matematik. Den övergripande målsättningen på lång sikt är att

man i slutändan vill se att en så stor andel som möjligt av alla elever erövrar en utbildning som i framtiden ger förutsättningar att delta på lika villkor i samhället, på arbetsmarknaden och möjligheter att tillvarata demokratiska rättigheter respektive skyldigheter.

Skolverket (2021) anger flera anledningar till garantins införande. Under många år har svenska elevers resultat i läsförståelse och matematik dalat i de internationella mätningar som genomförts av TIMMS, PIRLS och PISA. Därtill har resultaten på de nationella proven i årskurs 3 uppmärksammat behovet av en läsa-skriva-räkna-garanti. Skolverket lyfter fram att provresultaten påvisar att en relativt stor andel av eleverna i årskurs 3 inte når upp till de lägst ställda kravnivåerna i svenska, svenska som andraspråk och matematik. Dessutom uppmärksammade Skolinspektionen (2016) i sin kvalitetsgranskning, *Skolans arbete med extra anpassningar*, bristen i att skyndsamt sätta in extra anpassningar och särskilt stöd när behov uppdagats i de lägre årskurserna, vilket utbildningsministern Anna Ekström uttryckt följande om:

”Svensk skola har under lång tid satt in stöd för sent. Med läsa-skriva-räkna garantin ges lärarna konkreta verktyg för att mer likvärdigt sätta in stöd. Våra yngsta elever ska få stödinsatser i rätt tid.” (Skolverket, 2021., under rubriken Varför finns en garanti?)

En annan anledning till garantins införande uppger Skolverket (2021) var att utformningen av de extra anpassningarna och det särskilda stödet inte i tillräckligt hög grad överensstämmer med den specifika elevens behov. Skollagen och läroplanen trycker på att den enskilda elevens behov ska styra hur undervisningen läggs upp (SFS 2010:800; Skolverket, 2019b). Garantin är tänkt som ett led i att stötta lärarens arbete med elevernas kunskapsutveckling samt ge underlag att bedöma vilka elever som är i behov av extra insatser (Skolverket, 2021). Skolverket nämner att tidiga stödinsatser som är anpassade individuellt efter elevernas behov ökar utsikterna för att fler elever når kunskapskraven i årskurs 9 och blir behöriga till gymnasieskolans nationella program.

Hitta språket och styrdokument

Kartläggningsmaterialet Hitta språket (Skolverket, 2019e) är en del av garantin och är obligatorisk att genomföra under höstterminen i förskoleklass. Hitta språket ska hjälpa läraren att identifiera elever som är i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd eller utmaningar.

I Hitta språket hänvisar Skolverket (2019e) till *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* där kartläggningsmaterialet motiveras med läroplanens syfte för undervisningen i förskoleklassen, vilka förmågor den ska utveckla hos eleverna i förskoleklass och vilket centralt innehåll som ska behandlas i förskoleklassen.

Skolverket (2019e) har i Hitta språket tagit fasta på vissa aspekter ur läroplanen. Centrala delar i kartläggningsmaterialet är att låta eleverna få kommunicera på olika sätt i både tal och skrift där man blickar framåt mot kunskapskraven i läsförståelse i årskurs 1 samt de kunskapskrav som finns i årskurs 3 för svenska och svenska som andraspråk.

Hitta språket liksom övriga nationella prov från Skolverket är kriterierelaterade prov som beskriver om en elev har nått årskursens mål som återfinns i läroplanen. Kriterierelaterade kartläggningar och prov visar inte på en elevs individuella prestation i förhållande till en normering som ofta används vid användandet av standardiserade test (Levlin, 2014).

Hitta språkets kartläggningsaktiviteter

Kartläggningsmaterialet Hitta Språket består av fyra aktiviteter med tillhörande observationspunkter för att kartlägga den språkliga medvetenheten hos elever i förskoleklass. Dessa aktiviteter ska enligt Skolverket (2019e) hjälpa läraren i förskoleklassen att upptäcka elever i behov av extra anpassningar, särskilt stöd eller extra utmaningar för att elevernas skriftspråkliga kunskapsutveckling ska nå så långt som möjligt inför årskurs 1. Aktiviteterna bygger på läroplanens centrala innehåll vad undervisningen ska innehålla och syftet är att kartläggningen i hög grad ska få fram vilken stimulans eleverna behöver i undervisningen beroende av om dessa kunskaper och färdigheter är bristfälliga eller väl utvecklade (Skolverket, 2019e).

Hitta språkets lärarinformation upplyser om att kartläggningsmaterialet grundar sig bland annat på läroplanens syfte, förmågor och centrala innehåll för förskoleklassen (Skolverket, 2019e). För att få veta vilka teorier och forskning Hitta språket lutar sig mot hänvisar Skolverket till ett

av sina andra bedömningsmaterial, *Nya språket lyfter! Bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans årskurs 1–6* (Skolverket, 2020). I Hitta språket står det att aktuell forskning om vad som ger en framgångsrik språkinlärning och språkutveckling. För att eleven ska bli framgångsrik i den första läs- och skrivinlärningen räknar Hitta språkets lärarinformation exempelvis upp en generell språklig förmåga, fonologisk medvetenhet, bokstavskunskap (bokstäverna och deras språkljud) och ordförråd som viktiga faktorer (Skolverket, 2019e). *Nya språket lyfter!* nämner därtill automatiserad avkodning, grammatiska strukturer och återgivande av satsers och berättelser (Skolverket, 2020). Intentionen med aktiviteterna i Hitta språket är att de i hög grad ska identifiera elever som har brister i ovan nämnda kunskaper och färdigheter för att planering av kommande undervisning görs efter de behov som finns (Skolverket, 2019e).

Skolverket (2019e) skriver att Hitta språkets aktiviteter bygger på forskning och refererar till kartläggningmaterialet *Nya språket lyfter!* eftersom Hitta språket vilar på samma vetenskapliga grund. I *Nya språket lyfter!* hänvisar Skolverket (2020) till Kenneth Hyltenstams kapitel i boken *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*, utgiven år 2007 av Myndigheten för skolutveckling. Varken i Hitta språket eller i *Nya språket lyfter!* finns angivna referenser till forskning som stöder lärarinformationernas texter (Skolverket, 2019a; Skolverket 2020).

I lärarinformationen redogör Skolverket (2019e) för begreppen *visa indikation* och *befara*. Om en elev i förskoleklass visar indikation på att inte nå kunskapskraven i grundskolans och sameskolans årskurs 1 och 3 och specialskolans årskurs 4, ska en särskild bedömning göras i samråd med specialpedagogisk kompetens. Den särskilda bedömningen avgör om extra anpassningar behövs inom den ordinarie undervisningen. Personal med specialpedagogisk kompetens hjälper till att bedöma om behov finns av extra anpassningar och i så fall vilka extra anpassningar som kan komma i fråga samt deltar i planeringen av undervisningen med fokus på elevens kunskapsutveckling. Finns det efter kartläggningen däremot skäl till att befara att kunskapsutvecklingen för en elev i förskoleklass inte kommer ske som förväntat och uppenbar oro finns att eleven får svårt att nå kunskapskraven i årskurs 1 och 3, ska extra anpassningar och särskilt stöd sättas in skyndsamt (Skolverket, 2019e). Visar Hitta språket att en elev behöver extra anpassningar understryker Skolverket (2021) att dessa ska organiseras och genomföras på gruppnivå i den ordinarie undervisningen.

Aktivitet 1 – Vi berättar och beskriver

Första aktivitetens observationspunkter ska synliggöra om en elev sammanhängande kan berätta något eleven varit med om och kort kan beskriva en sak eller en företeelse så att andra förstår. Eleven bedöms även i om den visar intresse för vad andra berättar samt om den kan förstå en enkel instruktion. Aktiviteten kartlägger elevens språkliga förmåga med anpassat ordförråd och kunskap om hur orden används samt om eleven förstår en enkel muntlig instruktion. Lärarhandledningen innehåller förslag till frågor och bildkort (Skolverket, 2019a; Skolverket, 2019e).

Aktivitet 1 genomförs i ordinarie undervisning. Läraren bestämmer gruppstorlek och noteringar sker för varje enskild elev. Anpassning kan göras genom att läraren beslutar om en elev behöver genomföra aktiviteten enskilt med läraren eller i par tillsammans med annan elev. Läraren uppmärksammar och noterar i dokumentationsunderlaget om den enskilde eleven klarar observationspunkterna ovan (Skolverket 2019a).

Aktivitet 2 – Vi lyssnar och samtalar

Denna aktivitet handlar om att lyssna på högläsning av en text och samtala om textens innehåll. Observationspunkterna visar om eleven visar intresse för högläsning, kan återberätta händelseförlopp, kan delta i samtal utifrån textens illustrationer och om eleven på ett enkelt sätt kan resonera om textens innehåll. Utöver detta ger kartläggningen information om elevens ordförråd, språkliga förmåga hur orden ska användas och om eleven har förmåga att lyssna uppmärksam och koncentrerat under högläsning. Lärarhandledningen innehåller förslag på frågor (Skolverket, 2019b).

Aktivitet 2 genomförs i samband med högläsning i grupp. Läraren avgör gruppstorlek och noteringar sker för varje enskild elev. Läraren uppmärksammar och noterar i dokumentationsunderlaget om den enskilde eleven klarar aktivitetens observationspunkter (Skolverket, 2019b).

Aktivitet 3 – Vi kommunicerar med symboler och bokstäver

I tredje aktiviteten fokuserar materialet på om eleven kan kommunicera genom att rita bilder eller skriva bokstäver och symboler, är intresserad av bokstäver, kan skriva sitt namn samt känner igen vanligt förekommande ordbilder (Skolverket, 2019c). Skolverket (2019e) skriver att det är en bra förutsättning för att knäcka den alfabetiska koden om elever i förskoleklass kan

identifiera och namnge några bokstäver och logografiskt känner igen namn och ord som bilder eller helheter. Skolverket (2019e) uppger att läraren genom aktiviteten kan upptäcka om eleven använder sig av symboler och skriftspråk och om eleven har kommit en bit in i sitt läsande och skrivande.

Aktivitet 3 fungerar i större grupp, men läraren kan anpassa gruppstorleken för att upptäcka det som ska observeras. Observationen går att genomföra när aktiviteten sker spontant i den ordinarie undervisningen. Läraren iakttar och noterar i dokumentationsunderlaget för varje enskild elev om den klarar observationspunkterna. När det gäller känna igen ordbilder noterar läraren om eleven kan namnge minst tre ordbilder från en eller flera av de tre kategorier som räknas upp i handledningen: 1. Känna igen namn på elever i klassen, 2. Ange välkända ordbilder eller läsa genom att ljuda och 3. Känna igen elevnära ord som ordbilder (Skolverket, 2019c).

Aktivitet 4 – Vi urskiljer språkljud och ord

Den avslutande fjärde aktiviteten kartlägger om eleven kan urskilja ord och språkljud. Det gör eleven genom att dela upp korta meningar i ord, urskilja första språkljudet i ord, dela upp enkla ord i språkljud och koppla samman bokstäver med deras namn och språkljud (Skolverket 2019d). Aktiviteten visar om eleven är på gång att bli fonemiskt medveten om språkets mindre byggstenar i utvecklingen av sin fonologiska medvetenhet eller har kommit längre och är nära att knäcka läskoden eller redan har knäckt den. Lärarhandledningen innehåller bildkort och alfabetkort med versaler respektive gemener (Skolverket, 2019e).

Aktivitet 4 genomförs i ordinarie undervisning. Läraren bestämmer gruppstorlek och noteringar sker för varje enskild elev. Läraren noterar om den enskilde eleven kan koppla ihop minst fem bokstäver med deras namn och språkljud (Skolverket, 2019d).

Sammanfattning aktiviteterna

Hitta språket består av fyra olika aktiviteter där de två första aktiviteterna bygger på muntlig kommunikation i grupp, eleven ska kunna beskriva ett föremål så andra förstår och läraren högläser för barnen i grupp och barnen ska visa intresse för högläsning och kunna återberätta händelseförloppet och kunna delta i ett samtal utifrån textens illustrationer. Aktivitet tre handlar om att kommunicera genom att rita bilder eller skriva bokstäver och den fjärde aktiviteten handlar om att urskilja ord och språkljud. Även dessa aktiviteter görs i grupp och med endast ett fåtal uppgifter per aktivitet. Eleven ska klara tre uppgifter för aktivitet tre och fyra.

Skolinspektionens delrapport

Skolinspektionen (2020) har fått i uppdrag av regeringen att utvärdera garantin för tidiga stödinsatser. I december 2020 gjordes en delredovisning av kvalitetsgranskningen. Skolinspektionen granskar hur centrala delar av garantin i förskoleklass har fungerat med kartläggningsmaterialet Hitta språket angående aktiviteterna, att uppmärksamma och bedöma behov av stöd, samt hur undervisningen utvecklas och anpassas utifrån kartläggningen.

Skolinspektionen (2020) gör bedömningen att garantin för tidiga stödinsatser ännu inte är uppfylld för förskoleklassen. De flesta skolor har ett väl fungerande arbete med att genomföra kartläggningens aktiviteter. Skolinspektionen redogör för att personal med specialpedagogisk kompetens i hög grad inte är aktiv och delaktig i den särskilda bedömningen av elever som visar indikation på att inte nå kunskapskraven och att samråd om särskild bedömning och insatser ofta uteblir. Därmed uppfylls inte syftet att flytta specialpedagogiskt stöd från de högre till de lägre årskurserna och komma ifrån vänta och se-attityden. Skolinspektionen framhöll också att kartläggningsförfarandet kan dra ut på tiden till vårterminen, bland annat för att det tar längre tid än beräknat för lärarna att genomföra aktiviteterna. Då blir det mindre tid kvar att sätta in stöd till eleverna och garantin riskerar att underminera den avsedda effekten. Skolornas dokumentation av kartläggningsresultaten är tydlig och gör det möjligt enligt Skolinspektionen att identifiera de elever som eventuellt inte når framtida kunskapskrav. Däremot fann Skolinspektionen att skolorna inte använder sig av kartläggningens resultat för att planera innehållet i kommande undervisning, utan Skolinspektionen ser att planeringen ofta begränsas till undervisningens form där arbetssättet är viktigare än undervisningens innehåll.

