



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Hur arbetar några speciallärare efter lässcreening för att elever i årskurs F-3 ska utvecklas mot en god läsförmåga?

En kvalitativ intervjustudie

Författare: Terése Forsberg,
Madeleine Lancehielm,
Anna Vogl

Speciallärarprogrammet med
specialisering mot språk-, skriv- och
läsutveckling



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: SLS601
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT/2024
Handledare: Liselotte Kjellmer
Kurs, Examinator: Girma Berhanu, Jana Hanzel Krátká
Uppsats, Examinator: Ann-Sofie Holm

Nyckelord: lässcreening, läsinsatser, läsförmåga, tidig identifiering, lässvårigheter, organisation

Abstract

Nationella mätningar visar att svenska elevers läsförmåga försämrats under 2000-talet trots att skolor har blivit bättre på att identifiera elevers lässvårigheter. Syftet med studien är att undersöka hur några speciallärare med specialisering mot språk-, skriv- och läsutveckling som arbetar på skolor med god måluppfyllelse i svenska, beskriver att de planerar, genomför, följer upp och vill utveckla insatser i läsundervisningen i årskurs F-3 efter att lässcreening gjorts för att elever med låga resultat ska utvecklas mot en god läsförmåga. De centrala frågeställningar studien fokuserar på är hur speciallärare beskriver att de använder elevers testresultat för att planera och genomföra insatser efter lässcreeningen, hur de beskriver att de följer upp insatser samt hur de skulle vilja utveckla detta arbete. Studiens teoretiska utgångspunkter omfattar The Active View of Reading och ett specialpedagogiskt perspektiv; organisations- och systemperspektivet. Studien är kvalitativ och datainsamlingsmetoden utgörs av nio semistrukturerade intervjuer av speciallärare. Kvalitativ metod används för att uppnå vårt syfte och besvara våra forskningsfrågor. För att tolka och analysera hur speciallärare beskriver att de arbetar används kvalitativ innehållsanalys där datan från intervjuerna kategoriseras strukturerat efter olika nyckelord för att synliggöra mönster. Sammantaget ger studien en fördjupad förståelse av speciallärares beskrivningar av sitt arbete där det framkommer att speciallärarna har en viktig roll i organisationen gällande både planering, genomförande och uppföljning av insatser efter lässcreening. Viktiga aspekter var också samverkan, handledning och kompletterande tester samt årshjul för regelbunden uppföljning av planering, genomförande och uppföljning av insatser. I intervjuerna framkom att vanligast var insatser i avkodning och i fonologisk medvetenhet. Det framkom en önskan om att utveckla förebyggande insatser för yngre elever. Studien lyfter exempel där samverkan mellan olika professioner förekommer och detta är något som flera speciallärare vill utveckla ytterligare. The Active View of Reading beskriver läsningens komplexitet och är av vikt i planeringen av läsinsatser och kommande kollegialt lärande för att öka elevernas läsförmåga.

Förord

Ett hjärtligt tack till de respondenter som ställt upp och bidragit med empiri till vårt arbete.

Vi har tagit ett gemensamt ansvar för examensarbetets framskridande genom diskussioner och samtal under arbetets gång. Examinationsarbetet är en krävande process och här har vi funnit en styrka i att vara tre. Vi står alla tre för samtliga delar då skrivandet till största del har skett gemensamt. Arbetet har vuxit fram genom täta digitala möten, diskussioner och ett gott samarbete.

Slutligen vill vi rikta ett stort tack till vår handledare Liselotte Kjellmer som hjälpt oss i processen med examensarbetet. Tack för all vägledning och återkoppling!

Anna Vogl, Madeleine Lancehielm & Terése Forsberg

Göteborg 2024-05-02

Innehåll

1. Inledning.....	5
2. Syfte och forskningsfrågor.....	7
3. Bakgrund.....	7
3.1 Läsningens betydelse i samhället och skolan.....	7
3.2 Styrdokument kopplade till läsning.....	8
3.3 Kunskapsmätningar i läsning.....	9
3.4 Garantin för tidiga stödinsatser.....	10
4. Tidigare forskning.....	11
4.1 Speciallärarens roll.....	11
4.2 Läsinlärningsmetoder.....	11
4.3 Tidig identifiering av läsförmåga.....	12
4.4 Tidiga insatser i läsundervisningen.....	13
4.5 Uppföljning av insatser i läsundervisningen.....	15
4.6 Organisation kring arbetet med elevers läsutveckling.....	16
5. Teoretiska utgångspunkter.....	17
5.1 The Active View of Reading.....	17
5.2 Organisations- och systemperspektivet.....	18
6. Metod.....	19
6.1 Datainsamlingsmetod.....	19
6.2 Sökning av tidigare forskning.....	19
6.3 Urval av respondenter.....	20
6.4 Genomförande.....	21
6.5 Bearbetning och analys av empiri.....	22
6.6 Trovärdighet, tillförlitlighet och överförbarhet.....	23
6.7 Etik.....	24
7. Resultat.....	24
7.1 Planering efter screening.....	25
7.1.1 Planering av insatser i läsning.....	25
7.1.2 Planering i samverkan med olika professioner.....	26
7.1.3 Planering - speciallärarens roll.....	27
7.2. Genomförande av insatser i läsundervisningen.....	28
7.2.1. Genomförande av insatser i helklass - Ledning och stimulans.....	28
7.2.2 Genomförande av insatser som extra anpassningar och särskilt stöd.....	29
7.2.3 Genomförande av intensivläsning.....	29

7.2.4 Genomförandet - speciallärares roll.....	30
7.3 Uppföljning.....	31
7.3.1 Uppföljning av insatser.....	31
7.3.2. Uppföljning - speciallärares roll.....	31
7.4 Utvecklingsmöjligheter.....	32
7.4.1 Utveckling av skolans arbete för att främja läsutveckling.....	32
7.4.2 Utveckling - möjligheter och hinder.....	33
8. Diskussion.....	34
8.1 Resultatdiskussion.....	34
8.1.1 Planering i samverkan.....	35
8.1.2 Planering av insatser i läsundervisning.....	36
8.1.3 Genomförande - Läsinlärningsmetoder.....	36
8.1.4 Uppföljning.....	38
8.1.5 Utveckling av framgångsfaktorer - möjligheter och hinder.....	39
8.2 Metoddiskussion.....	41
8.3 Studiens kunskapsbidrag.....	43
8.4 Förslag till vidare forskning.....	44
Referenser.....	45
Bilaga 1 Intervjuguide	
Bilaga 2 Missivbrev	
Bilaga 3 Information om behandling av personuppgifter	

1. Inledning

En av de viktigaste förutsättningarna för att lyckas i skolan är att kunna läsa. Därför är det med stor oro vi tar del av att läsresultaten hos elever i svensk skola har försämrats under 2000-talet (Skolverket, 2023). År 2012 vände dock resultaten något i positiv riktning men detta gäller ej de elever med lägst resultat (Knospe m.fl., 2023). Resultat från Skolverket visar att glappet mellan hög- respektive lågpresterande elever blivit större och att resultatskillnader mellan skolor ökat (Skolverket, 2023). Rapporter från Skolverket visar att 15-20% av eleverna i svensk skola misslyckas på ett eller flera delprov i de nationella proven i årskurs 3, 6 eller 9 (Levlin, 2014). Vidare menar Levlin att det finns ett samband mellan låga resultat och bristande läsförmåga och/eller bristande språkförståelse. Det är framförallt elever med läsförståelsesvårigheter som misslyckas medan andelen elever med avkodnings- eller stavningssvårigheter lyckas bättre (Levlin, 2014). Lässvårigheter kan påverka både elevens kunskapsutveckling, självkänsla och sociala status i samhället (Svensson m.fl., 2019). Skolan ska ge eleverna de kunskaper som är nödvändiga för varje samhällsmedlem, möjliggöra fortsatt utbildning samt ansvara för elevernas språkutveckling, detta enligt de övergripande målen i "Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet" (Lgr 22, 2022). Vidare visar svenskämnet syftestext att undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla "*förmåga att läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften*" (Lgr 22, 2022).

Vi som har genomfört denna studie är tre erfarna lärare som studerar till speciallärare med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling vid Göteborgs universitet. Våra yrkesverksamma år i skolan har lett till ett ökat intresse för hur speciallärare i sin roll kan genomföra insatser i rätt tid för att alla elever ska kunna utvecklas på bästa sätt i läsning.

Att tidigt identifiera och sätta in åtgärder för elever som visar tecken på lässvårigheter kan hindra att elever utvecklar läs- och skrivsvårigheter (von Fritsch m.fl., 2021; Wanzek m.fl., 2018; Solheim m.fl., 2021; Svensson m.fl., 2019). Inför läsåret 2019/2020 infördes reformen *Läsa, skriva, räkna - En garanti för tidiga stödinsatser* i Skollagen (Prop. 2017/18:195). Reformen skulle garantera tidiga stödinsatser genom att stärka skolors arbete att utveckla rutiner och arbetssätt kring yngre elevs kunskapsutveckling samt stärka likvärdigheten mellan skolor (Skolinspektionen, 2022). För att uppfylla garantin ska elevernas kunskapsutveckling strukturerat följas upp. Under höstterminen i förskoleklass, höst- och vårtermin i årskurs 1 och vårterminen i årskurs 3 följs därför kunskapsutvecklingen upp med hjälp av ett nationellt obligatoriskt material (Skolverket, u.å.a). Detta ska vara ett underlag för planering av undervisning och stödinsatser. För elever som visar tecken på behov av extra stöd i sitt lärande ska läraren samråda med personal med specialpedagogisk kompetens. Vid övergångar från förskoleklass till årskurs 1 ska lärare tillsammans med personal med specialpedagogisk kompetens följa upp det stöd som eleven har fått och lämna detta som underlag till mottagande lärare (Skolverket, u.å.a).

PIRLS, en internationellt jämförande studie av elever i årskurs 4, mäter kunskaper i läsförståelse och visar att svenska elevs läsförståelseförmåga försämrats mellan år 2016 och 2021 (Skolverket, 2023). Sedan PIRLS första mätning genomfördes år 2001 har andelen svenska elever vars resultat varit på låg eller under låg nivå varit 10-14% men senaste mätningen, år 2021, ökat till 19%. Trots ett försämrat resultat ligger Sverige ändå över genomsnittet bland övriga EU/OECD-länder då även dessa länders resultat sjunkit (Skolverket, 2023). Många av de lärare som möter elever i behov av extra stöd i sin läsutveckling saknar specialpedagogisk kompetens inom språk-, skriv- och läsutveckling

(Toste & Lindström, 2022). Vidare poängterar Toste och Lindström vikten av speciallärare med specialisering inom språk-, skriv- och läsutveckling i skolan (Toste & Lindström, 2022). Även Skollagen (SFS: 2010:800) föreskriver att speciallärare eller specialpedagog ska finnas att tillgå på skolan.

Skolinspektionen (2022) visar att skolor har blivit bättre på att identifiera elevers svårigheter men har inte utvecklats på samma sätt i att följa upp samt sätta in åtgärder för elever i behov av stöd i sin läsutveckling. Tidig och intensiv läsinsats kan förebygga läs- och skrivsvårigheter (Wanzek m.fl. 2018; von Fritsch m.fl., 2021). Gemensamma reflektioner över vad som påverkar elevers resultat och samtal om vilket stöd som fungerar är viktiga faktorer. Dessvärre har Skolinspektionen noterat att det i vissa fall saknas en koppling mellan de insatser som skolan genomför och det behov av stöd eleverna har i sin utveckling i olika ämnen på grund av avsaknaden av gemensamma reflektioner (Skolinspektionen, 2022).

Vår erfarenhet är att glappet mellan testresultat och analys ofta är stort och kan leda till att tidiga insatser uteblir. En annan risk är också att det saknas specialpedagogisk kompetens på skolorna vilket gör att arbetet efter testerna uteblir och lärarna inte utmanas i diskussionen kring hur de kan arbeta vidare på bästa sätt med läsning. Detta har också framkommit i Skolinspektionens rapport där en brist som framhålls är att samråd mellan specialpedagogisk personal och undervisande lärare inte sker i önskvärd utsträckning (Skolinspektionen, 2022). För att lyckas vända läskrisen i Sverige menar Fälth och Hallin (2023) att lärare behöver få bättre förutsättningar på organisationsnivå genom god utbildning, fortbildning, bra kartläggningsverktyg och tydliga riktlinjer. Lärare behöver få tid för kartläggning av läsfärdigheter och tid för strukturerat samarbete med andra professioner som till exempel speciallärare, specialpedagoger, skollogoped och skolbibliotekarier. Författarna nämner också rimliga klasstorlekar med möjligheter att arbeta i halvklass och mindre grupper som viktiga faktorer för att vända läskrisen (Fälth & Hallin, 2023). Dessutom är kontinuerlig uppföljning betydelsefull i planeringen av läsundervisningen (Svensson m.fl., 2019).

Som nämnts ovan är läsförmågan en avgörande faktor för kunskapsutvecklingen genom skolan och även senare i livet. Vi ser, bland annat genom den jämförande studien PIRLS, att läsförmågan sjunker, inte minst bland elever som är i riskzonen för att utveckla läs- och skrivsvårigheter (Skolverket, 2023). Forskning visar tydligt att tidig identifiering är av stor betydelse i arbetet för att stödja elevers läsutveckling. Forskningen visar också på en rad olika framgångsrika insatser för elever i behov av stöd i sin läsutveckling. För att öka läsförmågan hos svenska elever i grundskolan infördes *Läsa, skriva, räkna- En garanti för tidiga stödinsatser*. Skolinspektionen (2022) påvisar att skolor har blivit bättre på att identifiera lässvårigheter hos elever men ofta misslyckas kring arbetet med att planera, genomföra och följa upp insatser efter lässcreening. Vi har inte hittat studier som tydligt beskriver hur grundskolor som tycks lyckas väl med måluppfyllelsen i läsning planerar, genomför och följer upp insatser efter lässcreening. Det behövs följaktligen ny och aktuell kunskap inom området och därför vill vi undersöka hur några speciallärare med specialiseringen språk-, skriv- och läsutveckling, som arbetar på skolor med god måluppfyllelse i svenska, beskriver att de planerar, genomför, följer upp och vill utveckla insatser efter lässcreening i årskurs F-3. Lässcreening innebär i denna studie olika former av kartläggning och tester av elevers läsförmåga.

2. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att undersöka hur några speciallärare med specialisering mot språk-, skriv- och läsutveckling som arbetar på skolor med god måluppfyllelse i svenska, beskriver att de planerar, genomför, följer upp och vill utveckla insatser i läsundervisningen i årskurs F-3 efter att lässcreening gjorts för att elever med låga resultat ska utvecklas mot en god läsförmåga.

- Hur beskriver några speciallärare, med specialisering mot språk-, skriv- och läsutveckling som arbetar på skolor med god måluppfyllelse i svenska, att de planerar insatser i läsundervisningen i årskurs F-3 utifrån elevernas lässcreeningresultat?
- Hur beskriver speciallärarna att de genomför insatser i läsundervisningen baserat på elevernas testresultat efter lässcreening?
- Hur beskriver speciallärarna att de följer upp insatser i läsundervisningen som eleverna får för att öka sin läsförmåga?
- Hur beskriver speciallärarna att de skulle vilja utveckla arbetet med att planera, genomföra och följa upp insatser i läsundervisningen efter analys av testresultat?

3. Bakgrund

I bakgrunden beskrivs läsningens betydelse i samhället och skolan samt delar ur styrdokumentet kopplade till läsning. Efter det presenteras kunskapsmätningar i läsning, garantin för tidiga stödinsatser.

3.1 Läsningens betydelse i samhället och skolan

Läsningens betydelse i samhället och i skolan är betydelsefull inte minst för att undvika skolmisslyckanden, låg självkänsla, sociala svårigheter och utslagning (Svensson m.fl., 2019). En god läsförmåga ökar möjligheterna att delta i samhällslivet och för att kunna ta del av samhällsinformation enligt Fälth och Hallin (2023). Det finns en rad konsekvenser som en bristande läsförmåga kan leda till. De kan ha en negativ inverkan på läsmotivation och akademiskt självförtroende liksom att elever med låg läsförmåga har en högre risk för ångest och depression (Fälth & Hallin, 2023). Läsvårigheter visar sig för en del barn först då de går i årskurs tre eller fyra eftersom svårigheterna kan döljas av faktorer som hög intelligens, mognad, beteendeproblem, hemförhållanden och kompensatoriska strategier (Svensson m.fl., 2019).

I *Salamanca-deklarationen* hänvisar Svenska Unescorådet (2006) till målsättningen om att ha en undervisning för alla oavsett individuella skillnader eller svårigheter, vilket betyder att elever ska få det stöd de är i behov av i gemenskap med andra. Det finns idag stora skillnader i barns hemförhållande, vilket kan ha betydelse för deras läsutveckling enligt Høien och Lundberg (2013). Skolan tar emot elever från hem med varierande litterära traditioner och erfarenheter. Høien och Lundberg påtalar att det är en riskfaktor om förväntningarna hemifrån på att barnen ska bli bra läsare uteblir, då föräldrarna är viktiga förebilder för sina barn i läsning. I en del hem är läsning inte så högt värdesatt och då har skolan en betydande funktion som kompenserande institution för utveckling av läsfärdigheter och läslust (Høien och Lundberg, 2013).

Förmågan att läsa innebär att både kunna avkoda och förstå innehållet i en text (Snowling och Humle, 2021). Det finns elever som kan avkoda en text men som ändå inte förstår innehållet på grund av språklig sårbarhet. Elever som har svårigheter att avkoda en text men som ändå har en god språklig förståelse har vanligtvis specifika lässvårigheter, ofta diagnostiserat som dyslexi. Det finns också en tredje grupp elever vilka har svårt med både avkodning och språkförståelse (Snowling & Humle, 2021). Språkförståelse och ordförråd har en betydande roll i alla ämnen i skolan för att möjliggöra meningsskapande och läsförståelse (Skolverket, u.å.b). Sambandet mellan avkodning och språkförståelse för att kunna tillgodose sig läsning har sammanställts i en formel av Gough och Tunmer (1986). Formeln visar att läsning är en produkt av faktorerna avkodning och språkförståelse och saknas en av faktorerna blir läsningen bristfällig (Snowling och Humle, 2021). The Active View of Reading är en utvecklad modell av The Simple View of Reading som ytterligare lyfter komplexiteten i läsning och menar att avkodning och språkförståelse ofta överlappar varandra och att också självreglering är viktig för läsförståelsen (Cartwright & Duke, 2021).

3.2 Styrdokument kopplade till läsning

Ett övergripande mål i Lgr 22 är att varje elev, efter genomgången grundskola, ska kunna använda det svenska språket både i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt (Lgr 22, 2022). Vidare ska svenskundervisningen i svensk skola enligt Lgr 22 (2022) syfta till att eleverna utvecklar kunskaper om och i språket.

I kursplanen för svenska (Lgr 22, 2022) står det att alla elever ska stimuleras så att de får ett intresse för att läsa och skriva. Undervisningen i svenska eller svenska som andraspråk ska därmed uppmuntra elevernas intresse att läsa och skriva och för att alla elever ska ha förutsättningar för att lyckas i skolan bör eleverna ges möjlighet att tidigt i livet få god undervisning genom ledning och stimulans och rätt anpassningar. Centralt innehåll enligt Lgr 22 (2022) som eleverna genom undervisningen ska möta i svenska eller svenska som andraspråk i årskurs 1-3 är bland annat egen och gemensam läsning, automatisera sambandet mellan ljud och bokstav, få undervisning om avkodningsstrategier och kunna förstå och tolka ord och begrepp. Kriterier för bedömning av kunskaper i slutet av årskurs 1 gällande läsning är att eleverna läser enkla meningar i bekanta och elevnära texter med hjälp av ljudningsstrategi och helordsläsning på ett delvis fungerande sätt samt uppvisar begynnande läsförståelse. I slutet av årskurs 3 säger kriterierna för bedömning av kunskaper att eleverna ska kunna läsa bekanta och elevnära texter med flyt genom att använda lässtrategier på ett i huvudsak fungerande sätt samt uppvisa en grundläggande läsförståelse och för enkla resonemang om tydliga budskap i texten (Lgr 22, 2022). Skollagen föreskriver att en särskild bedömning ska göras av en elevs kunskapsutveckling i förskoleklassen, lågstadiet i grundskolan, sameskolan och specialskolan (SFS 2010:800). För förskoleklassen och lågstadiet i grundskolan gäller att om indikation finns på att eleven inte kommer uppfylla kriterierna för bedömning av kunskaper efter att obligatoriskt kartläggningsmaterial i förskoleklass, bedömningsstöd i årskurs 1 och nationella prov i årskurs 3 genomförts och om det efter den särskilda bedömningen befaras att eleven inte kommer uppfylla kriterierna för bedömning av kunskaper i svenska och svenska som andraspråk skall stöd i form av extra anpassningar skyndsamt sättas in. Alternativt ska en anmälan göras till rektor om utredning av särskilt stöd, även detta ska ske skyndsamt. Indikation på att en elev inte kommer uppfylla kriterierna för bedömning av kunskaper kan även uppkomma på andra sätt och då gäller samma förfarande (SFS 2010:800).

3.3 Kunskapsmätningar i läsning

Svenska elevers kunskaper i läsning har enligt internationella och nationella undersökningar visat sig försämrade. Särskilt har resultatet i läsförståelse hos svenska elever i årskurs 4 minskat enligt PIRLS senaste mätning år 2021 jämfört med 2016 (Skolverket, 2023). PIRLS, Progress in International Reading Literacy Study, är en internationell kunskapsmätning gällande läskunskaper och attityder till läsning hos elever i årskurs 4. PIRLS mäter både avkodning och läsförståelse men innehåller inget specifikt avkodningstest utan testar avkodning indirekt genom textläsning med tillhörande frågor. Ingen uppläsning av text är tillåten. Skolverket (2023) lyfter både internationella undersökningar och PIRLS som visar att svenska elevers läsförmåga har försämrats, framförallt läsförståelseförmågan. PIRLS innehåller både skönlitterära- och sakprosatexter och resultaten för år 2021 visade att eleverna var jämnstarka vad gäller de båda texttyperna. Resultaten var också jämna vad gäller att identifiera och dra enkla slutsatser samt att tolka och värdera. Samma PIRLS-mätning visade på att resultatskillnaden mellan låg- respektive högpresterande elever har ökat och andelen elever som presterar lägst har fördubblats. Ingen förändring har skett i andelen högpresterande elever. Det fanns också en ökning i resultatskillnad mellan låg- och högpresterande skolor (Skolverket, 2023).

De nationella proven i svenska och svenska som andraspråk i årskurs 3 som gjordes under läsåret 2021/2022 visade att 25,3% av eleverna inte uppnådde kravnivån i ett eller flera av de åtta delproven vilket lyftes i en rapport från Näringslivets Skolforum (Fälth & Hallin, 2023). Läsgapet mellan de elever som har en god läsförmåga och de elever som har en svag läsförmåga är stort i Sverige vid jämförelse med till exempel Finland. Finland är ett land som Sverige ofta jämförs med eftersom de anses lyckas väl med att utveckla elevernas läsförmåga. Det identifieras en större andel svaga läsare i årskurs 1 i Finland än vad som görs i Sverige och detta tyder på att Finland är bättre på att både identifiera svaga läsare och genomföra insatser för dessa. För läsutvecklingen är de första åren i skolan extra viktiga och läsinläring borde prioriteras ännu högre enligt Fälth och Hallin. Rapporten lyfter fem åtgärder som skulle kunna förbättra elevernas läsförmåga: tydligare riktlinjer från Skolverket, förbättrad undervisning om läsinläring på lärarutbildningarna, screeningmetoder som identifierar alla elever som riskerar få lässvårigheter, sätta in rätt insatser tidigt och att lärare får bättre förutsättningar på organisationsnivå (Fälth & Hallin, 2023)

PISA-undersökningen (Programme for International Student Assessment) är en internationell studie som görs var tredje år och som mäter och jämför elevers resultat i läsförståelse, matematik och naturvetenskap (Skolverket, 2022b). Läsförståelse definieras i som "förmåga att förstå, använda, utvärdera, reflektera över och engagera sig i texter för att uppnå egna mål, utveckla sina kunskaper och sin potential för att delta i samhället" (Skolverket, 2022b). De svenska elevernas resultat låg över medel mellan år 2000 och 2003 för att tio år senare ha sjunkit betydligt, vilket föranledde regeringens beslut om införandet av Skolverkets nationella bedömningsstöd (Skolverket, 2012). Från år 2018 till år 2022 hade andelen lägst presterande elever i läsförståelse ökat från 18% till 24%. Andelen elever med mycket god läsförståelse hade minskat från 13% till 10% (Skolverket, 2022b).

3.4 Garantin för tidiga stödinsatser

I dagens skola finns det stora utmaningar och vi har elever med olika förutsättningar som alla förväntas nå målen i läsning, vilket är en viktig färdighet i vårt samhälle menar Knospe m.fl. (2023). Mot denna bakgrund är det inte konstigt att specialpedagogiken får allt större uppmärksamhet. Under hela 2000-talet har svenska elevers läsförmåga sjunkit jämfört med

andra länders resultat, dock vändes trenden i viss mån efter 2012, men inte för de eleverna med störst svårigheter (Knospe m.fl., 2023).

Läsa, skriva, räkna - En garanti för tidiga stödinsatser infördes inför läsåret 2019/20 som reform i skollagen enligt Skolverket (u.å.a). Tanken med denna reform var att stärka arbetet på skolorna gällande utvecklingen av elevers kunskaper i de yngre åldrarna inom svenska, svenska som andraspråk och matematik. Garantin syftar till att elever ska få stöd så tidigt som möjligt om behov av stödinsatser finns, enligt Skolinspektionen (2022).

Lärare som undervisar i årskurserna F, 1 och 3 använder nationellt obligatoriskt kartläggningsmaterial och bedömningsstöd och annat material som komplement. De nationella kartläggningsmaterial och bedömningsstöd som är obligatoriska att använda är: Hitta Språket i förskoleklass, Skolverkets bedömningsstöd i årskurs 1 och de Nationella proven i årskurs 3. Hitta Språket består av fyra delar som kartlägger hur eleverna berättar och beskriver, lyssnar och samtalar, kommunicerar med symboler och bokstäver samt urskiljer ord och språkljud (Skolverket, 2022a). Det nationella bedömningsstödet i årskurs 1 testar elevernas bokstavskännet, hur långt eleverna kommit i sin läsutveckling samt läs- respektive hörförståelse. De nationella proven i årskurs 3 testar förmågorna läsa, läsförståelse, skriva och samtala (Skolverket, u.å.a). Det finns dessutom bedömningsstöd för årskurs 2 och 3 vilka är frivilliga att använda. Skolinspektionen (2022) påtalar att elever i behov av stöd uppmärksammas i större utsträckning än innan garantin infördes och fler elever får också olika stödinsatser i form av extra anpassningar och särskilt stöd. Extra märkbart var det för andelen elever i förskoleklass vilket var en positiv utveckling som även är ett av garantins mål (Skolinspektionen, 2022). Trots det positiva utfallet lyfter Skolinspektionen vissa brister. Skolorna är bättre på att identifiera elevernas stödbehov, vilket är ett inledande moment i garantin, än vad de är på de senare momenten att utforma, ge och följa upp stödet eleverna är i behov av. Av denna anledning ser Skolinspektionen att skolorna behöver fördjupa sin kunskap inom dessa områden eller förändra i organisationen för att bättre kunna uppfylla dessa delar. Den specialpedagogiska personalen ska genom sin fördjupade kunskap kunna stödja lärarens arbete med eleverna och insatserna ska planeras i samråd mellan dessa parter och sättas in i ett tidigt skede. Skolinspektionen understryker dock att specialpedagogisk personal och lärare inte samråder i önskvärd utsträckning och att insatserna därmed inte utformas av båda professionerna gemensamt. Det är mer förekommande att detta samråd sker i årskurserna 1 och 3 än i förskoleklass och elever i förskoleklass har betydligt färre stödinsatser än äldre elever. Även momenten särskild bedömning och uppföljning av specialpedagogiska åtgärder visar brister (Skolinspektionen, 2022).

Att tidigt kartlägga svårigheter inom läsning och sedan erbjuda en välstrukturerad och kunskapsbaserad undervisning är av största vikt för framgång menar Fälth och Hallin (2023). Dessutom behöver det göras förbättringar på organisationsnivå med tydliga riktlinjer för att lärare ska få bra samarbetsmöjligheter med speciallärare, specialpedagoger och logoped. Författarna nämner också att lärare och speciallärare behöver få möjligheter att arbeta med eleverna i mindre grupper och få tid till en god planering av undervisningen och kartläggningen. Då garantin inte haft tillräcklig effekt på elevernas läsförmåga kan en möjlig orsak vara att garantin har ett stort fokus på stödinsatser och inte på den ordinarie undervisningen som sker i klassrummet där fokus borde vara. Färre elever skulle behöva extra stödinsatser om den ordinarie undervisningen var god, menar Fälth och Hallin (2023).

4. Tidigare forskning

Nedan presenteras tidigare forskning tematiskt utifrån undersökningens syfte. Följande tema är: speciallärarens roll, läsinlärningsmetoder, tidig identifiering av läsförmåga, tidiga läsinnsatser i läsundervisningen, uppföljning av insatser i läsundervisningen och organisation kring arbetet med elevers läsutveckling.

4.1 Speciallärarens roll

Speciallärare med specialisering inom språk-, skriv- och läsutveckling har en viktig roll i skolan menar Toste och Lindström (2022). Läsutveckling är en komplex kognitiv process och undervisningen måste styras av vetenskapen om vad som fungerar, för vem och under vilka förutsättningar. Elever med lässvårigheter kräver högkvalitativ läsundervisning, helst av kunniga speciallärare. Trots det möter många elever en läsundervisning utan specialpedagogisk kompetens. Hur speciallärare ska bidra med sina specialiserade och fördjupade kunskaper är varken enkelt eller tydligt beskrivet (Toste & Lindström, 2022).

Elever kan behöva stöd på olika sätt både i klassrum och individuellt och där är samarbetet mellan lärare och speciallärare viktigt (Sundqvist & Lönnqvist, 2016). Författarna menar att samsyn kring undervisningen är viktigt för att eleverna ska lyckas. Gemensamma mål med undervisningen och ett nära samarbete är viktigt. Samarbetet kan ge positiva fördelar för elevernas lärande genom bland annat förbättrade läsresultat. En inkluderande lärmiljö där undervisning från båda professionerna förenas kan vara en framgångsfaktor men det förutsätter att det finns utrymme för gemensam planeringstid (Sundqvist & Lönnqvist, 2016). Även Paulsrud och Nilholm (2023) framhåller att det finns ett stort värde i ett samarbete mellan olika kompletterande kompetenser. Olika former av samarbete över professionsgränserna leder till ett delat ansvar för elevernas lärande. Detta kan i sin tur leda till en jämlik relation mellan yrkesgrupperna. Ett fungerande samarbete kan också bidra till att fler elever kan få det stöd de har behov av. En viktig organisatorisk förutsättning för detta är att det finns avsatt regelbunden planeringstid då alla kan träffas och gemensamt planera, diskutera och lära av varandra (Paulsrud & Nilholm, 2023).

4.2 Läsinlärningsmetoder

Elever som börjar i skolan har kommit olika långt i sin läsutveckling beroende på olika faktorer (Sandberg m.fl., 2015). En tidig stimulans av språket är viktig för kommande läsinlärning och åtskilliga positiva möten med skriftspråket är gynnsamt. Det finns starka samband mellan fonologisk medvetenhet och läsförmåga. Tidig träning med olika övningar som utvecklar den fonologiska medvetenheten är en förebyggande åtgärd för att minimera senare lässvårigheter. Processen att knäcka den alfabetiska koden är komplex och involverar en mängd olika faktorer (Sandberg m.fl., 2015). En del av den fonologiska medvetenheten kallas fonemisk medvetenhet, vilket enligt Castles m.fl. (2018) innebär att eleven förstår att ord är uppbyggda av olika språkljud, fonem.

Det finns en rad olika läsinlärningsmetoder och uppfattningar om hur barn lär sig läsa och två stora traditionella metoder är Phonics respektive Whole Language (Castles m.fl., 2018). Phonics är en strukturerad metod där sambandet mellan språkljud och bokstäver samt ljudning är i fokus (Sandberg m.fl., 2015; Castles m.fl., 2018). Med hjälp av Phonics kan eleverna få en explicit och systematisk undervisning som kopplar ihop fonem och grafem och denna metod tillsammans med annan läsundervisning lägger en stabil grund för läsinlärningen (Sandberg m.fl., 2015). Den andra metoden, Whole Language, uppstod under 70-talet och den

utgår från hela texter och inte den tekniska delen av läsning (Castles m.fl., 2018). Metoden fokuserar i första hand på elevernas meningsskapande vid textläsning. Båda metoderna har fått kritik och är motpoler i läskriget, vilket Castles m.fl. nyanserar och menar består av en rad olika misstolkningar. Phonics är den metod som undervisar om avkodning vilket idag anses som en förutsättning för att lära sig läsa (Castles m.fl., 2018).

När en elev förstått sambandet mellan språkljud och bokstav och kan ljuda, avkoda, behöver eleven exponeras för orden för att läsningen ska kunna automatiseras (Castles m.fl., 2018). För varje gång ett ord avkodas korrekt minskar behovet av att ljuda och den direkta ordigenkänningen ökar. Läserfarenheten behöver växa för att läsningen ska automatiseras vilket är viktigt för att läsaren ska kunna fokusera på textens innehåll och förstå det lästa. Kunskapen om hur barn får en automatiserad läsning är viktig för hur undervisningen utformas. Läsinlärning består av en rad olika steg som eleven behöver ta sig igenom för att nå en god läsförmåga vilka skulle kunna sammanfattas som en medvetenhet om att ord består av fonem, en medvetenhet om att ett fonem kan kopplas till ett grafem, ljuda ord korrekt upprepade gånger och läserfarenhet (Castles m.fl., 2018).

Lärarens lyhördhet och kompetens att bedöma vilken läsinlärningsmetod som passar vilken elev är av stor vikt, enligt Sandberg m.fl. (2015). Detta för att så tidigt som möjligt kunna upptäcka vilka övningar och insatser som är gynnsamma för elevens läsutveckling. Kunskap om barns språkliga förmåga för att kunna stötta den kommande läsutvecklingen är av stor vikt hos varje lärare. Även engagemanget hos läraren kan ibland vara viktigare än metoden, men svaga läsare måste ändå få tid till att befästa kopplingen mellan bokstav och ljud. Särskilt för elever som riskerar att möta hinder i sin läsutveckling har tydlig och riktad undervisning i alfabetisk läsning, Phonics, stort vetenskapligt stöd (Sandberg m.fl., 2015). Även Snow (2016) tydliggör vikten av att elever med låg läsförmåga behöver en strukturerad undervisning i Phonics för att deras läsförmåga ska utvecklas och att de inte ska få svårigheter i läsningen. Det kan vara svårt att förhålla sig till de stora skillnader i läsförmåga som finns i en klass och tillgodose alla enskilda behov (Sandberg m.fl., 2015). Lärare använder sig av olika strategier för att kartlägga och dokumentera elevernas lärprocesser vilket fungerar väl. Arbetet med att kartlägga elevernas läsutveckling har stor betydelse för hur framgångsrik undervisningen kan bli, menar författarna (Sandberg m.fl., 2015).