Kritiska röster mot kartläggning och insatser i förskoleklass

En tidig kartläggning i förskoleklassen har inte gett enbart positivt gensvar. Ahlberg (2016) anser att kartläggningen kan leda till att en elev som har svårigheter i sin skriftspråksutveckling får en negativ självbild som följd när läraren i förskoleklassen lägger stor energi på att kartlägga sina elever. Ahlberg uppger att en elev kan bli omotiverad när hen känner att förmågan inte räcker till, vilket ofta visar sig i att eleven bygger upp ett motstånd mot läs- och skrivundervisningen. Taube (2013) förklarar det med att känslan av att inte vara god nog ger avtryck i elevens tillit till egna läs- och skrivförmågan och att eleven därför kan uppvisa en passiv inlärningsstil. I och med att eleven inte exponerar sig för läs- och skrivaktiviteter uppstår den så kallade Matteuseffekten (Taube, 2013). Stanovichs (1986) beskrivning av fenomenet Matteuseffekten innebär att en elev som undviker att läsa och skriva får inte den mängdträning

som behövs för att utveckla kognitiva och språkliga förmågor medan en god läsare gärna läser ofta och mycket, vilket leder till att nämnda förmågor stärks och utvecklas. Kontentan av Matteuseffekten är att goda läsare blir ännu starkare i sin läsning och läsare med brister utvecklas långsammare. Därmed ökar diskrepansen mellan de starka och svaga läsarna (Stanovich, 1986).

Lisa Heino, utredare på Lärarförbundet, räknar upp flera brister med Läsa, Skriva, Räkna - garanti för tidiga insatser i en intervju på lararen.se av Emma Olsson (2019). Lisa Heino redogör för att förutsättningarna inte är likvärdiga i kommunerna eftersom eleverna går olika tid i förskoleklassen beroende av vad kommunen bestämt. Oftast får förskoleklassen inte tillgång till insatser av speciallärare när en elev är i behov av särskilt stöd, även om det i skollagen skrivs uttryckligen att elever som riskerar att inte nå målen har rätt till anpassningar och stöd. Annat Lisa Heino tar upp i intervjun är att resultaten inte blir tillförlitliga och kan medföra felbedömningar när varje elev ska bedömas individuellt i gruppaktiviteter, att eleven inte visar vad den kan om den inte vågar säga sitt svar inför gruppen samt att det är så mycket annat som är nytt för en förskoleklass elev på höstterminen som också kan resultera i att en elevs resultat inte ger en rättvis bild av vad eleven egentligen kan prestera.

Myrberg och Lange (2006) beskriver att det genomförs många kartläggningar och tester men det saknas koppling till pedagogiska insatser och mynnar inte ut i några specifika åtgärder. Många av testerna som görs är inte normerade läs- och skrivtester och elever med läs- och skrivsvårigheter fångas inte upp. Myrberg och Lange betonar att testresultatet inte fungerar som en utveckling av läs- och skrivundervisningen, att rätt undervisning eller stöd inte ges och att utvärderingen av eventuella insatser uteblir.

Tidigare forskning

Den forskning som presenteras i avsnittet nedan beskriver betydelsen av tidig kartläggning och tidiga insatser. Vi redovisar även vilka indikatorer forskningen menar kan förutsäga eventuella framtida lässvårigheter och vilka faktorer som kan gynna en god läsutveckling.

Vad säger forskningen om möjligheterna att identifiera tidiga lässvårigheter?

Synen på kunskaper och inläring skiljer sig vitt mellan gårdagens och dagens samhälle. Idag ställs helt andra krav på medborgarna. Förmågorna att kunna läsa, skriva och uttrycka sig muntligt, så kallad litteracitet, har fått större betydelse. Myrberg (2001) understryker detta genom att hävda att en god litteracitet är grunden för att klara sig i skolan och utvecklas i takt med sina jämnåriga men också i samhället i stort. Fischbein (2014) beskriver vikten av att en god skolframgång är betydelsefull för elevers självkänsla i det fortsatta lärandet.

Tidig kartläggning

Att kartlägga elevers läsutveckling ger läraren ett underlag för fortsatt planering av pedagogiska insatser och åtgärder. En kartläggning kan också användas som ett led i att möjliggöra för eleven att reflektera över sin egen utveckling och sitt eget lärande. En genomgång och utvärdering av den enskilde elevens läs- och skrivlärande kan också användas för att involvera vårdnadshavare i elevens utveckling (Lundberg & Herrlin, 2014).

Elwér (2014) har i sin avhandling sammanfattat tre olika studier där mer än 1000 tvillingpar har testats vid upprepade tillfällen mellan 5 års ålder upp till 15 års ålder. Testmaterialet har innefattat både språkliga och kognitiva tester och testning av läsning, stavning och läsförståelseförmåga. Barnen testades redan under sin förskoleperiod, årskurs 1, 2 och 4. Den första studien visade att de barn och elever som visade på en svag språklig utveckling i förskolan visade även på en svag skriftspråklig utveckling i fjärde klass, där brister i förmågan att avkoda bidrar till begränsningar i läsförståelsen. Dessa begränsningar var extra tydliga hos de elever som uppvisade brister i språkförståelse. Den andra studien i avhandlingen bekräftade och förtydligade att de elever som hade det svårast gällande läsförståelsen utmärkte sig med bristande ordförråd, grammatik och arbetsminne. Den tredje studien som Elwér redovisar i sin avhandling framhåller vikten av tidig identifiering för att vägleda val av interventioner som kan bidra till att stärka elevers skriftspråkliga utveckling. Hos de barn och elever som visade en svag språklig förståelse/läsförståelse var det verbala minnet/arbetsminnet svagt vid alla tester oavsett ålder, i årskurs 4 bidrog språkets grammatik och uppbyggnad till svagare resultat och i

årskurs 8 och 9 hur snabbt eleverna läser. Elwér betonar hur viktigt det är med förebyggande undervisning och att redan vid tidig ålder ge eleverna mycket språklig träning och inte bara lita på tester för att identifiera vilka som kan få problem med sin läsinläring. Elwér ger även andra exempel på interventioner som är viktiga i läsinläringen som att träna det grammatiska innehållet, verbalt minne och att bygga upp ett ordförråd.

Levlin (2014) undersökte i sin studie hur lässvårigheter i de tidiga skolåren kunde kopplas till elevers språkförståelse och hur lässvårigheterna och brister i språkförståelsen påverkade resultaten i de nationella proven i årskurs 3. I studien framkom det att många elever som inte klarade de nationella proven i årskurs 3 redan i årskurs 2 hade svaga resultat på de screeningar som genomförts under årskurs 2. Samtidigt fanns det elever som visat på lässvårigheter vid screeningar i årskurs 2 som ändå klarade alla delprov på de nationella proven i årskurs 3. Levlin hävdar att nationella provet i årskurs 3 är ett kriterierelaterande prov som inte fångar upp elevers individuella variation utifrån en normalfördelning. Andra screeningtester som ofta används i de lägre stadierna är till exempel Hur låter orden?, DLS, LäSt, Läskedjor-2, Fonolek och LäsEttan som är standardiserade och normerade och ger resultat över hur elevens ligger till utifrån normalfördelningen i det test som genomförs. Levlin beskriver vidare hur normrelaterade screeningar ger en tydligare bild över vilka elever som är i behov av särskilt stöd medan kriterierelaterade prov beskriver om en elev har uppnått årskursens mål enligt läroplanen.

I en engelsk studie drar Double m.fl. (2019) slutsatsen att tidig kartläggning av fonologisk medvetenhet är viktig för att kunna identifiera elever i behov av stöd för att lyckas med den tidiga läsutvecklingen. Artikelförfattarna jämförde resultaten från en första screening gjord på eleverna vid sex års ålder med screeningresultaten för samma elever genomförda ett respektive fyra år efteråt. Double m.fl. konstaterade att genom strukturerad och noga genomtänkt individuellt anpassad undervisning för dessa elever undveks läs- och skrivsvårigheter senare i skolan.

Tidiga insatsers betydelse

Flera studier uppmärksammar vikten av tidiga insatser för att elever ska utveckla den språkliga förmågan och den fonologiska medvetenheten under de tidiga åren (Hagtvet m.fl., 2016; Høien & Lundberg, 2013). Både svensk och internationell forskning påvisar att en strukturerad och medveten pedagogik redan i tidig ålder medverkar till att hjälpa elever i riskzonen att inte utveckla lässvårigheter (Westlund, 2012).

Ustun och Eryilmaz (2018) ger uttryck för att Finlands goda resultat i PISA-undersökningarna beror på ett förebyggande arbetet i den tidiga läs- och skrivinlärningen och att specialundervisning sätts in tidigt. Ström och Lathinen (2014) beskriver i ”De tidiga insatsernas betydelse för högstadiet i Finland” att just satsningen i de lägre åldrarna för läsutvecklingen är viktig för att minska svårigheter i de högre stadierna. Dessutom beskrivs specialundervisningen som ett stöd för alla som är i behov av stöd redan i årskurs 1, främst via kartläggning av den fonologiska medvetenheten och bokstavskännedomen. I Finland satsas det mycket på tidiga stödsatser gällande läsfrämjande arbete via specialpedagogiska insatser. Ström och Lathinen (2014) och Hagtvet m.fl. (2016) hävdar att det är viktigt att tidigt upptäcka elever i behov av stöd och tar upp att en del elever behöver ett stöd genom hela sin skoltid och att korta insatser inte alltid är tillräckligt, samt att det är viktigt att stödet ska vara välplanerat, långsiktigt och vila på vetenskaplig grund. Myrberg (2007) skriver att specialundervisning är specifikt riktad undervisning för att stötta och hjälpa elever med svårigheter och ges oftast till enskilda elever eller elever i större eller mindre grupp som kräver resurser i form av speciallärare. Myrberg betonar att specialundervisning är undervisning för att hjälpa en elev att utveckla något eleven har svårigheter med, till skillnad från stödundervisning som handlar om att undervisa mer om samma sak.

Bruce (2014) beskriver att de högre språkraven som eleverna möter i de högre åldrarna kan ge en språklig osäkerhet som bygger på de brister som uppstått i elevernas språkutveckling under förskoleåren. Bruce tar upp att sårbarheten blir svårare för eleverna att bära i de högre åldrarna då man mer jämför sig med andra. Hagtvet m.fl. (2016) redogör för hur elevens tidiga motgångar inom deras läsinlärning gör att de har svårt att upprätthålla en positiv självbild i mötet med de högre krav som ställs och deras misslyckanden blir tydligare vid ökade krav på att tillgodogöra sig kunskapsinnehållet de möter i texterna i grundskolans senare år.

Forskning av Ehri m.fl. (2001) fann en kritisk brytpunkt över hur effektiva insatserna föreföll vara för att förhindra lässvårigheter beroende i vilken ålder de sattes in. Foormans m.fl. (2003) forskningsöversikt visade att det är mest effektivt att sätta in stödinsatser redan i förskoleklass eller i årskurs 1 eller i årskurs 2 för en lyckad läsutveckling. Drar åtgärderna ut på tiden är det vanligt att de behöver vara mer omfattande. Även Moyle m.fl. (2013) såg också att insatsernas verkningsgrad fick större kraft om de skedde innan skolåldern och förordar att fonologiska aktiviteter görs både i förskola och förskoleklass. Moyle m.fl. och Hulme m.fl. (2012) är överens om att strukturerade språkliga övningar innan skolåldern har positiv verkan på de språkliga förmågornas utveckling. Hulme m.fl. tycker att insatserna ska koncentrera sig på att kombinera den fonemiska medvetenheten med bokstavskunskap för att ge bäst utfall.

Indikatorer som kan påvisa lässvårigheter

I olika studier har det framkommit att vissa språkliga och kognitiva förmågor i tidig ålder korrelerar med utfallet av den kommande läsutvecklingen. Här nedan kommer vi förklara några olika indikatorer för en lyckad läsutveckling. Bland annat Scarborough (1998) beskriver de förmågor som främst predicerar den tidiga läsinläringen. De fyra främsta prediktorerna är bokstavskunskap, fonemisk/fonologisk medvetenhet, vokabulär och RAN.

Bokstavskunskap

Bokstavskunskap syftar till bokstävernas namn, deras utseende och deras ljud, samt kopplingen mellan språkljudet och bokstavsymbolen (Lundberg, 2006). Lundberg beskriver bokstavskunskap som tvådelad, dels att kunna namnen på bokstäverna, dels att förstå vilken funktion bokstäverna har, hur språkljud bildar ord eller hur språkljud kan förändra ord. När barn lär sig bokstäverna lär de sig också vilka särdrag varje bokstav har och vad som är väsentligt för just den bokstaven (Høien och Lundberg, 2013). Vidare beskriver Høien och Lundberg att barnen bör, förutom att snabbt och korrekt kunna känna igen en bokstav, lära sig se bokstäverna i rätt ordning, att se skillnaden mellan bli och bil. Ett ytterligare led i bokstavskunskap är att frekventa ord och bokstavskombinationer lagras i långtidsminnet och stärker barnets fortsatta läsutveckling då man kan avkoda ortografiska enheter (Torgesen m.fl., 2001).

Fonemisk och fonologisk medvetenhet

Fonologi är läran om språkljud, fonem. Fonem är den minsta betydelseskiljande delen i språket. Att förstå hur ett fonem skiljer sig från ett annat är viktigt för att kunna lära sig talspråkets ljudsystem genom att kunna höra skillnad på exempelvis kung och tung (Bruce m.fl., 2016).

Fonemisk medvetenhet ingår i det större begreppet fonologisk medvetenhet. Ett barn är fonemiskt medvetet när det enkelt kan identifiera enkla ljud i ord de hör och att sätta ihop språkljud till ord till exempel vad blir /b/ + /i/ + /l/ = bil eller att kunna dela upp språkljuden i bil /b/ + /i/ + /l/ (Hagtvét m.fl., 2016). Denna språkfärdighet är en del i ett barns språkutveckling och barn kan ofta hålla isär små ljudskillnader innan de själva kan uttala ljudskillnaderna korrekt. Att förstå och kunna använda språkljuden korrekt är att kunna göra sig förstådd men också kunna förstå innehållet i andras tal. Att kunna använda det som kallas minimala par är ett steg i språkutvecklingen, exempel /p/ i pil eller /b/ i bil (Bruce m.fl., 2016).