4.3 Tidig identifiering av läsförmåga

Tidigare forskning lyfter entydigt vikten av att tidigt identifiera elever med en låg läsförmåga för att minska risken för att de senare kommer utveckla läs- och skrivsvårigheter (von Fritsch m.fl., 2021; Solheim m.fl., 2021; Wanzek m.fl., 2018; Levlin & Mentzer., 2020). Författarna menar att tidig identifiering av elever som riskerar att utveckla läs- och skrivsvårigheter är avgörande för att kunna sätta in effektiva insatser och att detta bör ske redan under de första månaderna efter skolstart. Effekter av läsinsatser har störst långsiktiga fördelar om de sätts in i rätt tid och kan intensifieras efter behov (Barrett m.fl., 2023). Levlin och Mentzer (2020) framhåller RTI, Response to intervention, som en framgångsrik metod för att upptäcka elever som riskerar att utveckla lässvårigheter. RTI-modellen består av tre steg där steg ett är klassundervisning, steg två är undervisning i liten grupp och steg tre är individualiserad intensiv intervention. Tidig identifiering och effektiva läsinsatser minimerar de konsekvenser ett skolmisslyckande skulle kunna ge (von Fritsch m.fl., 2021). Redan ett par månader efter skolstart kan elever med långsam läsinlärning hamna i en negativ spiral, vilket Sandberg m.fl. (2015) lyfter. Denna negativa spiral visar sig ofta genom att barn som möter motstånd vid

läsning försöker undvika läsaktiviteter, vilket kan leda till att läsinlärningen avstannar ännu något mer (Sandberg m.fl., 2015).

Det finns en god ambition att tidigt identifiera och stötta elever som riskerar att hamna i läs- och skrivsvårigheter och denna del fungerar i viss utsträckning (Knospe m.fl., 2023). Även Catts (2018) instämmer och framhäver betydelsen av att identifiera alla elever som riskerar att hamna i lässvårigheter och då både i avseende avkodning och språkförståelse. Därför är det viktigt med omfattande tester (Catts, 2018). Prediktorer, som till exempel ärftlighet av läs- och skrivsvårigheter samt socioekonomisk status, kan indikera på att svårigheter kan komma att uppstå i elevers läs- och skrivutveckling enligt Solheim m.fl. (2021). Elever vars testresultat indikerar risk för läs- och skrivsvårigheter skiljer sig från elever med förväntad utveckling i avseende av lägre fonologiska färdigheter och dessa skillnader kvarstår även inledningsvis i läsinlärningsprocessen, menar von Fritsch m.fl. (2021). Indikatorer på risk för läs- och skrivsvårigheter kan vara exempelvis om en elev uppvisar svårigheter inom områden som koppling av grafem-fonem, fonemisk medvetenhet och alfabetisk avkodning. Tidig identifiering av riskfaktorer för läs- och skrivsvårigheter är en förutsättning för genomförande av förebyggande färdighetsträning för att underlätta utvecklingen av läsinlärningen (von Fritsch m.fl., 2021). Att på olika sätt identifiera elever som behöver stöd i sin fortsatta läsutveckling är en förutsättning för en lyckad läsinlärning, men detta är inte meningsfullt utan en påföljande intensiv läsinsats (Solheim m.fl., 2021). Vikten av tidig identifiering är stor, inte minst för elever med sämre medfödda grundförutsättningar, vilka kan ha särskilt svårt att lära sig ljuda och utveckla en automatiserad avkodning (Snowling & Humle, 2021). Den tidiga screeningen möjliggör förebyggande, individuell fonologisk färdighetsträning för att underlätta läsinlärningsprocessen (von Fritsch m.fl., 2021).

4.4 Tidiga insatser i läsundervisningen

Tidiga läsinsatser kan hindra att elever utvecklar läs- och skrivsvårigheter (von Fritsch m.fl., 2021; Wanzek m.fl. 2018). Tidig träning i fonologisk medvetenhet redan innan elever börjar i skolan kan påverka läsinlärningen positivt och allra mest positiv är träningen för de elever som är i riskzon för att utveckla lässvårigheter, menar Wolff och Gustavsson (2022). Att i tidig ålder öva genom spel och övningar med morfem och stavelser till fonem innan den formella läsundervisningen startar gör eleverna mer förberedda när de börjar i förskoleklass. Tidig fonologisk medvetenhetsträning kan med fördel ge resultat redan vid fyra års ålder och är mest effektiv i kombination med explicit träning av fonem och grafem. Resultaten av insatser visar hålla i sig och ge bättre resultat i läsning även i äldre åldrar (Wolff och Gustavsson, 2022).

För elever i de första årskurserna som identifierats med en låg läsförmåga kan tidiga och intensiva läsinsatser ge goda resultat (Wanzek m.fl., 2018). Läsinsatser som sker i förskoleklass eller årskurs 1 har funnits vara effektivare än om insatsen sker i andra eller tredje klass (von Fritsch m.fl., 2021). Elever med långsam läsutveckling under första skolåret kommer med stor sannolikhet ha en fortsatt långsam läsutveckling även i följande årskurser och därmed kommer skillnaderna mot elever med förväntad läsutveckling öka om inte tidiga läsinsatser genomförs (von Fritsch m.fl., 2021; Svensson m.fl., 2019). Vilket material och omfattning som läsinsatserna avser är inte avgörande för läsutvecklingen utan det är insatsen i sig som ger resultat (Svensson m.fl., 2019). Det finns många olika material som utgår från Phonics, en strukturerad metod med fokus på samband mellan språkljud och bokstav, men som är uppbyggda på olika sätt och som är olika omfattande (Svensson m.fl., 2019). En omedelbar intensiv insats med explicit undervisning av phonics och träning av läsflyt är

viktigt, framhåller Lindström-Sandahl m.fl. (2023). Detta kan skynda på läsutvecklingen hos elever som identifierats i behov av stöd i sin läsutveckling. Frekvens, gruppstorlek, varaktighet och upplägg är faktorer att förhålla sig till utöver materialval. En kort intensiv insats som utgår från elevens behov och sker en-till-en kan ge mycket goda resultat som även bidrar till en ökad läsförståelse trots att denna inte tränats explicit (Lindström-Sandahl m.fl., 2023).

Att många elever förbättrar sin läsförmåga genom intensiv, men relativt kort insats bekräftas av en studie gjord av Svensson m.fl. (2019). I studien ingick 28 elever med låg läsförmåga, 12 flickor och 16 pojkar, i årskurs 3. Studiens huvudsyften var att undersöka effekten av intensiva läsinsatser gällande fonologiska och ortografiska aspekter, att undersöka effekten av läsinsatser samt att analysera läsförmågan fyra år efter avslutad insatssperiod. Insatserna i läsning bestod av sammanlagt 20 tillfällen. Majoriteten av eleverna som deltog i denna korta intensiva läsinsats, gjorde stora framsteg. En framgångsfaktor var att insatserna var indelade i två perioder av vardera två veckor. Mellan dessa perioder var det två veckors uppehåll då insatsperiod två individanpassades utifrån elevernas framsteg under den första perioden. Det användes tre olika insatser, fonologisk träning, ortografisk träning eller en kombination av fonologisk och ortografisk träning. Dessa resultat tyder på att ganska korta läsinsatser ger goda resultat och avgörande är att insatserna möter de individuella behoven (Svensson m.fl., 2019). I en studie genomförd av Levlin och Nakeva von Mentzer (2020) undersöktes effekten av 6-veckors intensiv systematisk avkodningsträning där materialet BRAVKOD och Trugs användes. I ett urval av 267 elever i slutet av årskurs 1 passade 49 elever in i den slutliga studiens urvalskriterier och studien genomfördes sedan då eleverna gick i årskurs 2. Dessa 49 elever delades in i två grupper där individuell intensiv lästräning jämfördes med vanlig lästräning i klassrummet. Studiens resultat visade att effekten av 6-veckors daglig intensiv avkodningsträning i början av årskurs 2 gav en bättre effekt än vanlig klassrumsundervisning (Levlin & Nakeva von Mentzer, 2020).

Även mindre intensiva insatser i läsning kan också ge goda resultat, men effekterna visar då på en stor spridning (Wanzek m.fl., 2018). Wanzek med kollegor har i en metaanalys jämfört effekten av 25 olika läsinsatser, vilken visar att även mindre intensiva insatser gett goda resultat för en del elever. Dock understryker Wanzek m.fl. att om en mindre intensiv läsinsats inte är tillräckligt effektiv kan en-till-en-undervisning ge bättre resultat än undervisning i grupp med fler elever. En-till-en-undervisning ger större möjlighet till respons och individualiserade anpassningar. Genom att minska gruppstorleken kan insatsen intensifieras och ett annat sätt att öka intensiteten är att öka varaktigheten. Antalet tillfällen kan vara viktigare än antalet timmar (Wanzek m.fl., 2018).

Sambandet mellan hur lässvårigheter i tidiga skolår relaterar till variationer i språkförståelse och sedan eventuellt påverkar resultaten på de nationella proven i årskurs 3 har undersökts i en studie av Levlin (2014). I studien valdes 44 elever ut efter att ha genomfört screening avseende rättstavning, läsförståelse samt avkodningsförmåga och uppvisat stanine 3 eller lägre som frekvent resultat. Studien visar att det finns ett tydligt samband mellan språkförståelsesvårigheter och låga läsförståelseresultat på de Nationella proven (Levlin, 2014). Det flesta studier gällande lässvårigheter handlar om fonologiska aspekter (Elwér, 2014). Vidare menar Elwér att en relativt stor grupp har svårt med läsförståelse trots att de har god avkodningsförmåga, 10-15% av barn i åldern 7-10 år som visar på låga läsförståelseresultat har god avkodningsförmåga. Det finns ett tydligt samband mellan ordförråd och läsförståelse och arbete med språkförståelse är viktigt för elever med läsförståelsesvårigheter (Levlin, 2014). Elwér (2014) uppger att det finns ett samband mellan läsförståelsesvårigheter och svårigheter med grammatik och morfologi. Morfologiska

svårigheter upptäcks ofta senare under skolåren när språket blir mer komplext (Elwér, 2014). Effektiva metoder att träna läsförståelse är kooperativt lärande, ordförrådsträning, berättelsestrukturträning och undervisning i lässtrategier (Levlin, 2014).

Elever med goda resultat av insatser gällande läsförståelse använder sig generellt av lässtrategier, enligt Lindholm (2019). Betydelsen av undervisning i lässtrategier vid utveckling av läsförståelsen hos elever är viktig. Enligt författaren är det av stor vikt att ställa höga krav och ge god stöttning till de elever som har lässvårigheter. Olika orsaker till lässvårigheter som diskuteras är dåliga läsvanor i hemmet, socioekonomisk bakgrund och brist på kompensatoriskt stöd i skolan. Elever som har svenska som andraspråk är särskilt gynnade av att lära sig lässtrategier då det kan översättas till elevens andraspråk. Här menar författaren att det märks skillnader i prestationen i läsning beroende på om eleven är första eller andra generationens invandrare. Elever som är födda i Sverige, men har två utlandsfödda föräldrar har lägre läsresultat och bör därför uppmärksammas extra och ges tidiga insatser i läsning (Lindholm, 2019).

4.5 Uppföljning av insatser i läsundervisningen

Det finns olika aspekter att ta hänsyn till vid uppföljning av insatser i läsundervisningen. En noggrann analys av de identifierade elevernas testresultat kan leda fram till mer individualiserad och effektiv insats vilket förbättrar elevernas läsförmåga (Barrett m.fl., 2023). Resultat från Solheim m.fl. (2021) visar också att en analys av testerna var viktigt för att säkerställa att eleverna fick de insatser i läsning de var i behov av. Det är viktigt att följa läsutvecklingen för att skyndsamt kunna sätta in adekvat stöd eller justera insatsen utifrån elevens ändrade behov menar Svensson m.fl. (2019) liksom Knospe m.fl. (2023). Det är också av vikt att insatserna följs upp regelbundet då elever som snabbt ökar sin läsförmåga kan återgå till enbart klassundervisning igen, menar Solheim m.fl. (2021). På så sätt kan utrymme skapas till de som är i större behov av ett fortsatt intensivt stöd (Solheim m.fl., 2021). En kontinuerlig uppföljning av elevernas läsutveckling över tid är en förutsättning för att inte elevernas läsförmåga ska riskera att sjunka, hävdar Svensson m.fl. (2019). En lyckad insats i läsning är ingen garanti för att läsutvecklingen flyter på även efter avslutad insats utan en elev kan behöva ytterligare stöd efter en tid. Elever som inte förbättrar sin läsförmåga efter deltagande i läsinsatser kan behöva ytterligare stöd och även kompensatoriska hjälpmedel (Svensson m.fl., 2019). Det kan vara svårt att på förhand kunna se vilka som kommer att hamna i läs- och skrivsvårigheter och därmed avgöra vilka som är i behov av insatser invänder Solheim m.fl. (2021) vilket även Svensson m.fl. (2019) framhåller. Alla elever med låga resultat är kanske inte nödvändigtvis i behov av en insats, men den mest effektiva lösningen är att alla elever som får låga testresultat får det. Detta för att kunna säkerställa att tidiga läsinsatser verkligen ges till de elever som annars skulle ha utvecklat läs- och skrivsvårigheter. Här är vikten av uppföljning stor (Solheim m.fl., 2021; Svensson m.fl., 2019).

4.6 Organisation kring arbetet med elevens läsutveckling

Skolans organisation kring tidiga insatser i anknytning till arbetet med elevens läsutveckling är viktig, samtidigt som det kan vara kostsamt, eftersom det oftast krävs mer resurser (Barrett m.fl., 2023). Även Svensson med kollegor framhåller den ekonomiska delen men menar att även om fler elever får delta i läsinsatser än vad som egentligen är nödvändigt är detta mer kostnadseffektivt på lång sikt, inte minst ur ett mänskligt perspektiv (Svensson m.fl., 2019). Varje skola har en frihet att fördela sina resurser och göra egna prioriteringar enligt Knospe m.fl. (2023). Skolan kan göra sin egen tolkning av hur läsundervisningen bör läggas upp. De

svenska obligatoriska material som finns kring läsning omsätts på kommunal nivå, men många faktorer påverkar hur varje enskild skola kommer att utforma direktiven. Ekonomiska resurser och enskilda aktörers vilja leder till en variation av prioriteringar, men det minskar också likvärdigheten (Knospe m.fl., 2023).

Forskning visar att svensk skola behöver bättre förutsättningar på organisationsnivå både för lärare och rektorer med tydliga riktlinjer, strukturer och utbildning (Jerdborg, 2024). För skolans utveckling är skolledarnas arbete av stor vikt, men författaren menar att skolans sociala miljö påverkas till stor del av politiska, kulturella och ekonomiska faktorer som ger påverkan på hela skolsystemet. Det är en stor utmaning och omsättningen på nya rektorer i skolan är alldeles för stor, därför är stödet till rektorer från huvudmannen av stor vikt, särskilt i början av rektorskapet (Jerdborg, 2024). En framgångsrik skolutveckling utgår från vilka mål i skolan som behöver utvecklas och tar ansvar för hela skolans utveckling i samförstånd och samordning menar Nordholm och Blossing (2014). Skolor som delar gemensamma normer och värden sätter elevernas lärande i fokus och diskussioner i kollegiet utgår från detta i sitt kollegiala arbete menar författarna. Här är det konkreta och tydliga mål som gäller för att nå framgång med en organisation i arbetslag som ska vara drivkraften i skolutvecklingen. Samsynen mellan lärare är viktig för att eleverna ska veta vad som förväntas av dem, vilket kräver att lärare samverkar. En tydlig organisation i skolan där lärarna också vet vad som förväntas av dem, tydliga grupperingar i arbetslag med bra ledare som kan styra arbetet och rektorer som syns i verksamheten och hinner med sociala relationer är av stor vikt enligt Nordholm och Blossing (2014).

I en studie av Mogren m.fl. (2018) undersöks lärares perspektiv på skolförbättringsprocesser som är hållbara i undervisningsammanhang. Studien bygger på en modell där kvaliteten i skolans organisation definieras av hur skolledare och lärare arbetar för övergripande organisatoriska rutiner och strukturer och är utvecklad av en av studiens författare. I studien deltog 263 lärare varav 58 lärare arbetade på skolor som aktivt arbetade med att utveckla undervisningen i ett hållbarhetsperspektiv och 205 lärare arbetade på olika referensskolor. Studiens resultat visar att lärarna i undersökningsgruppen sätter rutiner och strukturer i organisationen i samband med kollegialt lärande i högre utsträckning än skolorna i referensgruppen. Skolorna i urvalsgruppen visar på högre skolkvalitativa förbättringsprocesser och har en mer sammanhängande organisation med bättre förutsättningar för pedagogiskt arbete och praktisk undervisning än skolorna i referensgruppen. Resultatet från skolorna i urvalsgruppen visar resultat som liknar den modell studien utgår ifrån, där eleverna i verksamheten sätts i fokus för att planera inför det kollegiala lärandet, det vill säga verksamhetens behov får styra utvecklingsarbetet (Mogren m.fl., 2018).

5. Teoretiska utgångspunkter

Denna studie har som syfte att undersöka hur några speciallärare med specialisering mot språk-, skriv- och läsutveckling som arbetar på skolor med god måluppfyllelse i svenska, beskriver att de planerar, genomför, följer upp och vill utveckla insatser i läsundervisningen i årskurs F-3 efter att lässcreening gjorts för att elever med låga resultat ska utvecklas mot en god läsförmåga. Studiens teoretiska utgångspunkter omfattar lästeorin; The Active View of Reading och det specialpedagogiska perspektivet; organisations- och systemperspektivet. Dessa utgångspunkter är centrala för studien då de kan ge en fördjupad förståelse av speciallärares beskrivningar av sitt arbete. The Active View of Reading är för studien relevant då den kan öka förståelsen för läsningens komplexitet och speciallärares beskrivningar av

hur de planerar, genomför, följer upp och vill utveckla arbetet med insatser efter lässcreening. Organisations- och systemperspektivet förklarar betydelsen av skolans struktur och hur organisationen ser ut påverkar speciallärares arbete med insatser i läsundervisningen. Perspektivet sätter studien i relation till betydelsen av skolans organisation och möjliggör en förståelse och tolkning av speciallärares beskrivningar av hur de planerar, genomför, följer upp och önskar utveckla arbetet med insatser i läsundervisningen efter lässcreening.