Lundbergs och Herrlins (2014) beskrivning av fonologisk medvetenhet är att förstå det talade ljudets struktur så som enskilda ljud eller stavelser och är grunden i att främja ordavkodningen, som i sin tur positivt inverkar på den fonologiska medvetenheten och flytet i läsningen av ord och text. Författarna skriver att läsflytet påverkar ordavkodningen, underlättar identifieringen av enskilda ord och stärker ordavkodningen. Läsflytet har också en avgörande betydelse för läsförståelsen, då ett gott flyt i läsningen gör det lättare att minnas och förstå det man läst. En bra läsförståelse motiverar elevers läsintresse när energin kan läggas på att läsa och förstå och inte på att avkoda och få till en god meningsbyggnad (Lundberg & Herrlin, 2014). Häggström (2021) och Westlund (2012) betonar att den första läsutvecklingen är beroende av en god fonologisk medvetenhet som bygger på insikten av det talade språkets ljudstruktur, hur språket delas in i mindre och större delar. Hagtvét m.fl. (2016) skriver om hur den fonologiska medvetenheten är en förutsättning för barns läs- och skrivutveckling och att dessa svårigheter inte alltid visar sig i det vardagliga talet utan märks först när de fonologiska strategierna ska användas i alfabetisk läsning och skrivning.

Vokabulär

Tillsammans med bokstavskunskap och fonologisk medvetenhet är ordförrådet och dess omfång en viktig faktor vid barns läsutveckling. Genom att visa barnen bilder och be barnen säga vad bilden föreställer är ett sätt att undersöka barns aktiva ordförråd och som har visat sig vara betydelsefull för barns fortsatta läsutveckling (Elbro, 2017). Elevers storlek på ordförråd påverkar förståelsen av att läsa och förstå skriven text och mängden ord en elev behärskar påverkar en fortsatt god språkutveckling (Wiklund, 2013).

RAN

Förutom ordförrådets storlek är det av största vikt att barn snabbt kan benämna språklig information såsom föreställande bilder, siffror och bokstäver, vilket kallas Rapid Automatic Naming (RAN) eller snabb automatiserad benämning. Denna förmåga kan också bidra till variationer i barns läsutveckling (Scarborough, 1998; Elbro, 2017). Ett lågt resultat i RAN, det vill säga långsam benämningsförmåga, kan vara ett tecken på fonologiska svårigheter, att hitta rätt ljud eller svårt att hitta rätt ord. Långsam RAN kan senare resultera i långsam ordavkodning och det kan påverka elevens möjligheter att nå en fullgod läsförståelse. (Wolf & Katzir-Cohen, 2001).

Morfologisk medvetenhet

Morfologisk medvetenhet innebär att man har en förståelse för ett ords morfologiska uppbyggnad, ordets minsta betydelsebärande del. Ordets minsta beståndsdel är roten, exempelvis *bil* och till roten *bil* kan olika böjningsändelser som *bil-ar*, *bilar-na*, *bilarna-s* läggas till. För barn med svårigheter gällande den morfologiska nivån brister det i förståelsen för skillnaden i användandet av böjningsändelser (Elbro, 2017). Morfologisk medvetenhet innebär att barn förstår att ord kan bestå av flera morfem, förutom en ordstam och en ändelse även av två morfem som ex. Brand + bil = brandbil. Morfemprincipen innebär också att varje morfem har en självständig betydelse och för att förstå ordet bör man kunna sära morfemen och tyda dessa bakifrån ex. Åsnekeps = en keps för åsnor (Elbro, 2017). I svenska språket stavas också ord efter roten och visar på så sätt sitt släktskap med andra ord. Barn med svårigheter är inte alltid medvetna om ordens uppbyggnad och ser inte ordets ursprung (Høien & Lundberg 2013).

Sammanfattningsvis uppmärksammar Scarborough (1998) i sin forskningsöversikt de språkliga och kognitiva kompetenserna som är av största vikt för att uppnå en god läsutveckling. Bokstavskunskap, fonemisk/fonologisk medvetenhet samt RAN är alla starka indikatorer för att uppnå en tidig avkodningsförmåga. De kan också förutsäga hur den tidiga läs- och skrivutvecklingen kommer fortlöpa. Scarborough (1998) kom fram till att brister i framförallt fonologisk medvetenhet och RAN är starka indikationer för tidiga problem med tidig läsutveckling. Däremot konstaterade Scarborough att vokabulär och morfologiska kompetenser inte är lika starka prediktorer för tidiga läs- och skrivsvårigheter.

De första avsnitten i vår studie har beskrivit tidigare forskning, teorier och modeller som alla syftar till att beskriva förutsättningar för en positiv läsutveckling. I vår genomgång framgår att de viktigaste språkliga och kognitiva kompetenser hos elever tidigt i skolan är bokstavskunskap, fonemisk/fonologisk medvetenhet, RAN och vokabulär. Vi har också beskrivit hur avkodningen i samverkan med språkförståelsen är en viktig del för att lyckas i läsutvecklingen. I nästa avsnitt beskriver vi vår metod och databearbetning för att sedan övergå till att redovisa och analysera resultatet. I diskussionsavsnittet knyter vi ihop intervjuerna med teorier och tidigare forskning, resonerar kring metoden och de två avslutande avsnitten innehåller ett slutord samt förslag till framtida forskning.

Metod

Under metodavsnittet beskrivs vilka metodologiska överväganden som gjorts vid insamlandet av empirin rörande metodansats, datainsamlings- och analysmetod, urval och avgränsningar. Även genomförandet av datainsamlandet, transkriberingsnivå och etiska överväganden redovisas.

Val av metodansats och perspektiv

Studiens syfte och frågeställningar påverkar val av metod och ansats som används vid datainsamlandet och analysen (Dalen, 2015). För att svara mot studiens syfte och få svar på våra frågeställningar utgår studien från en kvalitativ metodansats. Generellt sett ger en kvalitativ forskningsansats större förutsättningar att fånga informanternas syn och deras uppfattningar om de fenomen som studeras (Bryman, 2018; Dalen, 2015). Genom intervjuer med lärare i förskoleklass och speciallärare om Skolverkets obligatoriska kartläggningmaterial Hitta språket från 2019, ett relativt nytt arbetsinslag i deras dagliga verksamhet, analyseras och presenteras forskningsresultatet sedan i en löpande text (Bryman, 2018). Sammanfattningsvis kan man beskriva att den kvalitativa forskningen bygger på ett flertal analytiska steg som startar i syfte och frågeställningar, val av informanter, insamling av relevant data som analyseras, tolkas och slutligen blir en uppsats (Bryman, 2018).

Datainsamling

Alla intervjuer har genomförts digitalt via Teams eller Zoom, dels på grund av Coronapandemin, dels då några informanter inte varit nära rent geografiskt. Insamlandet av empirin sker genom semistrukturerade intervjuer med intervjuguide (bilaga 1) som stöd (Bryman, 2018; Dalen, 2015). Kvale och Brinkman (2014) beskriver intervjun som ett sätt att få kunskap om informanternas erfarenheter, attityder och upplevelser om den värld de verkar i, där intervjun är ett strukturerat samtal och de förberedda frågorna och lyssnandet ger forskaren möjlighet att tolka och beskriva det som intervjun handlar om. Vidare skildrar Bryman (2018) och Dalen (2015) intervjun som en bra metod inom den kvalitativa forskningen då den är anpassningsbar och där intervjuaren kan känna in hur informanterna tolkar frågorna. Kvale och Brinkman (2014) understryker att tyngdpunkten i intervjun ska ligga på informantens upplevelse av ämnet och att intervjuaren med förtydligande frågor ger informanten mer plats att klargöra sina upplevelser med egna ord och tankar. Även Bryman och Dalen uppger att den semistrukturerade intervjun ger möjlighet att ställa följdfrågor för att reda ut oklarheter eller för att låta informanten förtydliga sina egna ord.

En kritisk aspekt i en semistrukturerad intervju är att det är lätt att låta följdfrågorna styra samtalet bort från kärnfrågan, att informanternas svar leder innehållet åt ett annat håll. Andra kritiska aspekter är att intervjuguidens frågor kan bidra till att annat väljs bort samt att intervjun inte blir nyanserad utan vinklas åt endast ett håll (Kvale & Brinkman, 2014). Bryman (2018) och Dalen (2015) konstaterar att den semistrukturerade intervjuens frågor är viktiga för tillförlitligheten. De menar att intervjuguidens olika frågeområden riktar fokus mot de områden som är betydelsebärande för studiens syfte och skapar likvärdighet för informanterna med de gemensamma huvudfrågorna. Bryman framhåller också att mångsidigheten hos den semistrukturerade intervjun kan leda till att informanternas svar går på djupet och ger ett mer omfattande datamaterial att bearbeta och analysera.

För att inte förlora fokus och uppmärksamhet på intervjun och nyanser i informanternas svar är det viktigt att intervjuerna spelas in (Dalen, 2015; Kvale och Brinkmann, 2014). Dalen (2015) poängterar att inspelningarna även säkerställer att informanternas egna ord blir korrekt återgivna och Bryman (2018) pekar på att en ytterligare fördel är att empirin kan analyseras mer noga och djupgående. Risken med att spela in intervjuerna anser Bryman är att informanterna kan hålla tillbaka och svaren bli knapphändiga.

Intervjuerna transkriberas av den av oss som intervjuat för att få med detaljer av värde för analysen och transkriberingen har skett inom två dygn efter intervjuernas genomförande. Braun och Clarke (2006) anser att reflektioner och tankar om materialet aktiveras när forskaren själv utför transkriberingen. Bryman (2018), Dalen (2015), Fejes och Thornberg (2019) och Kvale och Brinkmann (2014) är även de av åsikten att analysprocessen påbörjas redan vid transkriberingen och är viktig för att tillgodogöra sig och lära känna den data som samlats in. Att arbeta med stödanteckningar, analysanteckningar och minnesanteckningar är viktiga under hela bearbetningsfasen och har alla ett viktigt analytiskt värde (Dalen, 2015).

När en transkribering påbörjas översätts det muntliga språket till skrivet språk (Kvale och Brinkmann, 2014) En transkription kan göras mer eller mindre noggrann, syftet med studien avgör transkriberingsnivån (Fejes & Thornberg, 2019). Wibeck (2010) presenterar tre nivåer av transkribering:

Nivå 1: Mycket detaljrik med talspråksform, styrka på tal, pauslängder, talhastigheter etcetera.

Nivå 2: Transkriberingen är ganska detaljerad med exempelvis pauser.

Nivå 3: Inte så detaljerad utan hela meningar och skriftspråk används transkriberingen.

Tvekljud skrivs inte ut.

Wibeck (2010) rekommenderar att placera transkriberingen mellan nivå 2 och 3 om man är oerfaren, därav väljer vi att transkribera mellan nivå 2 och 3. Nivå 2 är ordagrann, innehåller tvekljud och felsägningar och nivå 3 omvandlar talspråk till skriftspråk för att göra transkriberingen mer lättförståelig för läsaren (Wibeck, 2010). Kvale och Brinkman (2014) anser att det är viktigt att transkriberingen blir så lik intervjusituationen som möjligt, så att betydande innehåll finns kvar, däremot kan upprepningar och hummanden som inte påverkar resultatet tas bort.

Vi valde bort observation under rådande omständigheter och de restriktioner som råder under gällande pandemi och vi tror inte att en enkätundersökning hade givit oss det djup och den bredd som en intervju kan ge.

Systematisering av data

Bearbetning och analys av empirin sker med hjälp av tematisk analys. Det är det mest frekventa sättet att analysera och identifiera skriftlig kvalitativa data på för att se mönster och teman som kan stärka forskningsvärdet och för att generera ett forskningsresultat (Braun & Clarke, 2006; Bryman, 2018).

Vi använder oss av Brauns och Clarkes (2006) tematiska analysmodell som består av sex steg. Först transkriberade vi intervjuerna, att skriva ner intervjuerna ger en bra inblick i materialet och är en första möjlighet att bekanta sig med informationen. Nästa steg för oss var att läsa det transkriberade materialet för att finna intressanta infallsvinklar som hörde ihop med våra frågeställningar. För att kunna koda materialet läste vi igenom empirin flera gånger. Under genomläsningarna noterades frågor och nyckelord i marginalen som i tredje steget sorterades in i potentiella teman. Vi har i enlighet med Braun och Clarke (2006) letat efter upprepningar och specifika ordval, tankar om orsaker och samband samt likheter och skillnader relevanta för studiens syfte och frågeställningar. I steg fyra ordnade vi in orden i olika temafack genom färgmarkeringar. Under femte steget när vi var färdiga med tematiseringen namngavs temana. I sjätte och sista steget har vi analyserat de olika temana och skriftligt presenterat resultatet med hjälp av förtydligande och representativa citat som anknyter till studiens forskningsfrågor. Braun och Clarke (2006) beskriver vikten av att varje tema ska vara kopplat till frågeställningarna och samtidigt vara tydliga och separerbara.

En svårighet vid analys av empiriska data som genererats via intervjuer uppger Fejes och Thornberg (2019) är att ha ett objektiva förhållningssätt till informationen oavsett om forskaren

instämmer med eller inte stödjer de tankar informanten delgett. Trost (2005) skriver att forskaren ska vara neutral och inte låta sina egna åsikter och föreställningar om resultatet påverka analysen. Dilemma med just den tematiska analysen, som Braun och Clarke (2006) lyfter fram är om underlaget inte har ett beskrivande innehåll, har teman som överlappar med varandra, har teman som inte samstämmer med frågeställningarna eller där det saknas ett tydligt stöd i datamaterialet. Bryman (2018) lägger till att ytterligare en svårighet kan vara att se om forskaren verkligen har använt sig av en tematisk analys.

Urval

I urvalet har vi försäkrat oss om att det ingår lärare med erfarenheter av det pedagogiska arbetet som bedrivs inom förskoleklass och speciallärare med ett specialpedagogiskt perspektiv, företrädesvis hämtat från de tidiga åren i grundskolan. När det i texten står lärare i förskoleklass eller förskoleklasslärare avses den examinerade förskolläraren eller läraren som är ansvarig för den skriftspråkliga undervisningen i förskoleklass. Med speciallärare åsyftas i första hand en examinerad speciallärare eller examinerad specialpedagog eller lärare med specialpedagogisk kompetens som arbetar som speciallärare inom grundskolan.