5.1 The Active View of Reading

Under den senaste 35 åren har The Simple View of Reading (SVR) varit en vanlig modell i läsinlärningssammanhang men forskning under dessa år har visat att det inte är så enkelt att förklara läsning och dess delar som SVR visar (Cartwright & Duke, 2021). SVR som läsmodell har problematiserats av bland annat Catts (2018), Gustafsson m.fl. (2013) och Cartwright och Duke (2021). De sistnämnda föreslår en ny modell, The Active View of Reading (AVR), eftersom det finns ytterligare faktorer som är avgörande för läsförmågan. Tre viktiga punkter som lyfts fram är att lässvårigheter har en rad olika orsaker och behöver inte ha anknytning till faktorerna i SVR, avkodning och språkförståelse överlappar varandra och den tredje punkten är att aktiv självreglering har stor betydelse för läsförmågan (Cartwright & Duke, 2021).

SVR är en vedertagen modell som i dess enkelhet försöker förklara läsförståelse som en produkt av faktorerna avkodning och språkförståelse: $L=A \times S$ (Gough & Tunmer, 1986). Om avkodning eller språkförståelse saknas påverkas läsförståelsen. Komponenterna är oberoende av varandra men ingen komponent är tillräcklig var för sig. Avkodning tar en större plats bland de yngre elevernas läsning medan språkförståelsen blir viktigare för de äldre elevernas läsning (Gough & Tunmer, 1986). I modellen SVR framställs faktorerna visuellt som lika men de kan vara mer komplexa än vad som bildligt framkommer. Språkförståelse kan vara en invecklad mångfacetterad faktor (Catts, 2018). Språkförståelse avser ordförråd, grammatisk kunskap och förmågan att förstå och använda språket (Hoover & Gough, 1990). Förutsättningar för språkförståelse både inom hör- och läsförståelsen bygger framför allt på förmågorna att kunna aktivera bakgrundkunskap, anpassa läsandet eller lyssnandet efter textens struktur och att kunna använda tolkningsstrategier för att förstå innehållet i olika texter (Andersson, 2021). Läs- och hörförståelse är båda beroende av samma förmåga, att tolka språket på menings- och diskursnivå men läsförståelse utgår från grafembaserad information till skillnad från hörförståelse som utgår från akustiska signaler (Hoover & Gough, 1990). Läsförståelse har en mångdimensionell karaktär och är en komplex kognitiv aktivitet där avkodning och språkförståelse är beroende av varandra menar Catts (2018). SVR som modell är således mer komplicerad än vad som kanske framgår (Catts, 2018). Modellen är i sig enkel men komponenterna i SVR är var för sig relativt komplexa, framhåller även Gustafsson m.fl. (2013). Avkodning kräver bland annat noggrannhet, flyt och hastighet för att vara effektiv och språkförståelse inbegriper att läsaren behärskar till exempel fonologi, semantik, grammatik och pragmatik (Gustafsson m.fl., 2013).

Även motivation till läsning är en viktig faktor att arbeta med och svårigheter inom avkodning eller språkförståelse kan påverka elevens motivation till läsning, vilket i sin tur kan leda till att eleven läser i lägre utsträckning än jämnåriga, får mindre träning och lär sig färre nya ord (Andersson, 2021). Redan i årskurs två kan elever utan läs- och skrivsvårigheter läsa flera hundra gånger fler sidor än elever med läs- och skrivsvårigheter vilket bidrar till att elever med svårigheter får mindre övning än normalläsare (Høien & Lundberg 2013). Dalby (1992) menar att motivationen bidrar till läsutvecklingen både på kort och lång sikt och har

lagt till motivationen som en faktor i läsförståelsemodellen SVR, $L=A \times S \times M$. Det är dock inte helt fastställt i vilken utsträckning motivationsfaktorn har för betydelse för läsförståelsen (Catts, 2018). Høien och Lundberg (2013) menar att möta svårigheter med läsning och skrivning i skolan kan vara en stressfaktor för eleven och kan bidra till att elevens motivation till inläring minskar och svårigheter kan också bidra till en försämrad självbild redan på lågstadiet. Elever i behov av stöd i läsutvecklingen saknar ofta tron på sin egen förmåga och de kognitiva förmågor som behövs för att aktivt läsa en text (Høien & Lundberg 2013).

Insatser för avkodning eller språkförståelse är inte alltid tillräckliga eftersom andra faktorer kan påverka och orsaka lässvårigheter än vad som framgår i SVR (Cartwright & Duke, 2021). Cartwright och Duke breddar avkodningsfaktorn i AVR till att även innefatta ordigenkänning och de hävdar att avkodning/ordigenkänning och språkförståelse har en omfattande överlappning. Ordförråd relaterar till båda faktorerna i SVR eftersom ett ord kan ha flera betydelser eller uttalas på olika sätt. Även läsflyt relaterar till båda faktorerna och kan ses som en brygga mellan dessa. Flyt involverar semantisk och syntaktisk förmåga samt kunskap om specifika drag i skriven text. Flyt innebär korrekt ordläsning, avkodning och prosodi. Morfologisk medvetenhet är också en del där avkodning/ordigenkänning och språkförståelse överlappar varandra. Magi och magiker har olika uttal men de har ett semantiskt samband. Vidare menar Cartwright och Duke att mycket forskning visar att skickliga läsare är aktiva, strategiska och att de använder sig av exekutiv kompetens vid läsning. Förutom de två ursprungliga faktorerna i SVR krävs att läsaren kan reglera sig själv genom att samordna olika processer och delar i texten, använda olika lässtrategier och bibehålla motivation och engagemang i texten. Aktiv självreglering består av en rad olika färdigheter och strategier. De tre överordnade är kognitiv flexibilitet, arbetsminne och impuls kontroll/inhibition. För vissa elever är dessa faktorer som styr den aktiva självregleringen den primära orsaken till lässvårigheterna. Detta är, menar författarna orsaken till att SVR inte är tillräcklig som läsmodell. Det finns betydande faktorer som kan påverka läsningen utöver de som ryms i SVR och därför är AVR en mer rättvis modell för läsning (Cartwright & Duke, 2021).

5.2 Organisations- och systemperspektivet

Specialpedagogiska perspektiv förklarar sambandet mellan individ, grupp, organisation och samhälle eftersom problem tolkas på olika sätt beroende på var fokus läggs (Jacobsson och Skansholm, 2019). Olika perspektiv representerar olika sätt att se på specialpedagogiska frågor och deras uppkomst, eftersom ett fenomen aldrig kan studeras neutralt då det alltid finns olika synvinklar och utgångspunkter (Nilholm, 2020).

Organisations- och systemperspektivet som enligt Ahlberg (2015) söker förklaringar till elevers skolproblem i skolan som verksamhet och organisation är viktig för studien eftersom det kan påverka hur insatserna planeras, genomförs och följs upp. I detta perspektiv fokuserar man på skolan som organisation i samhället och söker förklaringar i pedagogiska, sociologiska och organisationsteoretiska förklaringsmodeller. För de elever som behöver stöd ses skolans organisation över och förändringar kan behöva göras i undervisningen i klassrummet eller på andra sätt. Författaren beskriver att organisations- och systemperspektivet har fokus på målsättning, planering och organisering av skolans arbete. Andra saker som iakttas är händelser som pågår i utbildningssystemet, vilka samverkansformer det finns i skolans organisation för att stödja elever i svårigheter, vilken typ av insatser som sätts in för elever i behov av särskilt stöd och hur den specialpedagogiska verksamheten organiseras både nationellt och på den enskilda skolan (Ahlberg, 2015). Även Skidmore (1996) påtalar att svårigheter i skolan grundar sig i brister i organisations- och

systemperspektivet. Vidare menar författaren att det är viktigt att se över samverkansformerna i en organisation för att kunna utveckla likvärdigheten i skolan för att de elever som behöver ska få en kompensatorisk skolgång. Samhällspåverkan och beslut i politiken kan påverka hur förändringar i skolan för elever i behov av särskilt stöd utformas. Förändringar på organisationsnivå kan minska behov av specialpedagogiska insatser liksom det kan öka behovet beroende på trender i samhället (Skidmore, 1996).

6. Metod

Föreliggande studie utgår från en kvalitativ metod, där nio speciallärare på nio olika skolor har deltagit i semistrukturerade intervjuer. I det första stycket i metoddelen presenteras studiens datainsamlingsmetod. Därefter presenteras sökning av tidigare forskning, urval av respondenter, genomförande, bearbetning och analys av empiri, trovärdighet, tillförlitlighet och överförbarhet samt etik.

6.1 Datainsamlingsmetod

Studiens syfte och frågeställningar utgår från en kvalitativ metod, vilket karaktäriseras av intresset av att ta del av respondenternas meningsinnehåll (Allwood, 2021). Studien syftar till att ta del av vad några speciallärare som arbetar på skolor med god måluppfyllelse i svenska, beskriver hur de planerar, genomför, följer upp och vill utveckla insatser i läsundervisningen i årskurs F-3 efter att lässcreening gjorts för att elever med låga resultat ska utvecklas mot en god läsförmåga.

I denna studie har semistrukturerade intervjuer använts, vilket enligt Jacobsson och Skansholm (2019) passar kvalitativ metod, för att undersöka hur speciallärare beskriver att de arbetar efter att lässcreening gjorts, för att elever med låga resultat ska utvecklas mot en god läsförmåga. En semistrukturerad intervju syftar till att förstå delar av respondentens vardagsvärld, sett från dennes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2014). En sådan intervju kan ha formen av ett vardagligt samtal, men intervjun har ett syfte och utgår från en intervjuguide med olika teman. Det är vanligt att intervjun transkriberas och sedan analyseras (Kvale & Brinkmann, 2014). En semistrukturerad intervju ger möjlighet att ställa följdfrågor för att inbringa utvecklade svar (Jacobsson & Skansholm, 2019).

6.2 Sökning av tidigare forskning

Då vi har sökt litteratur och tidigare forskning har vi till stor del använt Göteborgs Universitetsbiblioteks webbplats. Att söka litteratur via sitt lärosäte lyfts som ett vanligt förfarande av Jakobsson och Skansholm (2019). Vi har också sökt artiklar på andra elektroniska databaser som till exempel Google Scholar som enligt Bryman (2018) är en webbplats där man kan söka efter akademisk litteratur. Vi har enbart använt oss av artiklar som varit peer reviewed, det vill säga artiklar som varit granskade av andra forskare inom området innan de publicerats. Detta för att ta del av så tillförlitlig och aktuell forskning som möjligt eftersom forskningsresultat kan ses som tillfälliga sanningar som efter nya forskningsresultat kan modifieras (Jakobsson & Skansholm, 2019). För att hitta tidigare forskning och annan litteratur behöver sökord formuleras för att få fram relevant innehåll (Bryman, 2018). De sökord vi använt oss av har varit bland annat läsinterventioner, lässcreening, Skolverkets bedömningsstöd, motivation, fonologisk medvetenhet och läsförståelseinterventioner. Vi har även sökt på dessa begrepp fast med engelsk översättning för att bredda vår sökning till att även omfatta internationella studier då det finns ett stort intresse både bland svenska och internationella forskare att bedriva pedagogiska utvecklingsarbeten utanför det egna landets gränser (Jakobsson & Skansholm 2019). Vi har

också läst andra studenters studier inom samma forskningsfält för att ta del av deras referenslistor och på så sätt få hjälp att hitta relevant litteratur och tidigare forskning. Liksom Jakobsson och Skansholm skriver finns det mer eller mindre etablerade namn inom ett forskningsområde och så även inom vårt. Dessa namn har vi till viss del använt oss av i vår litteraturgenomgång, teorigenomgång och tidigare forskning.

6.3 Urval av respondenter

Nio respondenter rekryterades från skolor ur tre olika kommuner där en kontakt etablerades. Samtliga var utbildade speciallärare med specialisering mot språk-, skriv- och läsutveckling och verksamma i årskurs F-3. Ytterligare ett inklusionskriterie var att de skulle ha minst ett års erfarenhet av användande av de delarna som mäter läsförmågan i det obligatoriska kartläggningmaterialet i förskoleklass, bedömningsstödet i årskurs 1 och Nationella proven i årskurs 3. De valdes ut genom målstyrda urval i två steg, vilket är vanligt vid kvalitativ forskning (Jakobsson och Skansholm, 2019). Det innebar för denna studie att tre skolor i respektive kommun utsågs i ett första urval. Kommunerna valdes ut utifrån ett bekvämlighetsurval, det vill säga vi valde kommuner som var tillgängliga för oss geografiskt och som vi i förväg antog innehålla tillräckligt antal respondenter med våra inklusionskriterier (Bryman, 2018). Verksamhetscheferna i respektive kommun kontaktades som ett andra steg. De gav oss rekommendationer kring vilka skolor som hade god måluppfyllelse i svenska. Sex speciallärare valdes ut på detta sätt och tre speciallärare valdes ut efter rekommendation från rektor eftersom verksamhetschefen i denna kommun var nyanställd och rektorn var ledare i speciallärares nätverk. Skolornas respektive speciallärare kontaktades inledningsvis via mail.

I tabell 1 nedan presenteras bakgrundsinformation om respondenterna och de skolor de arbetade på baserat på information från de nio genomförda intervjuerna. För att underlätta förståelsen har kommunerna benämnts A, B och C. De kallas därför skolorna A1, A2, A3, B1, B2, B3, C1, C2, C3 i resultatdelen. Tabellen ger information om antal elever på de olika skolorna i F-3, vilket varierade mellan 95-300 elever. Storleken på klasserna var mycket varierande, 13-30 elever. Antalet speciallärare på skolorna varierade mellan 1-3. Speciallärares år i yrket varierade mellan 2-10 år. Speciallärares tjänsteandel på lågstadiet var mellan 40-100%.

Tabell 1

Bakgrundsinformation om respondenterna och de skolor de arbetar på.

<i>Skola</i>	<i>Antal elever F-3</i>	<i>Elevantal per klass</i>	<i>Antal speciallärare på skolan</i>	<i>Antal år i yrket</i>	<i>Fördelning av speciallärares tjänst F-3</i>
A1	95	19-30	1	3	> 50%
A2	90	18-26	1	2	50%
A3	110	20-31	1	7	100%

B1	230	ca 25	2	8	85%
B2	154	17-22	1	10	50%
B3	149	13-23	3	5	75%
C1	256	ca 20	1	6	Behovsstyrt
C2	120	ca 25	1	10	40%
C3	270-300	22-27	2	7	Behovsstyrt

6.4 Genomförande

Intervjuerna förbereddes genom sammanställandet av en intervjuguide (se bilaga 1) med olika frågor utifrån studiens syfte och frågeställningar. Enligt en semistrukturerad intervju utgår intervjuaren från en uppsättning öppna frågor i en intervjuguide där frågornas ordningsföljd varierar (Bryman, 2018). På detta sätt anpassades intervjufrågorna efter respondenternas svar och möjlighet till olika följdfrågor fanns. För att ställa relevanta följdfrågor är intervjuarens erfarenhet och kunskap i ämnet en fördel (Kvale & Brinkman, 2014), vilket stämmer överens med vår förkunskap i ämnet. Det som undersöktes var respondenternas erfarenheter, beskrivningar och upplevelser. Den kvalitativa metoden svarar på frågorna: vad, hur och varför? Enligt författaren sker datainsamling och analys samtidigt och i växelverkan med forskaren som själv befinner sig i den sociala situationen som analyseras. Därmed kan följdfrågor ställas för djupare svar (Bryman, 2018).

Inför de nio intervjuerna genomfördes tre pilotintervjuer, en av oss medförfattare vardera, för att säkerställa att intervjuguidens frågor gav svar på studiens frågeställningar och för att den som intervjuar skulle bli än mer bekant med frågeguiden och intervjuteknik. Ingen av pilotintervjuernas respondenter uppfyllde studiens inklusionskriterier för respondenter till intervjuerna. Dock hade samtliga tre erfarenhet av att arbeta praktiskt med det område som intervjufrågorna berörde. Samtliga pilotintervjuer genomfördes på olika skolor och i olika kommuner och respondenterna var kända med den av denna studies medförfattare som genomförde respektive intervju. Efter varje pilotintervju diskuterades och analyserades utfallet och när samtliga var genomförda justerades intervjuguidens frågor något och några frågor lades till för att öka möjligheten till att få mer heltäckande empiri. Bryman (2018) menar att pilotintervjuer ger en bra överblick över studiens helhet och därmed stärker kvaliteten på studien. Pilotintervjuer gör också att den som håller i intervjun blir säkrare och tryggare i sitt genomförande enligt författaren.

De tillfrågade speciallärarna kontaktades via mail, där ett missivbrev bifogades (se bilaga 2). Missivbrevet innehöll information om studien, datahantering och förutsättningar för deltagande. Respondenterna fick information om personuppgiftshantering på Göteborgs universitet (se bilaga 3). Därefter bokades en tid på cirka 45-60 minuter för intervjun. De respondenter som efterfrågade intervjuguiden fick den i förväg via mail. Intervjuerna spelades in och tekniska hjälpmedel som användes vid intervjutillfällena var två olika ljudupptagningsverktyg för möjlighet till god ljudupptagning och som en försäkring om att

intervjuerna blev inspelade. Enligt Bryman (2018) är det en fördel att spela in semistrukturerade intervjuer då det kan vara svårt att förutse alla svar respondenterna ger vid öppna frågor. Författaren påtalar också vikten av att materialet hanteras på ett säkert sätt (Bryman, 2018). För vår del innebar det lösenordsskyddad mobil/Ipad och dator som även den var lösenordsskyddad. Intervjuerna genomfördes i en avskild miljö för att få möjlighet till en så god samtalsmiljö som möjligt och för att få den bästa ljudkvaliteten på inspelningen (Jacobsson & Skansholm, 2019). Sju intervjuer genomfördes på respondenternas arbetsplatser, en intervju genomfördes på en av intervjuarens arbetsplatser och en intervju genomfördes digitalt. Längden på intervjuerna varierade mellan 40 och 60 minuter och vi genomförde tre vardera. Dessa genomfördes parallellt under tre veckors tid.

6.5 Bearbetning och analys av empiri

I nära anslutning till de genomförda intervjuerna transkriberades åtta ljudinspelningar med hjälp av Words transkriberingsverktyg. Tre av intervjuerna transkriberades på detta sätt direkt under intervjun, fem transkriberades efter avslutad intervju och den nionde intervjun transkriberades för hand efter intervjun. Dessa transkriberingar fick sedan kontrolleras och justeras där det blivit fel i transkriberingen. Sammanlagt blev det 66 sidor transkriberad text från intervjuerna. När detta moment var klart inleddes analysarbetet, i form av kvalitativ innehållsanalys som innebär en tolkning av resultatet genom kodning och kategorisering (Jacobsson & Skansholm, 2019). Vi redogjorde för våra respektive intervjuer för varandra och därefter läste vi igenom samtliga transkriberingar för att hitta olika teman och mönster i materialet. Några gånger har vi återigen behövt lyssna på utvalda delar för att bättre kunna förstå hur det respondenten säger ska tolkas och för att kunna enas om hur oklarheter ska tolkas.

Vidare lyfte vi fram innehåll från respektive intervju som vi uppfattade att respondenterna var nöjda med, innehåll som förvånade oss och innehåll som vi reagerade över på annat sätt. Det sammanställdes i tabeller som anknöt till våra forskningsfrågor för att få en överblick över datan och för att ha som utgångspunkt i det fortsatta bearbetnings- och analysarbetet. Förfaringssättet gjorde oss bekanta med studiens empiri och hjälpte till att skapa en helhet av alla intervjuer vilket var nödvändigt för att kunna avgöra hur vi skulle kunna gå vidare med analysen. Med hjälp av nyckelorden planera, genomföra, följa upp och utveckla kodades texten i transkriberingarna och textmaterialet kategoriserades med hjälp av dessa. Detta låg till grund för analysarbetet i enlighet med kvalitativt analysarbete (Jacobsson & Skansholm, 2019). I en kvalitativ innehållsanalys kan mönster synliggöras på detta vis. I vår studie utgår analysen från studiens teoretiska utgångspunkter, vilka är The Active View of Reading och ett specialpedagogiskt perspektiv; organisation- och systemperspektivet.

När textmaterialet var kategoriserat samlade vi beskrivningar i citatform från samtliga intervjuer under respektive kategori i ett gemensamt dokument i enlighet med Bryman (2018). Där samlades respondenternas beskrivningar och utifrån dessa citat sammanfogades speciallärares skildringar i textform.

6.6 Trovärdighet, tillförlitlighet och överförbarhet

Trovärdigheten i arbetet stärktes av noggrannhet och transparens, vilket är viktigt för att studiens resultat och slutsatser ska stämma överens med verkligheten och kunna användas i praktiken (Allwood, 2021). Resultatet kan bekräfta tidigare forskning och bringa ny kunskap. Ett sätt att stärka trovärdigheten i en kvalitativ studie är kommunikativ validitet, vilket i vår studie innebar att medstudenter och handledare fick ta del av resultat samt analys och fick

ge synpunkter på stoffet innan det färdigställdes (Jakobsson & Skansholm, 2019). I detta sammanhang var frågan om urval av skolor och speciallärare viktiga för undersökningen eftersom vi ville säkerställa en god yrkeskompetens och erfarenhet inom området. Vi valde att intervjua tre speciallärare var, som alla hade arbetat mellan två och tio år i yrket. Skolorna var utvalda och rekommenderade efter kriterierna att vara skolor med goda resultat i läsning.

Tillförlitligheten i studien stärktes av genomförandet av tre pilotintervjuer. Då upptäckte vi att intervjufrågorna gav svar på studiens frågeställningar, men att de behövde justeras och förtydligas lite (Bryman, 2018). Det gjorde också att vi blev säkrare i intervjurollen. Intervjuguiden ökar studiens tillförlitlighet och kan återanvändas i andra sammanhang. För att ytterligare öka tillförlitligheten var det viktigt med noggranna transkriberingar och att vi visade varandra det transkriberade materialet. Datan sammanställdes i tabeller. För att undvika fel i tolkningar av materialet gick vi igenom allt tillsammans och kom överens om hur vi skulle tolka innehållet i intervjuerna, vilket enligt Bryman (2018) kan vara ett bra tillvägagångssätt. Det faktum att vi var tre som tillsammans gick igenom studiens empiri ökade också tillförlitligheten.

Överförbarheten i kvalitativa studier bedöms efter kvaliteten av de teoretiska slutsatserna som gjorts och hur väl slutsatserna grundar sig i den kvalitativa datan enligt Bryman (2018). Här är förståelsen för handlingar och uppfattningar centralt. Överförbarhet är dock inte det primära i kvalitativ forskning, trots att resultaten i kvalitativ forskning är viktiga för vidare forskning (Jakobsson och Skansholm, 2019). Studien syftar till att undersöka hur några speciallärare med specialisering mot språk-, skriv- och läsutveckling som arbetar på skolor med god måluppfyllelse i svenska, beskriver att de planerar, genomför, följer upp och vill utveckla insatser i läsundervisningen i årskurs F-3 efter att lässcreening gjorts för att elever med låga resultat ska utvecklas mot en god läsförmåga. Resultatet är tänkt att ge kunskap om hur man kan arbeta vidare på andra skolor, vilket stämmer väl överens med hur Bryman (2018) beskriver överförbarhet av resultat till en annan kontext.

6.7 Etik

Denna studie har utgått från de fyra etiska principerna som Trost (2010) beskriver: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Respondenterna fick information om studiens syfte enligt informationskravet. Därefter blev de tillfrågade om de ville vara en del av studien och informerades då om samtyckeskravet gällande frivilligt deltagande med tillägg att intervjun kunde avbrytas. Detta skedde en första gång i missivbrevet som skickades ut före intervjun i samband med information om dataskyddsförordningen (GDPR) för behandling av personuppgifter i utbildningssyfte vid Göteborgs universitet (se bilaga 3). Vidare informerades om tystnadsplikten och den anonymitet som gällde vid intervjuerna, vilka spelades in för att möjliggöra transkribering och sammanställning (Trost, 2010).

Nyttjandekravet innebär enligt Jakobsson och Skansholm (2019) att det insamlade materialet endast används för denna forskning. Viktiga aspekter för konfidentialiteten i vår studie var att inte lagra respondenternas namn, adresser eller vem som sagt vad på hårddisk och att informationen förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan komma åt det (Bryman, 2018). De inspelade intervjuerna kommer att raderas efter att uppsatsen blivit godkänd. Konfidentialitetskravet informerades vi om, enligt Bryman för att deltagarna i studien ska känna sig trygga med de uppgifter de lämnat, vilket vi vill tillgodose i vår studie.

Det finns dock en komplexitet i etiska frågor gällande anonymitet då detta aldrig helt kan utlovas (Bryman, 2018).

Ytterligare en aspekt som vi tog hänsyn till var att respondenterna inte skulle känna sig stressade med tanke på tid som gått åt till intervjun och eventuell känsla av otillräcklighet (Bryman, 2018). Ett etiskt dilemma att tänka på var att vi ville få en så djup och ingående intervju som möjligt samtidigt som den ska vara respektfull. En alltför djup och ingående intervju kan enligt Kvale och Brinkmann (2014) kränka respondenten medan en intervju som bara skrapar på ytan kan ge tunn information. Vidare menar forskarna att det är viktigt att bygga upp en tillit och en miljö där respondenterna känner trygghet och därmed kan beskriva sitt arbete på bästa sätt.

7. Resultat

I detta avsnitt redovisas studiens resultat genom analyser från den insamlade empirin från nio speciallärare, som synonymt kommer att benämnas respondenter. De har en speciallärarutbildning med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling och har vid intervjutillfället arbetat som speciallärare mellan två till tio år. De intervjuade speciallärarna benämns efter den skola de arbetar på, A1-C3. Studiens resultat är tänkt att ge kunskap om hur några speciallärare med specialisering mot språk-, skriv- och läsutveckling som arbetar på skolor med god måluppfyllelse i svenska, beskriver att de planerar, genomför, följer upp och vill utveckla insatser i läsundervisningen i årskurs F-3 efter att lässcreening gjorts för att elever med låga resultat ska utvecklas mot en god läsförmåga.

7.1 Planering efter screening

Screening avser kartläggning i förskoleklass, bedömningsstöd i årskurs 1 och nationella prov i årskurs 3 i de fall då respondenterna inte uttryckligen gjort skillnad på dessa olika delar. *Läsa, skriva, räkna - En garanti för tidiga stödinsatser* är den korrekta benämningen, men här kommer garantin för tidiga stödinsatser användas synonymt. Dessutom berör denna studie endast läsning. Alla speciallärare berättade att de är involverade i planeringen av arbetet med Skolverkets obligatoriska kartläggningsmaterial för förskoleklassen, bedömningsstöd i årskurs 1, nationella prov i årskurs 3 samt ytterligare tester för elever som är i behov av djupare kartläggningar. Några av skolorna använde rutinmässigt andra former av screening utöver Skolverkets obligatoriska. Samtliga skolor hade planerat och organiserat arbetet med garantin för tidiga stödinsatser med hjälp av speciallärare på varje skola. Flertalet respondenter uppgav att de har stort inflytande på respektive skola att organisera arbetet kring screening. Speciallärarna beskrev organiseringen i olika steg: planering, genomförande, uppföljning och utveckling.

7.1.1 Planering av insatser i läsning

Tydlighet i struktur och rutiner kring olika former av analysmöten lyftes som viktiga aspekter av samtliga respondenter i arbetet med att planera för vilka insatser i läsning som utifrån testresultaten är aktuella att genomföras. Flera av speciallärarna nämnde vikten av ett årshjul för att det ska vara tydligt när tester, analyser och andra möten ska hållas. Ett ostrukturerat arbete blir ineffektivt och tiden som finns måste användas på ett ansvarsfullt sätt menade flera respondenter och poängterade att det är viktigt att alla kan ha framförhållning och planera sin tid vilket underlättas av ett uppdaterat kalendarium. På en del skolor uppgav respondenterna att de är ansvariga för att kalla till möten för att göra analyser och planera kommande interventioner medan det på andra skolor är ett delat ansvar mellan olika professioner.

Ja, nu ska vi göra det här, det är inte så dumt och nu avsätter vi tid för det. Vi lägger liksom in det i vårt årshjul med kalendarier så vet vi att det kommer med jämna mellanrum, så att det verkligen blir bra, så alla ska veta att nu gör vi det här. (B1)

Analyserna av screeningarna ligger till grund för planering av interventioner och görs klass- eller årskursvis i ett första steg enligt flera respondenter. Vid analys av screeningar identifieras de elever vars resultat indikerar att de kan behöva stöd i sin läsutveckling eller riskerar att inte nå kriterierna för bedömning av kunskaper som rör läsning. Flera av de intervjuade speciallärarna beskrev att det är vanligt att en stor del av skolans stöd upptas av elever som av olika anledningar misslyckats i skolan trots goda intentioner hos alla inblandade. Dessa misslyckanden kan kräva omfattande åtgärder i både tid och personal när stödet sätts in i ett senare skede och för att undvika detta menar flertalet respondenter att det är av stor vikt att planera klokt och att lägga resurser på förebyggande arbete.

Det är ofta så att det är mest insatser när man redan har misslyckats i sin skolgång och då blir det stora åtgärder som kräver ofantligt mycket tid för att åtgärda, kan vi då lägga in den tiden tidigt i skolan så blir det ju bara ett fåtal elever som sen behöver åtgärder. Så jag har liksom försökt att prioritera förebyggande arbete. (B3)

Analysen visade att aspekterna organisation, flexibilitet och samverkan är viktiga för planering av insatser i läsning. Exempel på organisatoriska aspekter är att omprioritera resurser så att de lägre årskurserna prioriteras. Samverkan genom handledning till personal i förskoleklass lyftes också från flera speciallärare då de berättade att de handleder pedagogerna i förskoleklass efter genomförande och efterföljande analys av kartläggningmaterialet. Handledningen kunde då gälla val av material och undervisningsmetoder för att utveckla elevernas läsförmåga både på grupp- och individnivå.

Analysen och planeringen av kommande insatser dokumenterades på olika sätt, enligt respondenterna. Några speciallärare nämnde en analysmall från Skolverket, men ibland användes den bara som utgångspunkt för analysen. Om det efter screening uppmärksammades att stora delar av en klass behövde träna på något moment i läsundervisningen dokumenterades det vanligtvis i lärarnas planeringar som innehåll i den dagliga undervisningen. Ett par speciallärare berättade att då analysen visade att anpassningen för en enskild elev kunde genomföras i den ordinarie undervisningen i klassrummet dokumenterades det i ett dokumentationssystem som följer den enskilda eleven.

Även om analysen visar att vi kan lösa det inom klassens ram i en gruppinsats så dokumenterar vi alltid att vi haft analysmötet och vad vi tänker, alltså att det kan mötas inom den dagliga ledningen och stimulansen, i ett journalsystem som följer eleven. Ser man då där att vi gjort en särskild bedömning tre gånger då så är det inte ok att man tänker att det här ska lösa sig utan då behöver man göra extra anpassningar och en mer intensiv insats. (C3)

7.1.2 Planering i samverkan med olika professioner

Samverkan mellan olika professioner kring analys efter screening och planering av insatser var något flera respondenter menade skapade en samsyn kring elevernas behov och en förståelse för varandras arbete, dels mellan olika klasser men också mellan de olika professioner som fanns på skolorna. Alla som deltar i analys och planering blir delaktiga och införstådda med hur behoven ser ut och kan få en förståelse för lämpliga insatser som rör läsning. Speciallärare och klasslärare deltar alltid i analys- och planeringsmöten tillsammans med specialpedagog och i vissa fall i mån av tid resurslärare och lärare i fritidshem.

Men, jag tycker att det har blivit en bra struktur och lärarna är väldigt nöjda med de här pedagogiska mötena och analysmötena, när det blir transparent, liksom när man får veta hur du har det i din klass. (B2)

Relationer mellan pedagoger och elever lyfte flera respondenter som en viktig aspekt vid planering och i en organisation där hela arbetslaget deltar i analysmötet blir det möjligt att anpassa vilken pedagog som genomför interventionen, då det i en del fall är av stor betydelse för elevens motivation.

Vi har analysmöten där hela arbetslaget finns med, alla som arbetar runt eleven. Detta är positivt då alla blir medvetna om elevens svårigheter samt att det i vissa fall kan vara relationen mellan pedagog och elev som är av stor betydelse för att eventuell intervention ska genomföras. (C3)

Analysfrågorna som ställs på samverkande planeringsmöten berör både gruppnivå och individnivå, berättade respondenterna men vilka frågor som ställs kan variera beroende på vilken screening som gjorts. Fokus är dock på vad resultaten visar, hur de kan tolkas och hur man ska planera undervisning och insatser utifrån testresultaten. Det varierade om det var specialläraren eller klassläraren som först sammanställde resultaten och gjorde en egen första analys för att sedan lyfta denna vidare med specialpedagog och övriga arbetslaget i en övergripande analys. Några respondenter beskrev att det var viktigt att titta på testresultaten utifrån vad som kan vara gynnsamt i undervisningen i klass framöver och vad som kräver insatser på individnivå eller i en mindre grupp. Den särskilda bedömningen som genomfördes i samråd kring de elever vars resultat på lässcreening indikerade på svårigheter ledde enligt respondenterna till utformande av en insats i läsning av något slag beroende på hur behovet såg ut.

Vi granskar och tittar och försöker se mönster, vi tittar tillsammans och försöker se mönster och se liksom, vad är det alltså på gruppnivå som, som behöver göras och varför får vi de här resultaten som vi får? Och sedan tittar vi också på enskilda elever, på de som behöver insats. Här kommer analysen från garantin in. Det blir en helhet i bedömningen och utifrån det försöker vi planera vilka barn som ska ha stöd. (B1)

Efter att den första analysen var gjord i samverkan uppgav flera av respondenterna att resultatet från analysen lyftes med rektor och/eller på EHT, elevhälsoteam. Detta såg lite olika ut mellan skolorna enligt respondenterna, men de elever som befarades att inte nå målen kunde komma att behöva särskilt stöd. Processen kring särskilt stöd ska ske skyndsamt och där behöver rektor vara involverad eftersom det är rektor som beslutar om ett åtgärdsprogram ska upprättas, förklarade en respondent. Speciallärarna berättade att resultat på gruppnivå diskuterades på EHT liksom individuella resultat från screeningar. Samtliga respondenter deltog i skolornas EHT.

Det är viktigt att analysera tillsammans, den tiden måste finnas, avsättas, det gör vi och sedan lyfter jag det på elevhälsan, det brukar komma upp där. (B1)

7.1.3 Planering - speciallärarens roll

Respondenterna var eniga i att deras roll som speciallärare på skolan är viktig i arbetet kring hur skolan organiserar arbetet med att planera insatser efter screening avseende läsförmågan. En särskild bedömning ska göras tillsammans med personal med specialpedagogisk kompetens och på några av skolorna innefattar detta både speciallärare och specialpedagog men vanligast är att endast speciallärare deltar, enligt respondenterna. Flera av speciallärarna uttryckte att det specialpedagogiska arbetet behöver komma de elever som bäst behöver det tillgodo, och därför var planeringen viktig för att insatserna ska bli effektiva. Det kan vara

svårt att räkna till som speciallärare och då är det särskilt viktigt att speciallärarkompetensen riktas mot de elever med störst behov, framhåller flera av respondenterna.