Vårt urval av informanter är lärare i förskoleklass och speciallärare som arbetar i kommunala grundskolor. Informanterna är rekryterade via ett bekvämlighetsurval, vilket innebär att de passar studien och är tillgängliga (Bryman, 2018). Vidare beskriver Bryman (2018) vårt urval av informanter som målinriktat då vi utifrån vårt syfte och våra frågeställningar endast frågat efter informanter som arbetar som lärare i förskoleklass eller speciallärare och som använt kartläggningmaterialet Hitta språket. Några informanter har tillkommit ur ett så kallat snöbollsurval, där tillfrågade informanter givit förslag på andra deltagare intressanta för studien (Bryman, 2018). Eftersom den empiriska ansatsen i föreliggande undersökning är kvalitativ och urvalet av informanterna inte är slumpmässigt framtagna är resultaten inte generaliserbara (Bryman, 2018).

Sammanlagt intervjuades sex lärare i förskoleklass och sex speciallärare på åtta olika skolor från sex olika kommuner med en folkmängd på 7 000 som minst och 44 000 som mest. Skolorna är av varierande storlek och har olika upplägg gällande årskurser. På två av skolorna har vi intervjuat både en speciallärare och en lärare i förskoleklass och på en skola intervjuades två förskollärare och en speciallärare, övriga jobbar på olika skolor. Fem skolor är f-6 skolor, en skola är f-5 skola, en skola är f-3 skola och en skola har elever i f-2. Antalet elever på skolorna

varierar från mindre än 100 elever till knappt 400 elever. Resurserna skiljer sig markant åt mellan skolorna. En ensam speciallärare kan ha hand om alla elever från förskoleklass till årskurs sex, samtidigt som andra skolor har upp till tre speciallärare fördelat på olika årskurser. Någon speciallärare har ansvar för ca 100 elever medan en annan speciallärare ensam har ansvar för närmare 300 elever.

Informanterna har varierande åldrar, utbildningsbakgrund och antal år i sina respektive yrken. Samtliga har behörighet att undervisa inom den yrkesutövning de är verksamma i. Lärarna i förskoleklass har arbetat 3 år till 22 år i yrket och speciallärarna 2 år till 20 år. Förutom behörighet för förskoleklass har två av lärarna i förskoleklass behörighet att undervisa i svenska upp till årskurs 3. Av speciallärarna är tre behöriga att undervisa i årskurs 1–6 och tre är utbildade lågstadielärare. Några av lärarna i förskoleklass har även erfarenhet av att arbeta inom förskola och fritidshem.

Etiska överväganden

Studien följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2002). Kvale och Brinkmann (2014) uppmärksammar att en informant kan öppna upp och berätta mycket mer, som privata händelser, om den känner tillit till intervjuaren. För att visa respekt för informantens integritet använder sig intervjuaren sig av de forskningsetiska principerna.

Bryman (2018) och Kvale och Brinkmann (2014) framhäver betydelsen av en god forskningsetik. Vetenskapsrådet (2017) lyfter fram fyra forskningsetiska principer; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Dessa huvudprinciper får informanterna ta del av genom ett skriftligt missivbrev (bilaga 2) med tillhörande samtyckesblankett och muntligt innan intervjun påbörjas. I missivbrevet och i den muntliga informationen upplyses informanten om att:

- medverkan i studien är frivillig och går när som helst att avbryta.
- informanten ger skriftligt sitt samtycke att medverka innan intervjun börjar.
- informanten omfattas av konfidentialitet och avidentifieras likväl som arbetsplatsen i rapporten.
- det insamlade materialet endast används för denna studie och kommer att förstöras efteråt.

Resultat och analys

I detta kapitel redovisar vi resultatet utifrån de semistrukturerade intervjuerna vi genomfört med lärare i förskoleklass och speciallärare. Vi presenterar båda gruppernas svar i de teman som framkommit i vår gemensamma bearbetning och analys av intervjuerna. De teman som vi urskilt utifrån intervjuerna är: Ur led är tiden, Karta utan riktning, Dag och natt, Vara eller icke vara, Allt är inte guld som glimmar och Packa ryggsäcken. Varje tema redovisas under en enskild rubrik och följs direkt av en analys som relateras till tidigare presenterad teori, forskning och litteratur. Vi har valt citat för att stötta våra teman från alla förskollärare och speciallärare. En del förskollärare eller speciallärare kan förekomma oftare än andra när vi använder citat. Det vi noterar vid citatredovisningen är om citatet kommer ifrån en förskollärare eller en speciallärare.

En del teman har stor konvergens bland informanterna. Andra teman är intressanta att redovisa för undersökningens syfte och frågeställningar även om de inte har lika stort stöd i det empiriska materialet. Temana redovisas i fallande ordning från teman som tar mer plats i intervjumaterialet till teman som inte upptar lika stort utrymme.

Ur led är tiden

Den generella uppfattningen bland lärarna i förskoleklass är att kartläggningen görs för tidigt på terminen. På några av skolorna kommer det barn från så många som 15 olika förskolor och det ges inte tid att få ihop gruppen på ett bra sätt innan kartläggningen måste startas upp. Flera av förskollärarna påpekar att de inte hunnit bygga upp en relation och ett förtroende hos eleverna. Åsikten att kartläggningen bör ske senare på läsåret och inte i början av höstterminen delas av speciallärare. Skälen som främst anges är att det är mycket nytt för eleverna med ny lärare, ny skola, nya rutiner som ska befastas, möten med äldre elever man inte känner sedan innan och nya klasskamrater när eleverna kommer från olika förskolor. Det råder en enighet om att kartläggningmaterialet är bra, men ligger fel i tiden. Rektionen främst hos lärarna i förskoleklass är att kartläggningmaterialet innehåller moment som mäter förmågor som eleverna ska utveckla under året i förskoleklass. Känslan kartläggningmaterialet ger hos informanterna är att eleverna behöver ligga långt framme i sin läsutveckling redan innan de fått undervisning i de moment som kartläggningen innehåller, vilket är stressande. En annan viktig aspekt tidig kartläggning kan bidra till är negativ inverkan på självkänslan om eleven blir medveten om att den har svårigheter.

Jag tycker det är för tidigt som det är nu i början av höstterminen. Min grupp på 13 barn satt precis tysta i soffan och sa inte ett ljud och jag skulle få ut dem allt det här och berätta sammanhängande... man skulle försöka... Ja, de sa ingenting och man gör ju det så tidigt så de känner ju inte mig. (Lärare i förskoleklass)

Det kan bli ett mer felaktigt resultat. Det vill säga att man får jättemånga som inte klarar någonting, men får de bara chansen att möta det innan så hade de kanske presterat på ett annat sätt...självkänslan kan få en törn att barnet känner sig dålig och det är inte bra... Jag tänker också att i början är det jätteviktigt att man sätter gruppen och jobbar med den. (Speciallärare)

Övervägande delen av lärarna i förskoleklass upplever att materialet är tidskrävande och svårt att genomföra på ett bra sätt då resurser ofta saknas för att kunna dela upp eleverna i lagom stora grupper eller utföra moment enskilt. De flesta förskollärarna arbetar helst enskilt med eleverna när de vill kontrollera om eleven kan bokstäver eller urskilja först ljudet i ett ord. Flera anser också att kartläggningen tar lång tid att göra och det är utmanande att hinna med alla moment. En speciallärare uppmärksammar också att kartläggningen tar lång tid att göra och att det är utmanande att hinna med alla moment för lärarna i förskoleklass. Det resulterar i att språkutvecklande delar man arbetat med tidigare som fonologisk medvetenhet inte hinns med.

... förskollärarna blir stressade av att det... tar lång tid att göra när man är ensam vuxen i gruppen, man hinner inte göra andra saker utan man fokuserar på att man ska bli färdig med bedömningsstödet eller kartläggningen. (Speciallärare)

Analys

I citaten ger lärarna i förskoleklass uttryck för att kartläggningen påbörjas alltför tidigt på höstterminen, att det tar lång tid att genomföra alla moment i Hitta språket och att kartläggningen många gånger sker innan eleverna har hunnit lära känna varandra och sin nya lärare ordentligt. Det senare har påpekats av Lisa Heino på lararen.se som framhåller att elever som ska bedömas enskilt i gruppaktiviteter kanske inte vågar komma till tals och då blir resultatet av kartläggningen missvisande (Olsson, 2019).

I detta tema är tidpunkten för att genomföra Hitta språket och den tid det tar att utföra kartläggningen två hinder för lärarna i förskoleklass. Att kartläggningen ligger i början av höstterminen kan ge missvisande resultat innan eleverna känner varandra, fått förtroende för sin nya lärare och inarbetat nya rutiner. Tidsåtgången resulterar i att det finns mindre tid över att arbeta med läsförberedande moment som är viktiga för att lyckas med läsinläringen. Det är vanligt att någon annan personal har klassen medan ansvarig lärare genomför

kartläggningsmaterialets aktiviteter och ordinarie undervisning uteblir. Skolinspektionen (2020) påtalar att mindre ordinarie undervisningstid kan motarbeta målet med garantin att eleverna ska få bättre möjlighet till att nå de kommande kunskapskraven i svenska och svenska som andraspråk.

Karta men ingen kompass

Alla lärare i förskoleklass använder sig av dokumentationsunderlaget som medföljer kartläggningsmaterialet och de flesta använder markeringspennor för att fylla i matrisen. Grönt om eleven klarar uppgiften, gult om eleven är på väg eller klarar flera moment men inte alla och rött om eleven inte når ett tillfredsställande resultat för aktiviteten. En förskoleklasslärare säger. En skola har en blankett uppsatt på baksidan av en dörr där de snabbt kan fylla i om eleven klarar av en uppgift under det dagliga arbetet som högläsning eller att barnen skriver sitt namn.

En annan lärare i förskoleklass berättar att de oftast är två vid kartläggningen, en som leder aktiviteten och en som observerar, kryssar och skriver anteckningar för varje elev. Hen tycker det är en vinst att ha en kollega vid sidan av som kan dokumentera och koncentrerar sig på hur eleverna genomför aktiviteterna.

”... min kollega som satt vid sidan om reflekterade hur barnen är med, kan de själva, tittar de på kompiserna, ändrar de sig, små saker man inte hinner ser när man själv leder aktiviteten”. (Lärare i förskoleklass).

Dokumentationen ligger till grund för uppföljningssamtal med rektor och speciallärare. Några skolor har flera uppföljningssamtal, men många har bara ett samtal per termin. Det är också en stor olikhet mellan skolorna hur resultatet används efter samtal med speciallärare och rektor på de olika skolorna.

Det är lärarna som dokumenterar. Det finns ju blanketter i Skolverkets material. Sedan sitter vi tillsammans och tittar på sammanställningen och resonerar kring elever som det ser bekymmersamt ut för. Jag tar med mig till vårt team, EHT alltså. Här får ju rektor, skolsköterska och kurator veta hur det gått. Så har vi uppföljningar klass för klass en gång varje termin. (Speciallärare)

Lärarna i förskoleklass berättar att de ändrat sin undervisning lite grand efter resultatet av kartläggningen och lägger tid på andra saker än innan. I en förskoleklass påbörjas ett samarbete

under vårterminen med specialläraren för elever som det visat sig behöver mer stöd. Flera av speciallärarna har uppfattningen att de flesta lärare i förskoleklassen inte drar nytta av kartläggningsresultatet för att förändra sina arbetsmetoder och anpassa undervisningen efter enskilda elevers behov. Kommentaren från en speciallärare är

”Generellt tror jag inte att det används jättemycket, för jag tror att de kör på med sin vanliga undervisning som man brukar göra. Det är bara en gissning.” (Speciallärare)

Under intervjuerna framkommer att lärarna i förskoleklass ständigt återvänder till Bornholmsmodellen¹ i sin undervisning och det kartläggningsmaterial som hör till. Det hänvisas till vetenskapliga belägg för att arbeta med fonologisk medvetenhet, att det finns färdiga språksamlingar att följa och en progression i materialet samt att Bornholmsmaterialet innehåller en kartläggningsdel. Förskoleklasslärarna som upplever att det är svårt att få eleverna aktiva vid kartläggningen med Hitta språket i början av höstterminen använder gärna Bornholmsmodellens språksamlingar i sin undervisning. En lärare i förskoleklass utvecklar sina tankar:

Jag älskar fortfarande mitt Bornholm som ger mig något helt annat. Jag ska förklara varför jag säger så. Jag hade en grupp med 13 barn. De ville inte säga någonting. Jag tyckte det var fruktansvärt jobbigt. Då körde jag Bornholm och då var de klockrena. Det var så lätt att se vilka som var svaga och som är det i ettan också.” (Lärare i förskoleklass)

Överlag informeras inte vårdnadshavare om resultatet av Hitta språkets kartläggning, utan resultatet används som ett eget arbetsmaterial. Ett par lärare i förskoleklass berättar att de delger resultatet till elevens vårdnadshavare vid utvecklingssamtal. En lärare i förskoleklass beskriver ett ökat samarbete med vårdnadshavare utifrån kartläggningsmaterialet, där materialet är en pusselbit vid utvecklingssamtalet som kan ge stöttning i vad vårdnadshavare kan hjälpa till med hemifrån.

Analys

För att dokumentera kunskapskravens observationspunkter används uteslutande de matriser som följer med Hitta språket. För att markera elevernas resultat på aktiviteterna är det mest frekvent att färgkoda med rött - ej nått kravnivån, gult - på väg att nå kravnivån och grönt - nått

¹ Ett språkutvecklande material med fokus på att utveckla elevernas bokstavskännet och fonologiska medvetenhet, där finns också ett kartläggningsmaterial över bokstavskännet och fonologisk medvetenhet.

kravnivån. Det finns de som har matriserna lättillgängliga och kan fylla i dem under de dagliga aktiviteterna. Andra nyttjar matriserna enbart under själva aktiviteten och går inte tillbaka och ändrar vid senare tillfälle.

Lundberg och Herrlin (2014) och Myrberg (2001) beskriver att en kartläggning och dess resultat bör vara ett underlag för fortsatt planering av de pedagogiska insatserna och åtgärderna, men också som ett led i att involvera vårdnadshavare i elevens läs- och skrivutveckling. Endast två lärare i förskoleklassen berättar hur resultatet utgör underlag vid samtal med vårdnadshavare. Det är ytterst få som ändrar sin undervisning utifrån kartläggningsresultatet.

Flera förskolelärare använder sig av Bornholmsmodellen med tillhörande kartläggningsmaterial parallellt med Hitta språket. De finner en trygghet i att ha ett material som utvecklar den fonologiska medvetenheten, som Scarborough (1998) framhåller är en av de viktigaste aspekterna som ger indikation på att läsinläringen kan bli en svår utmaning för en elev.