En annan fördel är att kompetensen kan utnyttjas så effektivt som möjligt och speciallärarkompetensen utnyttjas till de som har störst svårigheter. (C1)

Flera respondenter uttryckte att de har fullt mandat från rektor att göra en plan för hur arbetet efter lässcreeningar ska läggas upp. På flera av skolorna har specialläraren själv skapat en struktur och organisation runt detta arbete vilket kan vara svårt eftersom rådande förutsättningar är avgörande för vad som är möjligt att genomföra. Alla respondenter beskrev att de har en drivande roll i arbetet och att det är en stor del av deras arbetsuppgifter. Några av speciallärarna berättade att deras roll bestod i att både planera insatser som ska genomföras en till en, av dem själva och att planera insatser för mindre grupper och klasser. Flera speciallärare påtalade också att handledning till pedagoger i samband med insatser på grupp- eller individnivå ingick i speciallärarrollen för att kunna nå ut till fler elever så skyndsamt som möjligt.

...då bestämmer vi att vissa elever jobbar jag vidare med som speciallärare och andra så handleder jag lärarna i hur man kan tänka sig arbeta. Det blir ofta läsgrupper, en del smågrupper.... som de har några dagar i veckan. (C1)

Det fanns en stor bredd i hur speciallärarens roll beskrevs men alla respondenter var överens om att de har en betydelsefull del i arbetet med att planera insatser. Ibland kunde det, enligt flera speciallärare, behövas en bredare bedömning av en elevs kunskaper och utveckling för att avgöra vilken insats som eleven är i behov av och ibland beskrevs svårigheterna vara komplexa och vara i behov av olika insatser i läsning. Flera av skolorna hade under ledning av specialläraren planerat att genomföra screening i läsning tidigt på höst- respektive vårtermin och kompletterade den obligatoriska screeningen med andra tester för att säkerställa att alla elever i behov av stöd i sin läsutveckling uppmärksammas. Tidig screening gjordes för att lärarna skulle kunna planera och anpassa undervisningen samt använda testresultaten som en formativ bedömning enligt speciallärarnas utsagor. Några speciallärare lyfte kravnivån på det obligatoriska screeningmaterialet som låg och att därför även de elever som når lägsta kravnivån på det obligatoriska screeningmaterialet kan behöva uppmärksammas, därav användes kompletterande test.

Bedömningsstödet i svenska tycker jag generellt är alldeles för grovmaskigt, att det kan man nästan memorera på grund av bilden och det är så vanliga ordbilder och det säger egentligen ingenting utan där får vi ta in mycket annat, liksom känsla, upplevelse och vad vi vet av erfarenhet att det här brukar bli såhär och såhär och hellre att vi gör en insats för mycket än att vi inte gjort någonting alls. (C3)

7.2. Genomförande av insatser i läsundervisningen

Speciallärarna beskrev att de efter analys och planering genomför insatser i helklass, mindre grupp och individuellt. Det finns många olika sorters insatser i läsning och respondenterna uppgav att de använder sig av flera olika former och material. Denna studie har undersökt hur speciallärare beskriver sitt arbete efter lässcreening men inte specifikt undersökt vilket material som skolorna använder sig av.

7.2.1. Genomförande av insatser i helklass - Ledning och stimulans

Analysen visade att vid insatser var aspekterna resultat, analys och planering utifrån testerna viktiga att ta hänsyn till när det gäller vad eleverna i helklass behöver få undervisning i enligt

speciallärarna. I samråd och under handledning av speciallärare genomförs insatser av klassläraren eller andra pedagoger i arbetslaget. Analysen visade att viktiga insatser i helklass var användandet av olika metoder för att tidigt stötta elever till exempel genom upprepad läsning, intensivläsning och listläsning. Vidare visade analysen att vid lästräning med elever i årskurs 1-3 är det vanligt att fokus hamnar på avkodning, lässtrategier, läsförståelse eller ordförståelse. Exempelvis kan en klass delas in i par eller små grupper för lästräning med fokus på avkodning, språkförståelse och/eller läsförståelse. Beroende på läsnivå behöver dessa par/mindre grupper mer eller mindre stöttning och flera speciallärare beskrev att detta arbete kan organiseras med hjälp av all personal i arbetslaget runt klasserna.

Det är på gruppnivå och vad kan vi göra för gruppen som kan gynna den och samtidigt gynna eleverna som behöver lite extra, en extra knuff i läsningen. (B1)

Ett språkstärkande arbete med ordförrådsträning är exempel på insatser som med fördel kan göras i helklass eller i en mindre grupp för att bygga träningen på samtal, menar respondenterna. Vikten av att visualisera undervisningen med hjälp av bildstöd, öva på att berätta med hjälp av bilder till begrepp och koppla det till läsning och skrivning samt att diskutera mycket kring ord som dyker upp i läsningen lyftes som exempel på språkstärkande arbete av speciallärarna. Även begreppsordlistor påtalades som redskap för ökad språkförståelse i framförallt SO- och NO-ämnena.

...eleven som har språkstörning glänsar i NO nu. För hen får förutsättningarna ord och bild eftersom hen kommer ihåg i bilder... och så repeterar vi och så repeterar vi... (C2)

7.2.2 Genomförande av insatser som extra anpassningar och särskilt stöd

Analysen visade att i arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd var screening och efterföljande insatser viktiga när respondenterna befarar att en elev kan få svårt att nå målen, behöver extra anpassningar eller särskilt stöd. Exempel på genomförande av insatser kan vara att elever arbetar i mindre grupper ledda av speciallärare eller en-till-en som en extra anpassning under en begränsad tid eller om behovet är varaktigt över en längre tid berättade några speciallärare. Respondenterna beskrev sitt arbete med genomförandet av olika insatser i form av extra anpassningar, till exempel inom områdena fonologisk medvetenhet, avkodning och språkförståelse. Exempel som nämndes var speciallärarnas arbete i årskurs 1, då ett vanligt intensivt parallellt arbete med klasslärarna genomförs med elever som ligger lågt på testet med bokstavskännet och avkodning i bedömningsstödet. En intensivträning sker då med elever som riskerar att utveckla läs- och skrivsvårigheter för att de ska få maximal stöttning i den alfabetiska medvetenheten, få träning i vad bokstäverna heter, hur de låter och hur man kan ljuda ihop bokstavsljud till ord och meningar.

Jag börjar med avkodningen, den alfabetiska medvetenheten liksom grafem - fonem, hur låter ljuden. Jag jobbar mycket med praxisalfabetet där. För att lägga fokus på ljuden och sedan bokstavskännet och avkodning. (A3)

Att periodvis arbeta med insatser i läsning som extra anpassningar lyftes av respondenterna genom exempelvis olika former av avkodningsträning, läshastighet, upprepad läsning för att träna läsflyt, parläsning och läsförståelsestrategier. Under insatsernas gång ansågs det framgångsrikt att göra uppföljningar, ibland dagligen, samt vid insatsens slut utvärdera insatsen. Beskrivning av periodernas upplägg under läsåret varierade mellan 3-5 tillfällen per vecka under en 4-8 veckorsperiod. En fördel som framkom i beskrivningarna av detta upplägg var att elever som var i behov av dessa insatser som extra anpassning eller särskilt stöd kunde

få det av specialläraren samtidigt som övriga klassen tränar på samma förmågor inom klassens ram. Vidare visade analysen att specialläraren var den som ofta arbetar direkt mot elever i behov av stöd medan de elever som behöver en extra skjuts i sin läsutveckling men inte uppvisar lika stora svårigheter för stöd av övriga pedagoger i arbetslaget, under handledning av specialläraren. Flera speciallärare beskrev att de efter utvärdering och analys arbetar vidare på olika sätt. Insatsen kunde avslutas, pausas under en period eller återupptas i samma eller förändrad form beroende på vad analysen visade.

Nu kör vi BRAVKOD i grupper i en period. Jag kör ofta 30 minuter per pass i 6-7 veckors perioder. (A1)

7.2.3 Genomförande av intensivläsning

Analysen visade att genomförandet av intensivläsning görs i helklass, i mindre grupp och som en enskild anpassning enligt respondenterna. Efter tester och analyser organiserar alla speciallärare intensivläsning i perioder på olika nivåer. På vissa skolor genomförs intensivläsning i någon form för samtliga elever på skolan under en begränsad tid. Flera respondenter lyfte korta intensiva perioder som framgångsrika. Det framkom från flera speciallärare att det var vanligt att utgå från ett intensivläsningsmaterial och utifrån det och elevens behov skapa en läsrutin som upprepas vid varje lästillfälle. En speciallärare berättade att skolan också genomför intensivläsningsperioder med enskilda elever i samarbete med hemmen. Eleverna läser då först en text i skolan och sedan samma text hemma. Detta upprepas under perioden varje dag både i skolan och hemma.

Vi har ett resursteam med fritidspedagoger, speciallärare och specialpedagoger som finns tillgängliga för att i fyra perioder på ett år planera upp insatser efter vilka behov eleverna har. En del behöver mängdträna och en del behöver mer specifik träning. På så sätt får eleverna en anpassning i 6-8 veckor. Föräldrar får mail hem med information om insatsen, sedan utvärderas insatsen och kanske pausas det eller en fortsatt insats med åtgärdsprogram. Vi hjälper klasslärare med dokumentation, föräldrakontakt och uppföljning. (A2)

Periodicitet är en viktig faktor. Att pausa insatser i läsning ansågs nödvändigt och det framkom att det efter en intensivperiod i läsning med speciallärare kunde upplevas att eleven behövde en paus för att sedan påbörja en ny intensivläsningsperiod. Skäl som angavs till detta var att stödet behöver organiseras så att specialläraren har möjlighet att arbeta med så många elever som möjligt, att eleven kan behöva en paus för att efter ett par veckor återigen vara motiverad till fortsatt träning för att arbetet ska ge så goda resultat som möjligt.

Jag brukar jobba med intensivläsning, att man till en början ses 3 till 4 gånger i veckan och så jobbar vi i ungefär 6 veckor för att se liksom, vad det gett för effekt den här träningen vi gjort. Ibland kan det vara så att då släpper vi eleven för en period även om man liksom inte ligger på den önskade nivån som vi hoppas, men ibland så upplever jag att det är mer effektivt att släppa för ibland, ja motivationen till träning kan försvinna hos eleven och då kan man släppa några veckor för att sedan komma tillbaka. (B3)

7.2.4 Genomförandet - speciallärarens roll

Speciallärarna uppgav att de har en betydelsefull och omfattande roll kring genomförandet av insatser. Ett tydligt mönster som framträder är att respondenterna belyser vikten av att de är involverade även i insatser som utförs av klasslärare eller annan personal genom handledning, avstämning, utvärdering. Några speciallärare berättade att det är de själva som utför insatsen med de elever som har störst behov i sin språk-, skriv- och läsutveckling och det är av vikt att speciallärarkompetensen används på ett sätt att den kommer de elever med störst behov

tillgodo. Att samverka kring genomförandet av insatser med olika professioner är en stor vinst, beskriver respondenterna. Ofta samverkar lärare och speciallärare vid exempelvis genomförandet och samarbete i team ansågs framgångsrikt när det gäller mängdträning i läsning.

Vi tog ju all personal vi hade som var kopplat till ettan och så grupperade vi dem utifrån läsförmåga och så läste vi varje dag, vi avsatte 30 minuter, men tid försvann ju när de gick till sina grupper, så effektiv tid kanske var 20 minuter. Det vi såg, vi såg väldigt goda effekter av detta. (B3)

Föräldrakontakt nämndes också som en viktig del för att stötta eleverna i läsning hemma. Speciallärare beskrev att de avlastar lärarna med föräldrakontakt och dokumentation av insatser. Viktiga komponenter som nämndes vid genomförandet av insatser var att säkerställa att elever i behov av stödinsatser fångas upp tidigt och att rätt stöd sätts in. Faktorer som motivation, goda relationer och att stärka självförtroendet i läsning är av avgörande betydelse. Att eleven får veta vad målet för läsning är och varför man ska kunna läsa benämndes som viktiga aspekter för motivationen. Respondenterna berättade att de ofta såg att elever som efter en insats i intensivläsning höjde sitt resultat i läsning fick med speciallärarens hjälp upp sin motivation till att läsa ännu mer, exempelvis ett klistermärke efter varje lästillfälle kunde höja motivationen att läsa.

Om man på något sätt kan visa deras utveckling så att de förstår att det är till nytta så är det bra. Motivationen väcks när de förstår att de helt plötsligt kan läsa så som andra. Vi gör en insats med H4-test i början och i slutet av en intensivläsningsperiod och eleven får se sitt resultat. De blir alltid glada när de ser att de läser bättre och får klistermärke som belöning och då höjs deras motivation så de vill läsa ännu mer. (A2)

7.3 Uppföljning

I följande avsnitt presenteras respondenternas beskrivningar kring hur de följer upp insatser för elevers läsutveckling. Detta arbete finns det olika rutiner kring och det dokumenteras ofta på olika nivåer.

7.3.1 Uppföljning av insatser

Dokumentation vid uppföljning av insatser genomförs i olika utsträckning beroende på om det är på organisation-, grupp-, eller individnivå, berättade speciallärarna. De individuella insatserna dokumenteras på flera skolor i elevens individuella utvecklingsplan som en extra anpassning eller som särskilt stöd. Även insatser som görs på individnivå med en mindre grupp dokumenteras ofta i respektive elevers individuella utvecklingsplaner som anpassningar enligt respondenternas beskrivningar. Dokumentation av bedömningsstödet görs i en matris som finns på lärplattformen som respektive skola använder sig av enligt speciallärarna. Flera respondenter uppgav att de på organisationsnivå har ett årshjul där uppföljning är en del och detta ger en tydlig ram att utgå ifrån vilket skapar struktur och tydliga rutiner. Speciallärarna uppgav olika exempel på hur uppföljningen går till och framgångsrika exempel är när uppföljning av insatser kan ske i samband med skolans APT en gång i månaden då det ges samverkanstid för uppföljning och utvärdering där lärare och fritidspedagoger kan prata kring elever både vad gäller särskilt stöd och extra anpassningar. Flera respondenter berättade att speciallärarens egen uppföljning av insatser görs både under och efter en insatsperiod och denna uppföljning ligger till grund för hur man arbetar vidare.

Vi har Unikum som vi dokumenterar i, så där läggs insatserna in. Sedan för vi också egen dokumentation för oss själva liksom, vid varje tillfälle jag har med barnen, skriver någon kommentar. Vad jag gjort, vad jag såg som funkade bra och vad jag såg att vi måste jobba på så att jag lätt kan

följa arbetet sen. Och det dokumenterar jag sedan efter en intensivperiod, då sammanfattar jag det.
(B3)

7.3.2. Uppföljning - speciallärares roll

Uppföljning av insatserna i läsning ansvarade speciallärarna för på sina respektive skolor enligt deras beskrivningar och många speciallärare har också en tydlig roll i att kalla till och hålla i uppföljningsmöten. Respondenterna beskrev samverkan med klasslärare, exempelvis genom att delta i utvecklingssamtal för elever där det finns extra anpassningar gällande läsning. Flera speciallärare beskrev också hur de arbetade med periodiserade insatser, även då de inte är inkopplade i insatsen för någon elev under en period ändå har ansvaret att följa upp hur det går för eleven för att kunna delge den informationen på nästa analysmöte, klassgenomgång, EHT eller annat möte. Flertalet speciallärare beskrev att i de fall insatserna genomförs av klasslärarna är det speciallärarna som ansvarar för att uppföljning sker både under insatsen och då den är avslutad.

Vi har ju årshjulet och sen när man ser då vilka elever det gäller för att planera insatser i läsning då är jag den som driver mest. Jag har liksom kallat till allting, håller i det och på uppföljningar bjuder jag in rektor och specialpedagog för samverkan. (A3)

Ett mönster som framträder är att speciallärare har en viktig roll i att utveckla arbetet med att följa elevernas läsutveckling där en helhetsbedömning görs efter kontinuerlig uppföljning. Respondenterna belyser sin organisatoriska roll i att sammanfatta och analysera årskursernas resultat longitudinellt och att analysera hur utvecklingen och resultaten ser ut både på individ och gruppnivå samt om resultaten förbättrats eller försämrats, om det är samma elever som visat låga resultat hela vägen eller om det tillkommit nya. Ett annat mönster som framträder är speciallärares roll i utformandet av årshjul för screeningarbetet på respektive skola där kartläggningmaterial för uppföljning av det obligatoriska kartläggningmaterialet ingår.

Skolverkets bedömningsstöd är inte finmaskigt så vi behöver komplettera det med Legilexi och med fler texter för att kunna följa upp läsförståelsen. (A1)

7.4 Utvecklingsmöjligheter

I följande avsnitt presenteras respondenternas beskrivningar kring hur de skulle vilja utveckla arbetet med att planera, genomföra och följa upp insatser i läsundervisningen efter analys av testresultat för att främja elevers läsutveckling.

7.4.1 Utveckling av skolans arbete för att främja läsutveckling

Respondenterna i studien såg en rad olika moment som knyter an till arbetet med att planera, genomföra och följa upp arbetet med screeningar som skulle kunna utvecklas. En aspekt som speciallärarna ville utveckla var samverkan med andra speciallärare, ett ökat samarbete med specialpedagog och rektor för att tillsammans arbeta med utveckling. Även samverkan med andra professioner nämndes som till exempel klasslärare, lärare i fritidshem eller logoped. En annan aspekt att utveckla var arbetet med tidiga insatser för de yngsta eleverna vilket var genomgående i intervjuerna. Flera önskade få till en strukturerad satsning på förskoleklass och i årskurs 1 i läsning. Ytterligare en aspekt som nämndes var olika former av läsning för att öka elevernas läsfärdigheter. Exempel som lyftes var åldersblandade läsgrupper, olika läs- och läsförståelseprojekt, bokcirkelprojekt samt samarbete med bibliotekarie.

Men jag skulle gärna vilja se att det fanns liksom bättre samarbete med klasslärare i läsning. Det hade varit väldigt intressant att kunna satsa jättemycket i förskoleklass och årskurs ett och se vad det hade

gett, alltså fått följa det, det hade varit väldigt intressant. (B2)

Respondenterna beskrev hur de försökte möjliggöra arbetet kring att planera, genomföra och följa upp insatser efter screeningar, men också uppföljning av elevernas läsutveckling. Ett sätt att utveckla sin roll i skolan beskrevs vara att följa elever, som har deltagit i en insats, under hela sin skolgång på låg- och mellanstadiet. Garantin för tidiga stödinsatser gäller endast upp till tredje klass och därför är det en hel del skolor som inte har tillgång till speciallärare på mellanstadiet.

Om jag fick jobba med svenskan ända upp till sexan och för att kunna följa eleverna, då behöver man inte göra lämningen när de börjar i fyran utan senare när det passar. Det är svårt med tanke på att jag är själv och vi tappar ju liksom de äldre eleverna. Det kan vara elever som jag har jobbat med i tre år som kommer upp i fyran och får inget stöd, ingenting. (A3)

Utveckling av insatser på olika nivåer under läsåret för att förebygga lässvårigheter lyftes av flera speciallärare. Dessutom nämnde flera en önskan om att läsning ska vara ett viktigt ämne under konferenser för lärare på skolan för att diskutera och skapa möjlighet till kollegialt lärande gällande hur de kan stötta elever med olika läsinlärningsmetoder på klassnivå på bästa sätt, tex att göra en satsning på läsförståelse eller läsa högt i par. Framförallt önskade speciallärarna få till en strukturerad lästräning på klassnivå så att hela klassen, hela skolan blir involverad i läsning.

Jag vill få in läsveckor med intensivveckor för hela skolan tex efter sommarlovet. Det blir en större helhet där läsningen kommer in i ett årshjul på skolan. Andra delar kan vara att läsa två och två vissa veckor, ha läsförståelseveckor och konferenser där lärare inspirerar varandra. (A3)

Analysen visade att motivation är en viktig faktor att utveckla arbetet kring för att stödja elever i lässvårigheter att nå bättre resultat. Lärarens feedback och återkoppling till eleven om framsteg beskrevs av flera respondenter som ett viktigt verktyg att ta vara på. Dessutom lyftes av flera respondenter att det är av stor vikt att eleven får information om och har tydliga förväntningar på vad de ska lära sig i relation till lärandemålen och att förstå målen. Flexibilitet och anpassning till behov ansågs skapa goda möjligheter att nå framgång i elevernas läsutveckling.

Jag försöker hitta vad varje elev behöver! Få eleverna att förstå att det är till nytta att läsa och själv få se sina framsteg. Eleven får själv vara med och bestämma över när och hur lästräningen ska ske. (A3)

Screeningresultaten ansågs av respondenterna vara ett verktyg för att planera och genomföra undervisningen. Ytterligare en utveckling av detta som påtalades var att screeningresultaten skulle ligga till grund för planeringar i även andra ämnen än svenska samt påverka läromedelsinköp. Detta menade respondenten skulle bidra till att en större del av elevernas svårigheter skulle kunna mötas i daglig ledning och stimulans.

...man beställde läromedel, man gjorde liksom dom delarna utifrån vad screeningarna visar för då tror jag vi hade kommit en väldigt lång bit på väg och kunnat möta väldigt mycket inom den dagliga undervisningen... (C3)

7.4.2 Utveckling - möjligheter och hinder

Respondenterna uppgav att kontinuerliga uppföljningar på organisationsnivå är viktiga där personalen tillsammans utformar och följer upp insatser, extra anpassningar och särskilt stöd. Ett tydligt mönster som framträder är att respondenterna belyser ett strukturerat arbete med insatser och uppföljningar, avsatt samverkansstid och möjlighet till ett förebyggande arbete

genom att på organisationsnivå sitta med i EHT eller i ledningsteam. Rektorns roll nämndes också som betydelsefull och en utarbetad läs- och skrivplan i kommunen.

Det är guld värt att få sitta med på EHT för man kan förmedla en bild som de andra inte ser. De känner inte ens till alla elever. Sitter också med i ett lokalt ledningsteam och kan driva: Hur ska vi satsa? Vad ska vi driva för utbildning på skolan? (A2)

Möjligheter med Läsa-, skriva-, räknagarantin som respondenterna nämnde var att tidigt upptäcka elever som har svårigheter. Faktorer som avsatt samverkanstid, stor personaltäthet bland de yngre eleverna och en god kontakt med vårdnadshavare påtalades som viktiga för att på många sätt kunna stötta eleverna i sin läsutveckling. Flera respondenter beskrev att genom att se indikationer på svårigheter redan tidigt och att arbeta med de yngre redan från början så kan man se bättre resultat på sikt och fånga upp eleverna tidigare än i årskurs 1.

Möjligheter är ju garanterat att vi snabbare ser dem som har svårigheter eller de behöver inte ens ha svårigheter men kanske inte riktigt har kommit igång. (C2)

Brist på tid nämndes som återkommande hinder för samråd med ledning, andra speciallärare, specialpedagoger men också mer tid för avstämningar med lärare efter insatser. Flera respondenter berättade att de vill utveckla sitt arbete och få mer tid för läsning på klassnivå, vara mer synliga ute i klasserna för att jobba förebyggande med läsning och inspirera alla elever till att läsa. Respondenterna beskrev att mycket av deras totala arbetstid läggs som undervisningstid med elever, men då blir tiden för egen planering, samverkan med andra, föräldrakontakt och tid för organisering mindre. Speciallärarna lade mestadels av sin tid på arbete i smågrupper eller på individnivå och då blev tiden för att observera och stötta eleverna på klassnivå lidande. Hur speciallärares tid fördelas såg mycket olika ut på de olika skolorna. Några speciallärare beskrev att de är hårt styrda i att undervisa mycket medan några beskrev att de lägger sin tid helt själva.

Jag lägger mest av min tid på elevtid. Det jag ibland skulle känna att jag skulle vilja göra är att vara med i klassrummet mer också, för att observera. Men jag har lite svårt att prioritera den tiden till att göra det. Kanske det skulle ge mycket för undervisningen i övrigt sen också. (B3)

Sammantaget har resultatet i studien gett en fördjupad förståelse av speciallärares beskrivningar av sitt arbete med planera, genomföra, följa upp och utveckla arbetet efter lässcreening och om vilka faktorer utifrån detta arbete som är gynnsamma för att utveckla elevers läsförmåga. Studiens teoretiska utgångspunkter The Active View of Reading och organisations- och systemperspektivet kommer att integreras i resultatdiskussionen, då de är centrala för studien och tolkningen av studiens resultat.

8. Diskussion

I detta avsnitt diskuteras studiens resultat utifrån syfte och frågeställningar i relation till litteratur, forskning, och studiens teoretiska utgångspunkter. Därefter avslutas avsnittet med metoddiskussion, studiens kunskapsbidrag och förslag till vidare forskning.

8.1 Resultatdiskussion

I denna studie har syftet varit att undersöka hur några speciallärare med specialisering mot språk-, skriv- och läsutveckling på skolor med god måluppfyllelse i svenska beskriver att de planerar, genomför, följer upp och vill utveckla insatser i läsundervisningen i årskurs F-3 efter att lässcreening gjorts för att elever med låga resultat ska utvecklas mot en god läsförmåga.

Som svar på forskningsfrågan om hur speciallärare beskriver att de planerar insatser i läsundervisningen beskrivs samverkan mellan olika professioner vid analys av elevernas testresultat som vanligt förekommande. Analysen visar att speciallärarna hade en viktig roll i planering av insatser och ofta ansvarar för organisationen kring detta arbete. På samtliga av respondenternas skolor används också kompletterande testmaterial, utöver Skolverkets obligatoriska material, för att ytterligare säkerställa att alla elever som behövde stöd i sin läsutveckling identifierades.

På forskningsfrågan om hur speciallärare beskriver att de genomför insatser i läsundervisningen beskrivs organisering i samverkan mellan olika professioner som en viktig aspekt.Handledning från speciallärarna till övriga pedagoger i olika läsinlärningsmetoder, med särskilt fokus på avkodning, fonologisk medvetenhet och språkstärkande arbete, är vanligt förekommande för att stöd skulle nå ut till så många elever som möjligt. Det var framförallt insatser gällande avkodning och intensivläsning som beskrevs av respondenterna. Särskilda insatser som lyftes genomfördes oftast i perioder.

Analys av forskningsfrågan gällande hur uppföljning av insatser genomfördes visar att regelbundenhet genom uppföljning i årshjul var en viktig organisatorisk aspekt. Både insatser och uppföljning av dessa dokumenterades i elevens individuella utvecklingsplan som en extra anpassning eller som särskilt stöd beroende på omfång. Uppföljning av insatser ansvarade vanligtvis speciallärarna för även i de fall då de handlett andra pedagoger i att genomföra dem.

Svaret på forskningsfrågan om hur speciallärare beskriver att de skulle vilja utveckla insatser i läsundervisningen var tid för samverkan med olika professioner något speciallärarna ville utveckla ytterligare. Analys av resultatet visar också att det fanns en önskan om att rikta speciallärarstödet mot de yngre eleverna i förebyggande syfte samt en önskan om att screeningresultat skulle få ligga till grund för lärarnas planering och läromedelsinköp.

8.1.1 Planering i samverkan

Analys av testresultat och planering av insatser går hand i hand och är en utgångspunkt för vidare arbete för elevers läsutveckling. Respondenterna beskrev att deras roll som speciallärare på skolan var viktig i arbetet kring hur skolan organiserar arbetet med att planera insatser efter screening avseende läsförmågan. Även Toste och Lindström (2022) menar att speciallärarnas roll är betydelsefull, då undervisningen i läsning är en komplex kognitiv process och elever med lässvårigheter kräver högkvalitativ läsundervisning, helst av kunniga speciallärare. Framgångsfaktorer på gruppnivå präglas av hur man lyckas samverka, planera tid och resurser till rätt insatser redan på gruppnivå, menar respondenterna. Detta påstående stärks av Sundqvist och Lönnqvist (2016) då de menar att samverkan mellan lärare och speciallärare är viktigt för att elever ska lyckas. Samverkan mellan klasslärare och speciallärare visade sig på flertalet av skolorna vara en avgörande faktor i planeringen för vilka insatser på gruppnivå eleverna fick i sin läsutveckling enligt respondenterna. Då det enligt Skolinspektionen (2022) visat sig att det ofta råder en brist i samverkan mellan speciallärare och undervisande lärare är studiens resultat extra positivt, då studiens urval av skolor med god måluppfyllelse i svenska visar att det finns skolor där samverkan fungerar.

Planering i samverkan utifrån gruppen och individens behov, beskrevs som en viktig aspekt av respondenterna för att arbeta förebyggande. De benämnde planeringsarbetet som ett strukturerat arbete med tydligt mål gällande insatser och gemensam tid för reflektion. Både

Fälth och Hallin (2023) och Sundqvist och Lönnqvist (2016) påtalar vikten av att när klassrumsundervisningen är bra utformad minskar behovet av särskilda stödinsatser, då den största delen av elevernas undervisningstid sker i klassrummet och genomförs av klassläraren. I resultatet framkom att en analys av insatser på klassnivå gav en överblick över vilka elever som skulle få individuellt stöd och här kommenterades speciallärarens roll och analysfrågorna som mycket viktiga i insatserna. Samverkan mellan lärare och speciallärare var en viktig aspekt som framkom, något som också Sundqvist och Lönnqvist (2016) betonar, då de menar att elever kan behöva stöd på olika sätt både i klassrum och individuellt. Forskarna betonar att samsynen kring undervisningen i läsning, gemensamma mål och samverkan kan ge många fördelar i arbetet med att förbättra läsresultaten. Flera respondenter beskrev hur de efter screening har analysmöten där alla pedagoger runt eleven samt speciallärare, specialpedagog och i vissa fall rektorn tillsammans tog del av resultaten och under speciallärarens ledning kom fram till hur man ska planera inför uppföljning av resultaten. Att alla pedagoger runt eleven deltar ses enligt studiens respondenter som mycket positivt på de skolor där denna struktur/organisation finns. Dessa positiva aspekter stärks av Paulsrud och Nilholm (2023) som beskriver att ett samarbete över professionsgränserna bidrar till ett gemensamt elevansvar, att fler elever får stöd och en mer jämlik relation mellan olika professioner samt av Sundqvist och Lönnqvist (2016) som samtidigt menar att en förutsättning för samverkan är gemensam planeringstid. En speciallärare berättade att de använder sig av RTI-modellen för att se vilka elever som kan gynnas av anpassningar på gruppnivå och vilka som behöver individuella interventioner. RTI-modellen framhålls även av Levlin och Menzer (2020) som en framgångsrik analysmodell.

8.1.2 Planering av insatser i läsundervisning

Respondenterna beskrev vikten av att säkerställa att elever i behov av stödinsatser fångas upp tidigt och att rätt stöd sätts in. De obligatoriska bedömningsstöden upplevdes inte alltid vara tillräckliga för att kunna avgöra vilka insatser som är passande för att stödja elevernas läsutveckling. De kunde se ett behov av att komplettera med ytterligare tester och menade att i sin roll som speciallärare kunde det vara avgörande för elevernas läsutveckling vilka fler tester som görs och vilka insatser som sätts in så att rätt helhetsbedömning görs. Likaså menar Catts (2018) att det är viktigt med omfattande tester för att säkerställa att alla elever som är i behov av extra stöttning i sin läsutveckling upptäcks. Studiens respondenter visar en samstämmighet i vinster med att tidigt identifiera elever i behov av stöd i sin läsutveckling och vinsten av att sätta in insatser tidigt vilket är i enlighet med von Fritsch m.fl., (2021), Solheim m.fl., (2021), Svensson m.fl., (2019) och Wanzek m.fl., (2018) som menar att tidig identifiering och tidiga insatser till och med kan minska risken att elever utvecklar läs- och skrivsvårigheter. Å ena sidan kan det vara en ekonomisk belastning för skolorna att sätta in resurser (Barrett m.fl., 2023) men å andra sidan menar Svensson m.fl. 2019 att tidiga interventioner kan vara långsiktigt hållbart även ur den ekonomiska aspekten. Liksom The Active View of Reading visar på att läsning är en komplex färdighet enligt Cartwright och Duke (2021) beskrev flera speciallärare att en elevs svårigheter ibland kunde vara komplexa och att det i vissa fall behövdes en bredare bedömning av en elevs kunskaper för att avgöra vilka insatser som eleven var i behov, att en elev ibland kunde behöva olika typer av insatser. Ett mönster som framträdde var att vikten av elevernas motivation till läsning, samt aspekterna avkodning och språkförståelse vid planering av läsinsatser i enlighet med The Active View of Reading (Cartwright & Duke, 2021). Även om alla aspekterna nämndes som viktiga för planering av insatser var det tydligt att det framförallt var insatser gällande den fonologiska medvetenheten och avkodning som var vanligast förekommande på skolorna.

8.1.3 Genomförande - Läsinlärningsmetoder

I vår studie framkommer det tydligt att speciallärarens kompetens är viktig för elever i behov av stöd i sin läsutveckling, vilket även poängteras av Toste och Lindström (2022) då de menar att elever med lässvårigheter kräver högkvalitativ undervisning, gärna av kunniga speciallärare. Studien visar dock att intervjuade speciallärare inte alltid upplever att deras tid räcker till för att alla elever i behov av stöd ska få direkt stöttning av just specialläraren. Däremot lyfter respondenterna i detta sammanhang fram att det därför upplevs vara effektivare att specialläraren också handleder andra pedagoger på skolan i genomförandet av interventioner. Vidare framkommer det i studien att det är av stor vikt att specialläraren har kontinuerlig avstämning och överblick i elevens utveckling, något som stärks av Skolinspektionen, (2022) som påtalar vikten av att den specialpedagogiska personalen ska stödja lärarens arbete med eleverna och insatserna genom sin fördjupade kunskap. Speciallärarna som arbetade på skolor där stödet organiseras på detta sätt lyfte också att de elever med störst utmaningar i sin språk-, skriv- och läsutveckling prioriteras gällande att få stöd av speciallärare med kompetens inom området för att optimera interventionen. Att elever i störst behov av stöd får stöd av just speciallärare är i enlighet med Toste och Lindström (2022). Författarna menar vidare att hur specialläraren ska bidra med sin specialkompetens inte är tydligt framskrivet. Ett tydligt mönster i denna studie visar ändå på att speciallärarna har en tydlig roll på respektive skola att driva och föra arbetet med att planera, genomföra och följa upp arbetet kring garantin för tidiga stödinsatser.

Respondenterna uppger att de erfarit att elever som riskerar att möta hinder i sin läsutveckling behöver ha en tydlig och riktad undervisning i fonologisk medvetenhet och avkodningsträning, vilket även Sandberg m.fl. 2015 och Snow (2016) beskriver. En metod som ofta nämnts vid namn från flera av studiens respondenter och forskare är metoden Phonics som tränar den fonologiska medvetenheten och avkodning. Phonics uppges av studiens respondenter vara en metod som oftast fungerar då en elev har stora utmaningar i sin läsinlärning, något som stärks av Sandberg m.fl. (2015) och Snow (2016) som påvisar att en strukturerad undervisning i Phonics är viktig framförallt för elever med låg läsförmåga för att dessa inte ska få fortsatta svårigheter i sin läsutveckling.