Likt mycket annat inom skolans värld ska allt dokumenteras, men hur dokumentationen sedan används som grund i det fortsatta arbetet är inte lika tydligt i praktiken.

Dag och natt

Under intervjuerna framkom att det skiljer mycket både i gruppstorlek och tillgång på resurser. På några av skolorna finns det en speciallärare på 300 elever, medan det på en annan med samma antal elever finns tre speciallärare. En del skolor har speciallärare både i svenska och i matematik, medan andra har samma speciallärare i båda ämnena. Annat som påverkar resurserna och tidsåtgången är storleken på grupperna, några grupper har 31 elever på två utbildade lärare i förskoleklass, medan en grupp om 18 elever kan ha en utbildad lärare samt en resurs som är i klassen lite då och då.

Lärare i förskoleklass hoppas att Hitta språket ger en mer likvärdig utbildning för alla elever som går i förskoleklass på sikt. Att kartläggningsmaterialet kan trycka på att barnen går i skolan vid sex års ålder och att man inte kan avvakta en skolmognad utan man bör sätta in stödåtgärder redan nu för de elever som man märker inte hänger med. En speciallärare framhöll att det blir

en ökad likvärdighet när samma kartläggningmaterial används av alla förskoleklasser i Sverige och att det blir ett ökat stöd för lärarna i förskoleklass att förlita sig på vid eventuell osäkerhet.

Några lärare i förskoleklass nämner att barnen har olika förutsättningar som följer med från hemmet, där skolan har en viktig roll för att skapa en likvärdig utbildning för alla.

En del föräldrar läser mycket för sina barn, en del barn är med och bakar, lagar mat eller meckar med bilen, en del får aldrig dessa möjligheter. Barnen har olika mycket med sig hemifrån. (Lärare i förskoleklass)

Några av speciallärarna går in i förskoleklassen under tiden förskoleklassläraren genomför kartläggningen men det vanligaste är att speciallärarens tid och kompetens tas i bruk efter kartläggningen är färdig. Resultatanalysen är något båda grupperna uppger att specialläraren är delaktig i.

Nej, jag genomför det inte, utan det är klassläraren som gör det annars också, men jag kan bistå och vara den andra som tar klassen eller så, men jag tycker det är viktigt att klassläraren gör det så att hon har kunskap om vad eleverna kan. (Speciallärare)

Den största rollen har specialläraren haft egentligen efter vi var färdiga med kartläggningen. Då kunde vi gå igenom resultatet tillsammans. Vi kunde diskutera resultatet på grupp nivå, men också diskutera enskilda elever och se lite vad vi kunde se av det här resultatet och på så sätt arbeta vidare då, men sen så har specialläraren funnits till hands hela vägen också om det funnits några större frågor om jag har undrat över något eller så. (Lärare i förskoleklass)

Ett stort antal av lärarna i förskoleklass påtalar att de tycker att förskoleklassen fortfarande inte är med på speciallärarens agenda. Det bekräftas av majoriteten av speciallärarna som konstaterar att de varken har fasta planeringstider tillsammans med förskoleklassens lärare eller tid i förskoleklassen inlagda i schemat, vilket de har med lärare i årskurs 1 till årskurs 6. Det finns speciallärare som i stor utsträckning själv förfogar över sitt schema och kan fördela om mer tid i perioder till förskoleklassen.

...jag jobbar i perioder...och gör man det...jag äger ju mitt schema. Evidens finns det på att jobba i perioder och man ger intensivperioder. Så jag har jobbat så ända sedan jag började här och det har varit en del i att också tillgodose behov i förskoleklassen. (Speciallärare)

Samrådet vid den särskilda bedömningen och planerandet för elever i behov av extra anpassningar och särskilt stöd mellan lärargrupperna görs inte i så stor omfattning. Lärarna i förskoleklassen anser att det är värdefullt att ha specialläraren som samtalspartner både om elever som är i behov av anpassningar specialpedagogiskt stöd och om elever som kräver utmaningar.

Analys

Flera av de intervjuade nämner att det är bra med ett material som är likvärdigt för alla förskoleklasser i Sverige. Men i en intervju gjord av Olsson (2019) redogör Lisa Heino, utredare på Lärarförbundet, om brister i likvärdigheten mellan förskoleklasser i olika kommuner vad gäller den tid elever tillbringar i förskoleklassen. Heino tar även upp skillnaden i vilka som har tillgång till speciallärare i förskoleklassen. Det framgår av intervjuerna att specialläraren inte är delaktig i själva kartläggningsförfarandet. Uttalandena sammanfaller med Skolinspektionens (2020) delredovisning som säger att garantin ännu inte uppfyller syftet att flytta det specialpedagogiska stödet från de högre till de lägre årskurserna genom samråd. Skolinspektionen fann i sin delrapport att endast hälften av de tillfrågade skolorna hade samråd och samplanering med specialpedagogisk bedömning för de elever som indikerade behov av stöd och att adekvata åtgärder ska sättas in tidigt. Våra lärare i förskoleklass hade ofta möten med rektor och speciallärare, men upplevde att det stannade vid möten och inga specifika åtgärder sattes in för att stötta eleverna.

Lisa Heino (Olsson, 2019) nämner de olikheter barnen har med sig hemifrån. Flera lärare i förskoleklassen berättar om elevernas olika förutsättningar de har med sig till förskoleklassen och att deras vitt skilda förkunskaper ger heterogena grupper. Några barn kan läsa och skriva enklare ord och meningar, några är vana lyssnare och kan samtala om texter, andra har aldrig fått en text uppläst för sig eller kan inte läsa eller skriva ens bokstäverna i sitt namn. Enligt Taube (2013) kan detta leda till att alla elever inte ges samma möjligheter att möta förberedande läsaktiviteter vilket kan leda till en Matteuseffekt.

Det är tydligt hur mycket det skiljer mellan olika skolor, både inom samma kommun och mellan kommuner vad gäller tillgång på resurser men också hur resurserna fördelas samt vilka arbetsuppgifter specialläraren har.

Vara eller icke vara

Få av speciallärarna är ute i förskoleklasserna och arbetar med eleverna. De finns däremot tillgängliga för handledning och är delaktiga i de genomgångar som görs på skolorna utifrån kartläggningens resultat. I de flesta fall är det läraren i förskoleklass som måste söka upp specialläraren för handledning och stöttning. Förskoleklasslärarna upplever att de måste ta initiativet även om det i garantin står att samråd ska ske med personal som har specialpedagogisk kompetens. Förhoppningen är att det ska bli bättre ju längre tiden går. Så här resonerar denna förskoleklasslärare.

Det står ju att vi faktiskt ska få vägledning och stöd, men man får driva på lite, men det är ju nytt så man kan ju hoppas att alla bitar faller på plats och vi får bättre resurser nästa år. (Lärare i förskoleklass)

För många speciallärare har samverkan med förskoleklassen blivit ytterligare en arbetsuppgift utöver de specialläraren haft tidigare. En av de intervjuade speciallärarna, som har del av sin tjänst i förskoleklass redan innan kartläggningen implementerades, arbetar med elever både i mindre grupper och enskilt. Specialläraren börjar att jobba med eleverna två och två. De startar med att urskilja första ljudet, räkna ljud och urskilja ljud, därefter sätter hen ihop grupper med de elever som behöver träna på samma saker. Ibland kan det bli en till en undervisning. Specialläraren känner att hen har bättre förutsättningar än vad andra speciallärare har då hen har fyra gånger 30 minuter i de båda förskoleklasserna, det är egentligen väldigt lite tid men ändå bättre än många andra har som inte har någon tid. En annan speciallärare har gemensam planeringstid varje vecka med läraren i förskoleklass. Där finns möjlighet att diskutera kartläggningens resultat och framåtsyftande riktade undervisning. Ytterligare en av speciallärarna har fått tid att lägga i förskoleklassen, men har samtidigt kvar samma ansvar för övriga skolan som innan garantin infördes. De har lite olika tankar om orsaken till detta. En orsak är att behoven är stora även bland de äldre eleverna

Tyvärr finns det många behov högre upp i åldrarna, många bränder att släcka, man skulle önska att man arbetar mer med att det inte skulle börja brinna. (Speciallärare)

En av skolorna har jobbat med särskilda språkgrupper, där elevgruppen delades in i mindre grupper utifrån resultatet och jobbat med olika saker utifrån kartläggningen. Läraren i förskoleklass anser dock att arbetet rann ut i sanden och det skedde inga efterföljande mätningar om arbetet givit något resultat. Ingen av skolorna kunde redogöra för en långsiktig, strukturerad

och medveten pedagogik där de jobbade för att stärka de svagheter eleverna uppvisade. Både lärare i förskoleklass och speciallärare beskriver att metoder som de tidigare arbetat med som Bornholmsmodellen eller liknande metoder inte hinns med i samma utsträckning som tidigare. Några lärare i förskoleklass beskriver att de saknar det specialpedagogiska stödet och jobbar på som vanligt utan att förändra sitt arbetssätt.

En av lärarna i förskoleklass berättar om ett utökat samarbete med lärarna i år 1 och med de som arbetar i förskolan. När lärarna i år 1 gör bedömningsstödet för årskurs 1 återkopplas resultatet till lärarna i förskoleklass, framför allt checkar man av de elever som fått extra stöd i förskoleklass och om det stödet har givit önskat resultat. Förskoleklasslärarna har även träffat de som jobbar i förskolan med de yngre barnen och berättat om kartläggningsmaterialet om vad kartläggningen handlar om.

Att vi får respons för vårt arbete från läraren i år 1 och att vi kan ge respons till förskolan 1–5 stärker vår röda tråd. I år har Corona förhindrat att vi kunnat träffas men på sikt hoppas vi kunna utöka samsynen över stadierna. (Lärare i förskoleklass)

Analys

Lärarna i förskoleklass beskriver överlag en avsaknad av stöd och handledning, trots att det står tydligt i Läsa, skriva, räkna - en garanti för tidiga stödinsatser (Skolverket, 2021) att en särskild bedömning ska göras i samråd med specialpedagogisk kompetens. För många lärare i förskoleklass saknas det specialpedagogiska stödet i form av samråd beträffande särskild bedömning och planering av undervisningen samt i stöttning inne i klassrummet. Av alla intervjuade var det bara på två skolor som specialläraren är inne i förskoleklass och det i väldigt liten omfattning. Flera forskare trycker på vikten av tidiga insatser för att elever ska utveckla sin språkliga förmåga och den fonologiska medvetenheten (Hagtvét m.fl., 2016; Høien & Lundberg, 2013).

Westlund (2012) beskriver att en strukturerad och medveten pedagogik i tidiga år motverkar att elever utvecklar läs- och skrivsvårigheter. Många av våra skolor saknar en tydlig organisation över specialpedagogiskt stöd och för några blir det ofta mer av det som redan görs och inte specificerad specialundervisning. Myrberg (2007) menar att specialundervisning är riktad undervisning för att ge eleverna en möjlighet att utveckla en förmåga eleven behöver stöd med, stödundervisning är mer av den undervisning som redan ges.

Trots att kartläggningmaterialet Hitta språket kom till för att tidigt upptäcka elever i behov av extra anpassningar och/eller särskilt stöd och att genomförandet av extra anpassningar och särskilt stöd ska ske samråd med personal med specialpedagogisk kompetens (Skolverket, 2021) upplever alla våra informanter att speciallärarens arbetsuppgifter inte förändrats. Möten med lärare i förskoleklass och rektorer sker, men det leder inte i någon större utsträckning till någon utökad tid att arbeta varken med lärare eller elever i förskoleklass.

Allt är inte guld som glimmar

Alla intervjuade anser att Hitta språket lägger för lite fokus på att kartlägga den fonologiska medvetenheten, till skillnad från Bornholmsmodellen som syftar till att bygga upp och utveckla den fonologiska medvetenheten. Flera anser att materialet inte täcker in alla språkutvecklande moment som andra kartläggningmaterial de arbetat med tidigare gjort. Samtidigt är den gängse uppfattningen att materialet är bra och att det är viktigt att man tidigt hittar de barn som behöver extra stöd. En av speciallärarna beskriver Hitta språket som ett stöd för lärarna i förskoleklass att luta sig mot, även om flera av informanterna uppger att de skulle hitta elever som inte når kraven lika bra med hjälp av andra material eller sin erfarenhet.

Jag kan tycka att materialet är ett bra material men det är inte alls heltäckande. Jag kan ibland uppleva att barn har alla kryss ifyllda men ändå uppleva i flera andra sammanhang att de inte alls hänger med vid vissa språkliga övningar. (Lärare i förskoleklass)

Jag tror att man måste ha fler material att använda sig av för att både fånga upp elever - som behöver särskilt stöd, de elever som behöver extra anpassningar och de elever som också behöver en utmaning i förskoleklassen, men jag tycker ändå att det är ett bra material att testa eleverna med och få fram någon form av resultat hur det går för dem och vad vi behöver träna på i förskoleklassen. Även om man inte bara kan luta sig mot det materialet då. (Lärare i förskoleklass)

Samarbetet gällande samplanering och sambedömning mellan lärargrupperna ser väldigt olika ut från i princip ingenting till både lektionstid och schemalagd tid för samplanering. Den allmänna åsikten hos lärarna i förskoleklass är att de inte får ta del av så mycket tid eller ingen tid alls av specialläraren. De står ensamma med planeringen av undervisningen, den särskilda bedömningen av elever och vilka anpassningar som behöver göras.

Det tror jag är för att hon är så upptagen med andra uppgifter...inte för att hon inte vill...hon vill vara mer delaktig i förskoleklassen, men tiden räcker inte när det läggs mer och mer på specialläraren. (Lärare i förskoleklass)

Speciallärarna har en lite mer motsatt bild. De flesta speciallärare som inte redan har schemalagd tid med läraren i förskoleklass, uttrycker att det finns tid om förskoleklassläraren kommer och ber om ett möte. Alla är däremot helt överens om att detta är ett område som behöver utvecklas.

Ja, det hade varit en fördel om ... om det fanns särskild tid avsatt att både sitta med lärarna och vara med i klassen. Nu blir det lite då och nu. Ibland är jag med på deras möten...då kan vi lyfta tankar om oro eller hur man skapar förutsättningar i undervisningen att träna det som kartläggningen visat brister. (Speciallärare)

Analys

Flera informanter upplever att materialet är ytligt och saknar ett djup för just de prediktorer som enligt forskningen är så viktig för den fortsatta läsutvecklingen. Scarborough (1998) nämner bokstavskunskap, fonemisk/fonologisk medvetenhet, RAN och vokabulär som viktiga språkliga förutsättningar för den tidiga läsutvecklingen, delar som har litet utrymme i kartläggningsmaterialet (se också Elbro, 2017; Hulme m.fl., 2012). Alla informanter nämner att de jobbar mindre med olika språklekar likt Bornholmsmodellen och saknar mer material kring den fonologiska medvetenheten och bokstavskunskapen. Även Høien och Lundberg (2013) nämner avkodning, bokstavskunskap och fonemisk medvetenhet som samverkar för den fortsatta språkliga utvecklingen.

De flesta av informanterna påtalar att övningarna i Hitta språket inte tillräckligt kartlägger viktiga förmågor som den fonologiska medvetenheten. Bruce m.fl. (2016) påtalar vikten av att lära sig talspråkets ljudsystem för att förstå hur ett fonem skiljer sig från ett annat. Några av informanterna tycker det är svårt att bedöma eleverna enskilt när aktiviteterna görs i grupp som är de riktlinjer Skolverket har för många moment i kartläggningen. Hitta språket är ett kriterierelaterat prov och det gör att olika lärare kan bedöma elever olika. De kriterierelaterade proven visar inte en elevs individuella prestation i förhållande till en normering för den uppgiften gällande en viss ålder som standardiserade test gör (Levlin, 2014). Detta var också något som flera lärare i förskoleklassen nämnde, en del blev gröna men läraren i förskoleklass upplevde ändå att de var svaga i en aktivitet. Både Skollagen (SFS 2010:800) och läroplanen (Skolverket, 2019f) beskriver att det är den enskilde elevens behov som ska styra hur undervisningen läggs upp samt att tidiga insatser ska anpassas individuellt efter elevens behov. Aktiviteterna i kartläggningsmaterialet genomförs i grupp och de extra anpassningar som sätts in ska organiseras och genomföras på gruppnivå i den ordinarie undervisningen.

Sammanfattningsvis upplever vi att våra informanter inte tycker att kartläggningmaterialet är tillräckligt omfattande för att fånga upp elever som har svårt med den språkliga utvecklingen. De anser att det saknas en bredd och ett djup inom de områden som är grunden i elevers läsutveckling.

Packa ryggsäcken

Informanterna har flera förslag till vad de tycker är viktigt att eleverna får med sig under året i förskoleklassen inför läsundervisningen i årskurs 1. Fonologisk medvetenhet och bokstavskunskap anses vara de två viktigaste pusselbitarna alla barn behöver få med sig. Flera informanter förklarar fonologisk medvetenhet med att muntligt leka med ljud, ord och meningar och bokstavskunskapen avser kopplingen mellan språkljudet och bokstavssymbolen.

Att kunna bokstäver och ljud, själva skrivandet är inte så viktigt, men att kunna koppla ihop ljud med en bokstav då har de försprång när de ska börja läsa. Att koppla ihop ljud och plocka ut ljud tränar jag mest när jag är i förskoleklass. (Speciallärare)

Jag tycker att det är viktigt att de är fonologiskt medvetna. Att de kan lyssna ut ljud, att de kan höra att sol består av tre ljud och kanske också kan sätta vilka ljud det är. De kan leka med språket. (Speciallärare)

Utöver den fonologiska medvetenheten och bokstavskunskapen nämns sociala förmågor, forma bokstäver och arbeta med ordförrådet. En av lärarna i förskoleklassen nämner också att ge barnen en trygghet och tillit till sin egen förmåga.

Är man trygg och har tillit till sig själv då tror jag att man kommer ganska långt i sitt lärande. (Lärare i förskoleklass)

Analys

Alla våra informanter lyfter vikten av att jobba med den fonologiska medvetenheten, men de upplever också att Hitta språket stjäl mycket värdefull tid som de skulle kunna använda till att jobba med den fonemiska/fonologiska medvetenheten och bokstavskunskap. Bruce m.fl. (2016) nämner värdet av att förstå och använda språkljuden korrekt för att kunna göra sig förstådd och förstå andra. Lundberg (2006) påtalar vikten av lära sig kopplingen mellan bokstävernas namn, ljud och utseende, något som flera av våra informanter tycker är en viktig del att få med sig från förskoleklass till årskurs 1. Torgesen m.fl. (2001) beskriver bokstavskunskapen som ett steg för att lära in frekventa ord och återkommande bokstavskombinationer.

Leder kartläggningen till att elever inte exponeras för läsaktiviteter i tillräckligt stor omfattning kan den så kallade Matteuseffekten (Stanovich, 1986) bli följderna att elever i behov inte får den mängdträning som behövs för att utveckla de kognitiva och språkliga förmågorna. Ahlberg (2016) nämner också att en elev kan bygga upp ett motstånd mot läsundervisningen när förmågan inte räcker till.

Några av våra informanter talar om hur viktigt det är att eleven känner trygghet och tillit till sin egen förmåga. Ahlberg (2016), Bruce (2014) och Fischbein (2014) betonar att elevens självkänsla och lärande stärks vid god skolframgång. De menar att elever med brister i sin språkutveckling som uppstått under de tidiga åren blir svårare att bära i de högre åldrarna då textmassorna är större och mer komplexa. Hagtvét m.fl. (2016) beskriver hur tidiga motgångar påverkar elevens självbild negativt när kraven ökar under de senare åren i grundskolan.

Alla våra informanter menar att den fonologiska medvetenheten är en av de viktigaste pusselbitarna alla elever bör få med sig upp till årskurs 1. En pusselbit som det inte är så stort fokus på i kartläggningsmaterialet Hitta språket.

Diskussion

Avsnittet inleds med diskussion av studiens resultat, därefter följer en diskussion av metoden och ett slutord. Förslag till framtida forskning avslutar arbetet.

Resultatdiskussion

Syftet med studien har varit att undersöka hur Läsa, skriva, räkna – en garanti för tidiga stödinsatser som gäller i förskoleklass har påverkat speciallärares vardagliga arbete, hur samverkan med lärarna i förskoleklass ser ut och hur uppföljning och dokumentation sker för att utvärdera effekten av stödinsatser. Studien undersöker även hur väl de olika aktiviteterna i garantins kartläggningsmaterial Hitta språket överensstämmer med forskning som studerat förutsättningar för elevers tidiga läsutveckling.

Speciallärares

Kartläggningsmaterialet Hitta språket syftar till att hjälpa läraren i förskoleklass att tidigt upptäcka elever i behov av extra anpassningar och/eller särskilt stöd i samråd med specialpedagogisk kompetens (Skolverket, 2021). Vi upplever att speciallärarna inte lägger mer tid i förskoleklasserna efter garantins införande, trots att det är ett av de övergripande målen med Läsa, skriva, räkna - en garanti för tidiga stödinsatser och kartläggningsmaterialet Hitta språket. Det går att jämföra med Finlands förebyggande specialpedagogiska arbete mot lässvårigheter som Ustun och Eryilmaz (2018) beskriver. Ström och Lathinen (2014) talar om hur kartläggningen av den fonologiska medvetenheten och bokstavskänneteknik bör ligga som grund för specialpedagogiska insatser för elever i behov av tidigt stöd. Många förskollärare och speciallärare anser att tiden inte finns för regelbundna samråd mellan förskollärare och speciallärare. De tycker att uppföljningsmötena om resultaten mellan deras professioner och rektor inte leder till förändringar i undervisningen eller att speciallärarnas kompetens bättre tillvaratas. Trots all forskning som hävdar vinster med tidiga insatser (Double m.fl., 2019; Ehri m.fl., 2001; Foorman m.fl., 2003; Moyle m.fl., 2013; Westlund, 2012) så uppfattar vi att stödet fortfarande sätts in för sent om än alls, vilket Skolinspektionen påvisade redan 2016 i sin kvalitetsgranskning av arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd. Det är inte rimligt och ger ingen kvalitet åt de specialpedagogiska insatserna att vara ensam speciallärare på 300 elever. Tiden räcker inte till, varken för specialundervisning där specialläraren möter elever enskilt eller för ett långsiktigt arbete där specialläraren kan följa en klass eller en grupp elever i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd.

Samverkan mellan lärare i förskoleklass och speciallärare

Bruce (2018) betonar att specialläraren bör arbeta proaktivt, förebygga och förekomma, både genom att handleda lärare, men också genom att erbjuda elever alternativa och kompletterande undervisningssätt för att nå målen. Vi erfar att våra informanter försöker arbeta med anpassningar och i vissa fall med särskilt stöd men att tiden återigen inte räcker till. Att få till en fungerande specialundervisning, likt den Myrberg (2007) presenterar som specifikt riktad undervisning för att stärka elever, kräver resurser som inte skolan har i form av utbildade speciallärare eller tillräckligt många speciallärare i förhållande till antal elever i behov. Skolinspektionen (2020) nämner att specialpedagogisk kompetens bör flyttas från högre årskurser till de lägre årskurserna. De speciallärare vi intervjuade uttrycker däremot att eleverna i de högre årskurserna behöver mycket stöd och att speciallärarna bara fått ytterligare en uppgift till i sin yrkesvardag och att det saknas mer tid för speciallärare i de yngre åldrarna. Det handlar mer om att släcka redan uppkomna bränder i stället för att fokusera på att jobba förebyggande i de tidigare stadierna och att skapa en regelbunden samverkan mellan lärare i förskoleklass och speciallärare.

Vid en av skolorna arbetar specialläraren med individuellt anpassad undervisning, som Ström och Lathinen (2014) och Double m.fl (2019) uttrycker är av vikt för att undvika lässvårigheter under senare skolgång. Myrberg (2007) menar att specialundervisning är ett sätt att stötta elever i behov av stöd. En av speciallärarna är delaktig i planeringen av den fortsatta undervisningen utifrån kartläggningens resultat, Lundberg och Herrlin (2014) anser att en riktad samplanerad undervisning kan leda till att stärka läsinläringen. En lärare i förskoleklass hoppas på ökad samverkan med speciallärare när arbetet kring garantin och kartläggningen fallit på plats vilket även Skolinspektionen (2020) lyfter i sin delrapport.

Alla speciallärare ansåg att de finns tillgängliga för förskoleklassen om förskoleklassläraren hade frågor och funderingar eller ville ha hjälp med den särskilda bedömningen, men att samverkan sker i mindre utsträckning än den gör med högre årskurser. Övervägande delen av lärarna i förskoleklass beskrev däremot samverkan med specialläraren som bristfällig och att de själva var tvungna att vara drivande för att få del av speciallärarens tid. Vi tror att informanternas skillnader i upplevelser mycket landar i tydliga direktiv från ledningen, tid finns inte avsatt för samverkan och det är inte tydligt i organisationen hur samverkan ska ske och det leder till att ingen av professionerna känner sig trygga i hur de ska förhålla sig till varandra. Båda grupperna var av uppfattningen att samverkan mellan dem behöver utvecklas. Vi tänker

att en god samverkan kring analysen av kartläggningens resultat ger positiva effekter när det gäller samsyn rörande resursfördelning, olika arbetsformer med eleverna, stödinsatser och anpassat undervisningsinnehåll. Två av förskoleklasslärarna ansåg att de samverkade med specialläraren. En av dem hade schemalagd planeringstid tillsammans med specialläraren samt att specialläraren var inne i klassen vid ett tillfälle varje vecka. Den andra förskoleklassläraren berättade att hen och specialläraren samverkar genom att de gör språkgrupper efter kartläggningens resultat där specialläraren arbetar med grupperna. Förskoleklasslärarna ansåg att samverkan var lyckad, men kunde vidareutvecklas ännu mer. Vi hoppas, precis som en av förskolelärarna, att när man kommit in i genomförandet av kartlägningsmaterialet och lärt sig läsa resultatet att samverkan blir en naturlig del för organisationen i skolan. Att samverkan planeras in i den arbetsplan specialläraren har och att tid ges för specialläraren att arbeta med förskoleklassen.

Dokumentation och uppföljning

Lundberg och Herrlin (2014) beskriver kartläggning som en viktig del för fortsatt planering av pedagogiska insatser, något vi inte upplever att våra informanter lyfter fram i våra intervjuer. Alla följer de matriserna som medföljer materialet, alla deltar i någon form av resultatsamtal med rektor, speciallärare och lärare i förskoleklass, men de upplever inte att det finns tid att arbeta vidare med pedagogiska insatser och åtgärder. En av skolorna har matriserna uppsatta på baksidan på en dörr för att kunna bocka av när någon elev når målen under dagen i andra aktiviteter som inte är kopplade till kartläggningen, något som kanske tar bort pressen på eleverna som Ahlberg (2016) och Taube (2013) menar kan påverka elevernas självbild och motivation inför läsinläringen om de upplever att de alltid blir testade. Några speciallärare får tid i förskoleklass, men inte tillräckligt för att hinna arbeta intensivt med de elever som behöver stöd. Vi upplever att det genomförs många kartläggningar i skolans värld, men att testresultaten ofta inte leder till förändringar gällande pedagogiska insatser eller andra insatser, vilket Myrberg och Lange (2006) konstaterar. Här behöver det ske en förändring.

Trots att forskningen trycker på förebyggande undervisning, att arbeta med fonemisk/fonologisk medvetenhet och bokstavskunskap (Elwér, 2014; Moyle m.fl., 2013; Hulme m.fl., 2012) upplever vi att många informanter inte anser att kartlägningsmaterialet förändrat deras undervisning, mer än att de plockat bort sådant de jobbat med innan som språklekar av olika slag på grund av tidsbrist. Uppföljning av eventuella stödåtgärder hinner förskoleklasslärarna sällan med under det pågående läsåret då höstterminen ofta används till

kartläggningens aktiviteter och de flesta har sina uppföljningsmöten tidigast under våren. Alla lärare i förskoleklass anser att kartläggningsmaterialet tar mycket värdefull tid i anspråk, tid som skulle kunna användas till att arbeta med språket på olika sätt. Förskoleklasslärarna tycker att de genom sin erfarenhet kan se vilka elever som är i behov av extra träning gällande bokstavskunskap och fonemisk/fonologisk medvetenhet för att gynna läsutvecklingen utan göra Hitta språkets kartläggning.

Vilken uppfattning har speciallärarna och lärarna i förskoleklass om kartläggningsmaterialet Hitta språket och de aktiviteter som materialet innehåller?

Alla våra informanter anser att Hitta språket innehållsmässigt brister för att användas som det enda materialet vid kartläggning av de faktorer som är grunden i elevers inledande läsinlärning. Scarborough (1998) redogör i sin studie för flera viktiga prediktorer för en god läsutveckling, dessa är bokstavskunskap, fonemisk/fonologisk medvetenhet, RAN och vokabulär. Bland dessa prediktorer finns bokstavskunskap med i aktivitet 3 och 4 (Skolverket, 2019c; Skolverket, 2019d), men då aktiviteterna genomförs i grupp kan det vara svårt att urskilja vad eleven verkligen kan eller om eleven påverkas av sina kamrater. I aktivitet 4 ska eleven visa sin fonologiska medvetenhet, men även här är uppgifterna få och görs i grupp vilket kan påverka elevens enskilda resultat. Då uppgifterna är kriterierelaterade är det svårt att veta hur eleven står sig i relation till normalfördelningen i sin åldersgrupp och resultatet påvisar inte elevens individuella variation (Levlin, 2014). Hitta språket testar inte RAN (snabb automatiserad benämning). Visserligen kartlägger Hitta språket vilka bokstäver och bokstavsljud eleven känner till, men aktiviteten kan utföras i grupp och sker inte under någon tidsbegränsning för eleven som ett standardiserat test som mäter RAN-förmågan. Vokabulär återfinns i en av aktiviteterna men uppgifterna utförs i grupp och med ett begränsat antal bilder. Elwér (2014) beskriver i sin avhandling att elever som brister i avkodningsförmågan begränsar läsförståelsen och dessa elever var även svaga muntligt. I den andra studien som redovisas i avhandlingen är de elever som är svaga muntligt också de elever som uppvisar brister i ordförråd, grammatik och arbetsminne. Brister i den fonologiska medvetenheten, att hitta till sitt språk, ger låga resultat i RAN och ger i sig en långsam avkodning och kan ge problem med läsförståelsen (Wolf & Katzir-Cohen, 2001).

Hagtvet m.fl. (2016) anser att svårigheter med den fonologiska medvetenheten inte alltid märks i det vardagliga talet utan först när de fonologiska strategierna ska användas i alfabetisk läsning vilket inte är de aktiviteter som ges mest utrymme under kartläggningen. Våra informanter

uttryckte alla att de saknade fler uppgifter gällande den fonologiska medvetenheten och att det är ibland svårt att urskilja elevens individuella förmåga när alla aktiviteter utförs i grupp. Nästan alla informanter nämnde Bornholmsmodellen som språkutvecklande undervisningsmaterial med fokus på den fonologiska medvetenheten. De flesta av lärarna i förskoleklassen använde sig av materialet. Fördelarna informanterna såg med Bornholmsmaterialet är att det är strukturerat, att det har en arbetsgång över hela förskoleklassåret, att det sker en progression samt att materialet innehåller ett kartläggningsmaterial som utförs enskilt med varje elev.

Även om forskningen trycker på vikten av tidiga insatser med god struktur och förordar ett långsiktigt pedagogiskt arbete redan från tidig ålder, upplever vi att insatser sällan sätts in i förskoleklass för de elever som har behov. Flera av informanterna anser att mycket tid läggs på att kartlägga och inte på att undervisa. De grundläggande prediktorerna som är viktiga för den fortsatta läsinlärningen försvinner i skuggan av kartläggningens olika aktiviteter.

Informanterna anser också att tiden för att jobba med insatser är begränsad och det sällan sker någon uppföljning då tiden inte räcker till för en tydlig och strukturerad uppföljning, en uppföljning som kan mäta de eventuella framsteg eleven gjort om man har haft möjlighet att jobba extra med en elevgrupp.

Läsa, skriva, räkna - en garanti för tidiga stödinsatser kom till för att man tidigt ska upptäcka elever som är i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd och att det bör ske i samråd med personal med specialpedagogisk kompetens upplever vi att materialet inte lever upp till önskat mål (Skolverket, 2021). Då det saknas referenser till forskning både i Hitta språket (Skolverket, 2019e) och Nya språket lyfter! (Skolverket, 2020) funderar vi på vilken vetenskaplig grund Skolverket syftar på och vilken reliabilitet och validitet Hitta språket har?

Kartläggningsmaterialets reliabilitet och validitet

Regeringen initierade Läsa, skriva, räkna - en garanti för tidiga stödinsatser och gav Skolverket (2019e) i uppdrag att ta fram ett kartläggningsmaterial där syftet är att tidigt hitta elever i förskoleklass som kan få svårt med läsinlärningen eller som behöver extra anpassningar. Det utmynnade i det obligatoriska kartläggningsmaterialet Hitta språket (Skolverket, 2019a-e). För att ett material som Hitta språket ska svara mot sitt syfte måste det kunna påvisa kvalitetsmåten validitet och reliabilitet, det vill säga vara trovärdigt och tillförlitligt genom att mäta det som avses att mätas med noggrannhet (Bryman, 2018).

I kartläggningmaterialet Hitta språket finns inga uppgifter om reliabilitet eller validitet i synnerhet inte avseende prediktiv validitet vilket är en förutsättning för att tidigt kunna identifiera elever i behov av anpassning och specialpedagogiskt stöd. Materialet är kriterierelaterat, utförs och bedöms utan tydliga manualer och är inte normerat, det ger inga svar om en elevs individuella variation utifrån en normalfördelning, vilken Levlin (2014) beskriver som en svaghet för att hitta elever i behov av särskilt stöd. Då aktiviteterna genomförs i grupp ges inte alla elever möjlighet att visa sina kunskaper och vi anser att materialet inte mäter det som avses. Det gör att Hitta språket med största sannolikhet har en svag om än någon reliabilitet och därmed validitet.

Metoddiskussion

Vi valde en kvalitativ metodansats där vi genom intervjuer ville titta på hur Skolverkets Läsa, skriva, räkna - en garanti för tidiga stödinsatser påverkat speciallärarens yrkesroll sedan införandet eftersom garantin även innefattar förskoleklassen. Det var inte aktuellt att välja en kvantitativ metodansats som ger mer statistisk information då vi var intresserade av informanternas upplevelser och erfarenheter om garantin och Hitta språket. En kvantitativ ansats blir inte lika flexibel som en kvalitativ ansats där en semistrukturerad intervju ger möjligheter att ställa följdfrågor (Bryman, 2018; Dalen, 2015).

Urval

Vi upplevde att vårt val av informanter ur ett bekvämlighetsperspektiv och till viss del ett snöbollsperspektiv har fallit väl ut då alla de vi tillfrågade tackade ja att vara med. Vi efterfrågade också informanter som alla hade jobbat med kartläggningmaterialet, vilket svarar mot ett målinriktat urval (Bryman, 2018). Ett slumpmässigt urval (Bryman, 2018) var inte aktuellt, då målet med studien var att få fram våra informanternas upplevelser och erfarenheter kring garantin och materialet Hitta språket.

Våra informanter var spridda både geografiskt och endast två av paren kom från samma skola. En nackdel att inte intervjua lärare i förskoleklass och speciallärare från samma skola är att vi bara får en bild över hur samarbetet och samplaneringen fungerat. Samtidigt upplevde vi att de vi intervjuat från olika skolor har varit öppna i sina svar gällande ett fungerande eller mindre bra fungerande samarbete mellan professionerna, kanske var deras öppenhet större på grund av att de visste att vi inte skulle intervjua den andra parten på samma skola.

Datainsamling

Under rådande pandemi skedde alla intervjuer digitalt. Bryman (2018) skriver att vid digitala intervjuer finns en risk att informanterna inte känner sig bekväma och det digitala forumet kan upplevas distanserande, men vi upplevde att många har satt sig in i de digitala möjligheter som finns för möten under året som gått och att alla informanter var bekväma med situationen.

Valet av semistrukturerade intervjuer gav fylliga och innehållsrika svar då vi upplevde att våra informanter var engagerade och kunniga inom sin profession. Vi tycker att vår intervjuguide hjälpte till att hålla oss inom ämnet och att följdfrågorna gav utvecklade svar vid behov. Vid skapande av intervjuguiden var målet att frågorna och följdfrågorna skulle vara ett stöd för oss att förbli neutrala under intervjun även om vi har en viss kunskap och förförståelse kring ämnet. Under rådande omständigheter och de restriktioner som gällde under pandemin valde vi bort observation som en datainsamlingsmetod. Vi tror inte heller att en enkätundersökning hade givit oss det djup och den bredd om informanternas upplevelser och erfarenheter som intervjuer kan ge.

Intervjuerna spelades in och vi kunde fokusera på intervjun och inte på att anteckna svaren. Inspelningarna gav oss möjlighet att lyssna på intervjuerna flera gånger under transkriberingen och inspelningarna gjorde det lättare att exakt återge citat i vår analys. Både Dalen (2015) och Kvale och Brinkman (2014) anser att inspelning av intervjuer ger säkerställer att informanternas ord återges korrekt och att fokus kan läggas på nyanser i informanternas svar. Utifrån Wibecks (2010) tre transkriberingsnivåer har vi valt bort nivå 1 då vi känner att vi inte besitter kunskap för att transkribera så detaljrikt. Om vi valt att transkribera på nivå 3 hade vi kunnat missa väsentlig information på grund av en inte tillräcklig noggrann transkribering.

Analys av data

Valet av tematisk analys utifrån Braun och Clarke (2006) gav oss många chanser att bearbeta materialet genom transkribering, läsa det transkriberade materialet, finna intressanta infallsvinklar som sorterades upp i olika teman. Vi upplevde att innehållsanalysen tog lång tid att göra, då vi båda arbetar med metoden för första gången. Vi valde att transkribera intervjuerna inom ett till två dygn vilket kändes viktigt och det gjorde att man kunde koncentrera sig på en intervju i taget. Det som var mest tidskrävande var att koda materialet och tematisera våra nyckelord, en del av dessa har vi ändrat och andra har vi slagit ihop under arbetets gång. Vi har omformulerat våra teman några gånger som enligt Braun

och Clarke (2006) ska vara kopplade till frågeställningarna, men som till viss del även kan överlappa flera teman. Det tema som utkristalliserade sig gällande tiden passade inte alls in på våra frågeställningar, men var ett tema alla informanter nämnde och som vi fann relevant att redovisa.

Då vi båda arbetar i skolan känner vi väl igen oss i våra informanternas upplevelser och erfarenheter. Därför har vi ansträngt oss för att vara neutrala och inte låta våra egna åsikter påverka analysen av resultatet, vilket Trost (2005) påpekar är viktigt inom forskarvärlden.

Styrkor och svagheter

Då vi intervjuat personal från flera kommuner tillhörande fyra olika regioner, ser vi en samstämmighet kring informanternas svar. Även om resultatet inte är generaliserbart så ger våra informanter en enhetlig bild över Läsa, skriva och räkna - En garanti för tidiga stödinsatser, kartläggningsmaterialet Hitta språket och speciallärarens delaktighet i förskoleklass.

Om vi haft möjlighet och tid skulle vi ha intervjuat fler lärare i förskoleklass och speciallärare samt rektorer som är ansvariga för resursfördelning för att få ett bredare underlag. Det hade också varit intressant att få möjlighet att observera genomförandet av aktiviteterna samt delta vid samråd om resultaten.

Slutsats

Under vår utbildning till speciallärare har vi lärt oss att i vårt specialläraruppdrag ingår bland annat att tillgodose elevers rätt till tidigt stöd, handleda och samarbeta med lärare samt kritiskt granska de verktyg som används för att kartlägga elever. Kritisk granskning gäller oavsett om det är Skolverket eller en annan aktör som står bakom materialet.

Syftet med Läsa, skriva, räkna - en garanti för tidiga stödinsatser är att tidigt upptäcka elever i behov av extra anpassningar och/eller särskilt stöd i deras fortsatta språkliga utveckling. I intervjuer med både lärare i förskoleklass och speciallärare i de lägre årskurserna upplever vi att kartläggningsmaterialet Hitta språket inte lever upp till garantins i alla delar. De olika aktiviteterna tar lång tid att genomföra och de utförs oftast i helklass eller i mindre grupper. Materialet mäter inte varje elevs individuella variation i förhållande till en normalfördelning, vilket gör det svårt att se varje elevs nivå och behov av stöd. Vi anser att mycket tid läggs på

att kartlägga och testa elever istället för att ägna tid åt bokstavskunskap, fonemisk/fonologisk medvetenhet, RAN och att ge eleverna ett utökat ordförråd, delar som alla är viktiga byggstenar i elevers fortsatta språkliga utveckling. Vår bedömning är att kartläggningsmaterialet är ineffektivt då många informanter upplever att de genom sin tidigare erfarenhet och andra språkaktiviteter kan urskilja vilka elever som kan få det svårt med läsinläringen.

Vi konstaterar att speciallärares arbetsuppgifter inte har förändrats i och med garantin. Tid har inte omfördelats från högre årskurser ner till förskoleklassen. De flesta har fått tid för att diskutera resultatet med läraren i förskoleklass, men på många håll saknas samråd och samverkan mellan speciallärare och lärare i förskoleklass gällande särskild bedömning och planering av undervisningen utifrån resultatet. Det görs extra anpassningar, men det är ytterst sällsynt att särskilt stöd sätts in i förskoleklass även om en elev befaras inte nå kunskapsmålen i årskurs 1.

Kanske är det så att Läsa, skriva räkna - en garanti för tidiga stödinsatser och kartläggningsmaterialet Hitta språket faller platt och inte är den succé som Skolverket tänkt.

Framtida forskning

Vi skulle tycka att det vore intressant att göra en longitudinell studie över om tidiga insatser lett till högre måluppfyllelse för en elev genom att jämföra resultat från Hitta språket i förskoleklass, bedömningsstödet i åk 1 samt de nationella proven i åk 3, 6 och 9.

Ett annat intressant område att studera vore att se om det specialpedagogiska stödet verkligen har flyttats ner från de högre årskurserna till de lägre när de första eleverna har gjort alla delar i Läsa, skriva, räkna - en garanti för tidiga stödinsatser, vilket sker läsåret 21/22.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2016). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik - att bygga broar* (2 uppl.). Liber.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bruce, B. (2014). Att möta skolans ökade krav med sviktande verktyg. I S. Fischbein (Red.), *Ungdomar läser och skriver* (s. 135–153). Studentlitteratur AB.
- Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A. K., & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola: Barnet, språket och pedagogiken*. Studentlitteratur AB.
- Bruce, B. (2018). Inledning. I B. Bruce (Red.). *Att vara speciallärare* (s. 9–14). Gleerups Utbildning AB.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2 uppl.). Liber Ekonomi.
- Chall, J., Jacobs, V., & Baldwin, L. (1990). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Harvard University Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvjhzs0b>
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. Gleerups Utbildning AB.
- Double, K. S., McGrane, A., Stiff, J. C., & Hopfenbeck, T. (2019). The Importance and Early Phonics Improvements for Predicting Later Reading Comprehension. *British Educational Research Journal*, 45(6), 1220–1234. <https://doi.org/10.1002/berj.3559>
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the national reading panel's meta analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 393–447.
<https://doi.org/10.3102/00346543071003393>
- Elbro, C. (2017). *Läsning och läsundervisning*. Liber.
- Elwer, Å. (2014). *Early Predictors of reading comprehension difficulties*. Linköpings universitet, Department of behavioral science and learning.
<http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:742383/FULLTEXT01.pdf>
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2019). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.). *Handbok i kvalitativ analys* (s. 255–272). Liber.
- Fischbein, S. (2014). Läsning, självbild och hälsa. I S. Fischbein (Red.). *Ungdomar läser och skriver* (s. 33–49). Studentlitteratur AB.
- Foorman, B. R., Breier, J. I., & Fletcher, J. M. (2003). Interventions Aimed at Improving Reading Success: An Evidence-Based approach. *Developmental Neuropsychology*, 24(2&3), 613–639. https://doi.org/10.1207/s15326942dn242&3_06

- Hagtvet, B., Frost, J., & Refsahl, V. (2016). *Intensiv läsinlärning: Dialog och bemästrande när läsningen har låst sig*. Studentlitteratur AB.
- Hulme, C., Bowyer-Crane, C., Carroll, J. M., Duff, F. J., & Snowling, M. J. (2012). The Causal Role of Phoneme Awareness and Letter-Sound Knowledge in Learning to Read: Combining Intervention Studies With Mediation Analyses. *Psychological Science*, 23(6), 572–577. <https://doi.org/10.1177/0956797611435921>
- Høien, T., & Lundberg, I. (2013). *Dyslexi - från teori till praktik* (2 uppl.). Natur & Kultur.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur AB.
- Levlin, M. (2014). *Läsvårigheter, språklig förmåga och skolresultat i tidiga skolår: En undersökning av 44 elever i årskurs 2 till 3*. [Doctoral dissertation, Umeå universitet].
- Lundberg, I. (2006). *Alla barn kan lära sig läsa och skriva*. Natur & Kultur.
- Lundberg, I., & Herrlin, K. (2014). *God läsutveckling, kartläggning och övningar* (3 uppl.). Natur & Kultur.
- Moyle, M. J., Heilmann, J., & Berman, S. S. (2013). Assessment of early developing phonological awareness skills: A comparison of The Preschool Individual Growth and the Phonological Awareness and Literacy Screening-PreK. *Early Education and Development*, 24(5), 668–686. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.725620>
- Myrberg, M. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter: En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket*. Skolverket.
- Myrberg, M. (2007). *Dyslexi - en kunskapsöversikt* (Vetenskapsrådets Rapportserie 2:2007). Vetenskapsrådet
- Myrberg, M., & Lange, A.-L. (2006). *Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med Läs- och skrivsvårigheter: Konsensusprojektet*. Specialpedagogiska institutet. <rapport-3.indd> (skoldatatek.se)
- Olsson, E. (2019, 16 juni). Därför är hon kritisk mot läsa-skriva-räkna. *Läraren*. <https://www.lararen.se/nyheter/senaste-nytt/darfor-ar-hon-kritisk-mot-lasa-skriva-rakna>
- Scarborough, H. (1998). Early detection of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and other promising predictors. I B. K. Shapiro, P. J. Accardo & A. J. Capute (Red.), *Specific reading disability: A view of the spectrum* (s. 75–119). York Press.
- SFS 2010:800. *Skollagen*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- SFS 2011:688. *Examensförordningen speciallärarexamen*. www.regeringen.se

- Skolinspektionen. (2016). *Skolans arbete med extra anpassningar – Kvalitetsgranskningsrapport* (Dnr: 2015:2217). <https://www.skolinspektionen.se>
- Skolinspektionen. (2020). *Kartläggning och tidiga stödinsatser i förskoleklassen* (Dnr: 400 2019:6183). <https://www.skolinspektionen.se>
- Skolverket. (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Skolverket. <https://skolverket.se/getFile?file=3299>
- Skolverket. (2019a). *Hitta språket: Nationellt kartläggningsmaterial i språklig medvetenhet i förskoleklass - Lärarhandledning aktivitet 1*. Skolverket. [Aktivitet 1 hitta spraket.pdf \(skolverket.se\)](https://skolverket.se/aktivitet-1-hitta-spraket.pdf)
- Skolverket. (2019b). *Hitta språket: Nationellt kartläggningsmaterial i språklig medvetenhet i förskoleklass - Lärarhandledning aktivitet 2*. Skolverket. [Aktivitet 2 hitta spraket.pdf \(skolverket.se\)](https://skolverket.se/aktivitet-2-hitta-spraket.pdf)
- Skolverket. (2019c). *Hitta språket: Nationellt kartläggningsmaterial i språklig medvetenhet i förskoleklass - Lärarhandledning aktivitet 3*. Skolverket. [Aktivitet 3 hitta spraket.pdf \(skolverket.se\)](https://skolverket.se/aktivitet-3-hitta-spraket.pdf)
- Skolverket. (2019d). *Hitta språket: Nationellt kartläggningsmaterial i språklig medvetenhet i förskoleklass - Lärarhandledning aktivitet 4*. Skolverket. [Aktivitet 4 hitta spraket.pdf \(skolverket.se\)](https://skolverket.se/aktivitet-4-hitta-spraket.pdf)
- Skolverket. (2019e). *Hitta språket: Nationellt kartläggningsmaterial i språklig medvetenhet i förskoleklass - Lärarinformation*. Skolverket. [Lararinformation hitta spraket.pdf \(skolverket.se\)](https://skolverket.se/lararinformation-hitta-spraket.pdf)
- Skolverket. (2019f). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: Reviderad 2019 (6 uppl.)*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>
- Skolverket. (2020). *Nya språket lyfter! Bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans årskurs 1-6*. Hämtad 2021-04-02 från: [pdf6420.pdf \(skolverket.se\)](https://skolverket.se/pdf6420.pdf)
- Skolverket. (2021). *Läsa, skriva, räkna - en garanti för tidiga stödinsatser*. Hämtad 2021-02-03 från: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organiseraskolan/organisera-tidigt-stod-och-extra-anpassningar/lasa-skriva-rakna---garanti-for-tidiga-insatser>
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407. [ResearchGate](https://www.researchgate.net/publication/233611117)
- Ström, K., & Lathinen, U. (2014). De tidiga insatsernas betydelse för högstadiet i Finland. I S. Fischbein (Red.). *Ungdomar läser och skriver* (s. 33–49). Studentlitteratur AB.
- Taube, K. (2013). *Barns tidiga skrivande*. Studentlitteratur AB.

- Torgesen, J. K., Alexander, A.W., Wagner, R. K., Raschotte, C. A., Voeller, K. S., & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 33–58. <https://doi.org/10.1097/00004703-200108000-00033>
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer* (3 uppl.). Studentlitteratur AB.
- Ustun, U., & Eryilmaz, A. (2018). Analysis of Finnish Education System to question the reasons behind Finnish success in PISA. *Studies in Educational Research and Development*, 2(2), 93–114. <https://fulltext/ED591431.pdf>
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet. https://lincs.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf
- Westlund, B. (2012). *Att undervisa i läsförståelse - Lässtrategier och studieteknik* (2 uppl.). Natur & kultur.
- Wiklund, C. (2013). Ordförrådets betydelse för läsning. *Venue*, 2(3), 1–8. <https://doi.org/10.3384/venue.2001-788X.13229>
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Studentlitteratur AB.
- Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211–239. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0503_2

Bilagor

Bilaga1

Intervjuguide

Inledning

Examensarbetet handlar om läsa-, skriva- och räknagarantin i förskoleklass. Lärare i förskoleklass och speciallärare intervjuas. Intervjun kommer att spelas in, transkriberas och ligga till grund för examensarbetets resultat.

Berätta om de forskningsetiska principerna:

- Informanten får avbryta sin medverkan när som helst under intervjun.
- Inget kommer att användas till något annat än examensarbetets studie.
- Informationen i intervjun behandlas konfidentiellt och informanten ska inte kunna identifieras.
- Är det något informanten undrar över eller vill ändra, går det bra att höra av sig så fort som möjligt, dock senast en vecka efter intervjuens genomförande.

Frågeställningar

- Hur har arbetsuppgifterna förändrats för speciallärare sedan garantin infördes i förskoleklass?
- Hur samverkar lärare i förskoleklass och speciallärare kring elever och deras behov av extra anpassningar och pedagogiskt stöd efter genomförd obligatorisk kartläggning i förskoleklass?
- Hur sker uppföljningen och dokumentation för att utvärdera om stödinsatserna hjälper eleven i sitt lärande?
- Hur väl överensstämmer de aktiviteter som ingår i kartläggningsmaterialet Hitta språket med den forskning som studerat språkliga kompetenser hos elever i risk för tidiga lässvårigheter?

Inledande frågor

- Vilken grundutbildning och ämnesinriktning har du?
- Hur länge har du arbetat som lärare i förskoleklass/speciallärare?
- Berätta kort om skolan du arbetar på (storlek - antal elever, lärare/speciallärare/specialpedagoger och paralleller)

Frågor gällande Läsa-, skriva-, räknagarantin.

- Vilken fortbildning har du fått om kartläggningsmaterialet Hitta språket?
- Hur sätter du Hitta språket i relation till dina egna tidigare erfarenheter gällande elevers läs- och skrivutveckling?
- Vilka möjligheter ser du med Hitta språket?
- Vilka hinder ser du med Hitta språket?
- Hur organiseras kartläggningen Hitta språket på din skola? (tidpunkt, vem har bestämt tidpunkt, vem genomför kartläggningen, din roll i processen, fördelar/nackdelar).
- Hur dokumenterar, sammanställer och kommunicerar ni resultatet från kartläggningen?
- Hur går ni vidare med elever som är i behov av stöd?
- Vilket behov anser du finns av tidig kartläggning? Vilka fördelar och nackdelar anser du finns med att kartlägga elever redan i förskoleklass?
- På vilket sätt stöttar specialläraren läraren i förskoleklass gällande bedömning, planering och uppföljning efter genomförd kartläggning?
- Vilka extra anpassningar genomförs i den ordinarie undervisningen?

- På vilket sätt påverkar kartläggningsresultatet din undervisning/medverkan i förskoleklassen?
- På vilket sätt påverkar kartläggningsresultat ditt val av arbetssätt och material?
- Hur sker uppföljningen för att säkerställa att stödinsatserna stödjer eleven i sitt lärande och är rätt för eleven?
- Vad tycker du är viktigt att eleverna har med sig gällande sin läs- och skrivutveckling när de går vidare till år 1?
- Vilken roll har specialläraren vid överlämnandet mellan förskoleklass och årskurs 1?

Avslut

- Är det något du vill tillägga?

Tacka respondenten att den tagit sig tid att delta i studien och bli intervjuad.

Missivbrev till lärare i förskoleklass och speciallärare i F-3

Hej!

Vi heter Ewa Axelsson och Åsa Björling och läser sista terminen på speciallärarprogrammet med inriktning språk-, läs- och skrivutveckling vid Linköpings universitet.

Under våren ska vi skriva ett examensarbete som är en specialpedagogisk fördjupning. Syftet är att få kunskap om hur Läsa, skriva, räkna - en garanti för tidiga insatser har påverkat sambedömning, samplanering och uppföljning mellan lärare i förskoleklass och speciallärare samt hur speciallärarens delaktighet i förskoleklassen förändrats.

Insamlandet av materialet sker genom intervju som spelas in. Intervjun sker i samtalsliknande skepnad och tar mellan en halvtimme upp till fyrtiofem minuter. Med tanke på läget som råder med Covid-19 i samhället och risk för smittspridning görs intervjuerna digitalt via Teams eller Zoom. Den av oss som ska intervju dig skickar en länk till din e-postadress som du klickar på vid den tidpunkt vi kommit överens om att ha intervjun.

Studien utgår från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (<https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>). Detta innebär att deltagandet är frivilligt och att du när som helst kan dra tillbaka och avsluta din medverkan. Deltagandet behandlas konfidentiellt och det insamlade materialet kommer enbart att användas i denna studie. Ljudinspelningen, anteckningar och transkriberad text raderas och förstörs när examensarbetet är godkänt av examinatorn. Det skriftliga arbetet skrivs så att det inte går att identifiera varken lärare, klass, skola eller ort.

Hör av dig via e-post, telefon eller sms senast fredag vecka 6 till den av oss som har kontaktat dig om du har möjlighet att dela med dig av dina erfarenheter. Därefter kontaktas du för överenskommelse om en tid för intervju. Intervjun sker under veckorna 7 - 9. Vi behöver få ditt samtycke skriftligt. Vi ber dig fylla i och underteckna samtyckesformuläret på nästa sida och skicka tillbaka i det frankerade kuvertet.

Vi vill på förhand tacka att du avsätter tid för att hjälpa oss och delar med dig av dina erfarenheter kring Skolverkets Läsa, skriva, räkna - en garanti för tidiga insatser.

Vid frågor och funderingar går det bra att kontakta oss.

Med vänliga hälsningar,

Ewa Axelsson Åsa Björling

tfn: 070-xxx xx xx tfn: 070-xxx xx xx

e-post: ewaax721@student.liu.se e-post: asabj924@student.liu.se

Handledare:

Stefan Samuelsson

tfn: 013-28 23 86

e-post: stefan.samuelsson@liu.se

Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna studie, samt bekräftar att jag tagit del av informationen om de forskningsetiska principerna. Jag har fått information om att jag när som helst kan avbryta min medverkan i studien, att deltagarna aidentifieras i det färdiga arbetet och att allt insamlat material används enbart för aktuell studie och förstörs när examensarbetet är godkänt av examinator.

.....
ort och datum

.....
underskrift och namnförtydligande