Särskilda läsinsatser i intensivläsingsperioder på 4-8 veckor lyftes som framgångsrika av respondenterna exempelvis i avkodningsträning, läshastighetsträning, och läsförståelsestrategier. Intensivläsning i relativt korta perioder lyfts även av Svensson m.fl. (2019) och Lindström-Sandahl m.fl. (2023) som en metod som ofta utvecklar elevernas läsförmåga. Hur korta perioderna kan vara är beroende på vilket material som används, frekvens, gruppstorlek, varaktighet och upplägg som skolan använder sig av (Svensson m.fl., 2019; Lindström-Sandahl m.fl., 2023). Speciallärarna poängterade vikten av att eleverna får många lästillfällen och det är vanligt att eleverna delas in i par för att läsa två och två. Även Castles m.fl. (2018) lyfter vikten av att eleven får läserfarenhet för att kunna automatisera sin läsning. Ordigenkänningen ökar för varje gång ordet blir läst och av den anledningen är det viktigt att eleven får många tillfällen till läsning för att erfarenheten ska öka (Castles m.fl., 2018).

Analysen visar att språkstärkande arbete inom klassens ram eller i en mindre grupp var vanligast, för att samtalet mellan elever ska kunna vara i fokus. Detta stärks av Levlin (2014) som menar att ordförrådsträning med fördel sker genom kooperativt lärande. Bildstöd för att förtydliga ord och begrepp inom olika ämnen med syfte att utveckla språkförståelsen lyfts också som en viktig aspekt. I detta sammanhang beskrivs att elever med exempelvis språkstörning framgångsrikt kan ta till sig innehållet i NO-ämnen efter tillgång av bildstöd i

undervisningen, då det bidrar till språkförståelse i ämnet vilket liksom Andersson (2021) menar är en förutsättning för att förstå innehållet i en kontext. AVR visar på komplexiteten i läsning och faktorerna avkodning och språkförståelse ofta överlappar varandra (Cartwright & Duke 2021).

Motivation och självförtroende har stor inverkan på varandra och var båda centrala faktorer för läsutveckling och genomförandet av läsinsatser enligt vår studie. Dalby (1992) och Catts (2018) framhäver också motivationens roll för läsning och i läsmodellen *The Active View of Reading*, där motivation är en del som ingår (Cartwright & Duke, 2021). Lärarnas återkoppling till eleven om framsteg visade sig i analysen vara ett viktigt verktyg att ta vara på i samband med motivation. Även tydliga förväntningar och information om lärandemålen påtalades som betydelsefulla av speciallärarna, något som stärks av Nordholm och Blossing (2014) som påtalar att samsynen mellan lärare är viktig för att eleverna ska veta vad som förväntas av dem. För att stärka elevens motivation är relationen mellan elev och pedagog viktig, påtalade våra respondenter. Ett team med olika medarbetare som kan avlösa varandra efter en intensivperiods paus påtalades som något mycket framgångsrikt. Analysen visade också att självförtroendet har en viktig roll för läsning vilket stärks av Høien och Lundberg (2013) och Andersson (2021) som menar att nedsatt självförtroende kan leda till att elever undviker läsning och därmed till färre läserfarenheter.

Effektivitet lyftes av flera respondenter som en parameter för att kunna utnyttja speciallärarkompetensen så att den kommer så många elever med behov av extra stöd i sin läsutveckling tillgodo som möjligt. För att möjliggöra detta är det därför viktigt att avväga hur de intensiva insatserna organiseras. Skolans organisation på olika nivåer lyfts även av Ahlberg (2015) som en viktig förklaringsmodell till elevers möjligheter att utvecklas. För att se det ur ett specialpedagogiskt perspektiv så söker organisations- och systemperspektivet förklaringar till elevers skolproblem i skolan som verksamhet och organisation (Ahlberg, 2015). Ett dilemma för många speciallärare att få tiden att räcka till för allt man vill genomföra som exempelvis lässatsning på klassnivå, jobba förebyggande och inspirera elever till att läsa samtidigt som insatser i små grupper och individuellt också är viktigt. Rektor är ytterst ansvarig för fördelning av tid och de speciallärare som har bra samarbete med rektorn nämner det som en framgångsfaktor på organisationsnivå. Att se över samverkansformerna i en organisation för att kunna utveckla likvärdigheten menar Skidmore (1996) är viktigt för att elever som behöver en kompensatorisk skolgång. Författaren menar att skolan bör se lösningar till skolans problem ur ett organisation och systemperspektiv.

8.1.4 Uppföljning

Uppföljning kan ske på olika nivåer; organisation, grupp och individ. Skolinspektionen (2022) lyfter att skolor ofta brister i att följa upp det stöd som eleverna är i behov av. Ett sätt för att uppfylla denna del av garantin för tidiga stödinsatser är att organisatoriskt avsätta tid för samråd gällande uppföljning mellan speciallärare och de professioner som deltagit i den aktuella läsinsatsen. I studien beskriver speciallärarna att kontinuerliga uppföljningar på organisationsnivå är viktiga där speciallärare i samverkan med övriga professioner följer upp insatser, extra anpassningar och särskilt stöd. Ett strukturerat arbete nämns som framgångsrikt då tid finns för uppföljningar och utifrån dessa sker planering för vidare undervisning och insatser.

Uppföljning och dokumentation nämns av respondenterna som viktiga faktorer för att kunna följa elevernas läsutveckling. Dokumentation av bedömningsstöd och uppföljning av insatser sker i hög utsträckning i skolans lärplattform men flera av speciallärarna uppger att de också

gör uppföljningar för sig själva för att kunna följa insatserna. Att dokumentera elevernas läsutveckling är viktigt, framhåller Sandberg m.fl. (2015) eftersom det kan ha stor betydelse om det senare uppstår svårigheter. Dokumentation och uppföljning är också viktigt för att skyndsamt kunna sätta in eller justera aktuell insats utifrån elevers ändrade behov enligt Svensson m.fl. (2019) och Knospe m.fl. (2023). Skolinspektionen (2022) framhåller också vikten av att vid behov skyndsamt sätta in adekvata insatser om det finns indikation eller kan befaras att läsutvecklingen inte fortskrider som förväntat. Detta att skyndsamt sätta in stöd förutsätter att läsförmågan nogsamt följs upp.

Flera av skolorna där studiens speciallärare är verksamma har hörsammat lärares åsikter om att de obligatoriska screeningmaterialens brister och har själva ordnat årshjul med fler screeningverktyg som rekommenderas för att säkerställa att elever i behov av stödinsatser fångas upp tidigt och för att öka chanserna till att rätt stöd sätts in. Regelbunden uppföljning bör vara inlagd menar våra respondenter så att elever som snabbt ökar sin läsförmåga kan återgå till enbart klassundervisning igen, vilket också Solheim m.fl. (2021) lyfter. Då kan utrymme skapas till de som är i större behov av en fortsatt intensiv läsintervention enligt Solheim m.fl. (2021).

Ett återkommande mönster i vår studie är att respondenterna lyfter gemensam avsatt tid och struktur som viktiga faktorer. Tid för möten, analyser och uppföljningar ska finnas med i årshjul och vara utsatta i kalendarier. Denna struktur behövs för att arbetet med uppföljning ska genomföras rutinmässigt. Förutsättningar på organisationsnivå med tydliga riktlinjer och strukturer är viktiga menar Jerdborg (2024) och Mogren m.fl. (2018). Förutsättningar som är i enlighet med organisation- och systemperspektivet enligt Ahlberg (2015). Denna studie visar att det oftast är studiens speciallärare som är ansvariga för uppföljning av tester och insatser. Samverkan med andra professioner sker i varierande utsträckning, men det är vanligtvis specialläraren som organiserar uppföljningarna. Speciallärarna har en övergripande roll och inte sällan behöver uppföljningarna kompletteras med tester av varierande slag vilket även det hör till speciallärarens ansvarsområde.

I analysen framkom att periodiserade insatser var att föredra, då eleverna kan behöva en paus efter en intensivperiod i läsning. Periodiserat stöd och kontinuerliga uppföljningar kan, enligt Svensson m.fl. (2019), ha flera fördelar eftersom alla insatser inte garanterar framsteg och att elever kan vara i behov av fler insatser i läsning efter en tid. En kontinuerlig uppföljning av elevernas läsutveckling över tid är en viktig förutsättning för att säkerställa att progression sker (Svensson m.fl., 2019). Vikten av en longitudinell uppföljning beskrevs av vikt för att säkerställa att insatserna ger önskvärda resultat över tid. De kan elever som inte förbättrar sin läsförmåga efter deltagande i en läsinsats kan behöva ytterligare stöd och även kompensatoriska hjälpmedel (Svensson m.fl., 2019). Ytterligare en vinst av en regelbunden uppföljning är att elever vars läsförmåga utvecklas i önskad riktning vid en insats genomförd som extra anpassning eller särskilt stöd av speciallärare snabbt kan återgå till ordinarie klassundervisning. På så sätt kan speciallärarens tid räcka till fler elever (Solheim m.fl., 2021).

8.1.5 Utveckling av framgångsfaktorer - möjligheter och hinder

Då studiens urval är speciallärare på skolor med god måluppfyllelse i svenska framkommer det många positiva delar som kan bidra till en god organisation runt speciallärares arbete efter lässcreening i F-3. Ett strukturerat arbete med insatser och uppföljningar är det många som nämner. Ett årshjul med organiserade analysmöten, pedagogiska möten och resurstmöten ger

en god struktur är också viktigt. En framgångsfaktor på organisationsnivå som lyfts i studien är samverkan mellan speciallärare, klasslärare och andra professioner. De kan tillsammans förbättra undervisningen genom reflektion och analys kring vad som kan utveckla elevernas läsförmåga. Mogren m.fl. (2018) menar också att behov i verksamheten behöver styra utvecklingen. Samverkan kan ge en förståelse för hur undervisningen kan förbättras för att alla ska nå kriterier för bedömning av läskunskaper. En organisation som möjliggör samverkan kan ge en förståelse för hur undervisningen kan förbättras för att alla ska nå kriterier för bedömning av läskunskaper. Organisations- och systemperspektivet söker förklaringar till elevers skolproblem i skolan som organisation enligt Ahlberg (2015).

Möjligheter som studien för fram är en satsning av mer tid på de yngre eleverna som exempelvis i förskoleklass och årskurs 1 i läsning, vilket stämmer överens med det Sandberg m.fl. 2015 nämner som viktiga faktorer för att så tidigt som möjligt kunna upptäcka vilka insatser som är gynnsamma för elevernas läsutveckling. Tidig träning i fonologisk medvetenhet redan innan elever för de elever som är i riskzon för att utveckla lässvårigheter, menar Wolff och Gustavsson (2022) vars forskning visar att resultaten av insatser visar hålla i sig och ge bättre resultat i läsning även i äldre åldrar. I arbetet med skolans utveckling av arbetet på skolan beskriver respondenterna att ett sätt att utveckla sin roll i skolan skulle kunna vara att följa elever, som de har goda relationer med under hela sin skolgång på låg- och mellanstadiet, eftersom forskning visar att tidiga läsinsatser kan hindra att elever utvecklar läs- och skrivsvårigheter (von Fritsch m.fl., 2021). Tidig upptäckt och möjlighet till förebyggande arbete bör vara i fokus för att arbeta kompensatoriskt och speciallärarna bidrar med sin kunskap som ett komplement till vad lärarna ser och de gör tillsammans planeringar utifrån resultatet. Skolinspektionen (2022) framhåller att tidig identifikation är viktig men att det är vanligt att skolor misslyckas med samråd mellan personal med specialpedagogisk kompetens och lärare. Speciallärarna i studien skulle också vilja ha möjlighet att arbeta mer förebyggande på klassnivå och utveckla arbetet kring intensivläsningperioder på individnivå.

En förändring som kan leda till utveckling var respondenternas önskan om att diskussioner och kollegialt lärande kring elevernas läsutveckling ska få ta plats under konferenser. Framgångsrika skolor delar enligt Nordholm och Blossing (2014) normer och värden och utgår från elevernas lärande i sitt kollegiala arbete. Analysen av speciallärarnas beskrivningar visar att faktorerna avkodning och språkförståelse, med tonvikt på den förstnämnda, är dominerande då speciallärarna planerar insatser. Även motivationsfaktorn nämndes av en del. Detta kan tolkas som att The Simple View of Reading är en vanlig lästeori som speciallärarna utgår från. Gough och Tunmer (1986) grundade SVR och den har fått stort utrymme sedan dess. Dock visar ju Cartwright och Duke (2021) att ytterligare faktorer kan ha stor påverkan på läsutvecklingen och dessa faktorer behöver tas hänsyn till vid utformandet av insatser för att öka elevers läsförmåga. Läsförmåga är en komplex förmåga, samtidigt som forskning och kunskap kring läsinlärning har växt så är faktorerna i The Active View of Reading viktigt att ta hänsyn till vid planering, genomförande, uppföljning och utveckling av insatser efter lässcreening. Studien visar att utifrån screeningresultatet kan speciallärarna utveckla sitt arbetssätt och anpassa sin undervisning mellan enskilt stöd i läsning, till läsning i grupp eller en lässatsning i helklass vilket överensstämmer med Skolverket (u.å.a).

Mot bakgrund av resultat både från PISA-undersökningen (Skolverket, 2022b) och PIRLS (Skolverket, 2023) ställs frågan om elever i svensk grundskola får rätt stöd i rätt tid? Flera respondenter beskriver hindret, att resurser sätts in för sent till elever som redan misslyckats vilket då leder till att insatsen behöver bli mer omfattande än om stödet satts in tidigare. Studiens resultat visar att en del skolor skapat en organisation och struktur för att försöka

förebygga detta samt skapa förutsättningar för att jobba förebyggande och möjliggöra tidiga insatser genom att omfördela resurser på olika sätt vilket alla skolor har frihet i att göra enligt Knospe m.fl. (2023). Att tidigt identifiera elever i behov av stöd görs med hjälp av obligatoriska bedömningsstöd och kartläggningmaterial inom *Läsa, skriva, räkna - En garanti för tidiga stödinsatser* stärks av forskningen som visar att tidiga intensiva läsinsatser är viktiga eftersom eventuella lässvårigheter då kan förebyggas på ett tidigt stadiet (Wanzek m.fl., 2018). Trots detta är identifiering utan efterföljande insats vid behov inte meningsfullt. En läsinsats som utgår från behoven är avgörande (Solheim m.fl., 2021).

Tidsfrågan är en organisatorisk fråga och kanske skulle mer tid till samverkan och ett förebyggande arbete på sikt leda till att de specialpedagogiska behoven som finns på skolorna minskar, något som får stöd av Skidmore (1996) som menar att förändringar på organisationsnivå kan minska specialpedagogiska behov. En speciallärare beskrev sin otillräcklighet i garantin för tidiga insatser då skolan har elever som lämnar årskurs tre utan att kunna läsa och utan att ha fått tidigt stöd i sin läsutveckling. För att nå framgång behövs bättre förutsättningar på organisationsnivå då skolan påverkas av politiska och ekonomiska faktorer som ger påverkan på hela skolsystemet. Likvärdigheten är en stor utmaning och stödet till rektorer från huvudmannen behöver bli mycket bättre (Jerdborg, 2024). Hur den specialpedagogiska verksamheten organiseras både nationellt, i kommunerna och på den enskilda skolan är viktigt att titta på enligt organisations- och systemperspektivet och genom det kan ändringar som behöver göras i skolans organisation ses (Ahlberg, 2015).

Sammanfattningsvis blir styrning, struktur och samsyn viktiga nyckelord i organisationen av framgångsrikt arbete efter screening. Då studiens urval är speciallärare på skolor med god måluppfyllelse i svenska framkommer det många positiva delar som kan bidra till en god organisation. Samverkanstid och möjligheter till förebyggande arbete nämns också när speciallärarna beskriver hur de skulle vilja utveckla arbetet med att planera, genomföra och följa upp insatser efter analys av testresultat. I motsats till framgångsfaktorer så beskriver speciallärare att brist på tid för samråd med ledning, andra speciallärare och andra lärare kan bli hinder i verksamheten på organisationsnivå. Skolans organisation bör ses över och förändringar kan behöva göras i undervisningen i klassrummet enligt Ahlberg (2015). Författaren beskriver att det som undersöks i organisations- och systemperspektivet har fokus på målsättning, organisering och planering av skolans arbete. Detta är inte nog så viktigt i samband med att glappet mellan svenska elevers resultat i PIRLS mätning har ökat mellan elever med höga respektive låga resultat (Skolverket, 2023).

8.2 Metoddiskussion

Denna studies syfte var att undersöka hur några speciallärare med specialisering mot språk-, skriv- och läsutveckling som arbetar på skolor med god måluppfyllelse i svenska, beskrev att de planerar, genomför, följer upp och vill utveckla insatser i läsundervisningen i årskurs F-3 efter att lässcreening gjorts för att elever med låga resultat ska utvecklas mot en god läsförmåga. Bakgrunden till vårt val av problemställning var att läsförmågan, som är av stor vikt för kunskapsutveckling både i skolan och senare i livet, försämrats hos elever i grundskolan. Skolinspektionen (2022) visar att skolan har blivit bättre på att identifiera elever i behov av stöd i sin läsutveckling men inte utvecklats på samma sätt gällande planering, genomförande och uppföljning av insatser och då vi inte heller hittat forskning som tydligt beskriver detta blev forskningsområdet angeläget för oss att studera djupare. Studiens forskningsfrågor utgick från vårt engagemang i att ta del av hur speciallärare beskriver att

testresultat används för att planera, genomföra och följa upp insatser i läsundervisningen samt hur de vill utveckla arbetet ytterligare.

Studien utgick från semistrukturerade intervjuer som bearbetades genom kvalitativ innehållsanalys. Det var en metod som fungerade väl för att få svar på studiens forskningsfrågor och gav utrymme för utvecklande följdfrågor. Först genomfördes tre pilotintervjuer, vilket gav oss insikt i att frågorna behövde justeras något och tydliggöras. Det ökade studiens tillförlitlighet och trovärdighet (Bryman, 2018). Det gjorde oss också mer vana vid den tekniska utrustningen och stärkte oss i vår intervjuroll. Vi märkte att det var viktigt att ha två inspelningsmöjligheter eftersom det under en av intervjuerna endast var det ena verktyget som spelade in. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) är det vanligt att intervjun transkriberas och sedan analyseras i en semistrukturerad intervju. Vi valde därför att transkribera intervjuerna och använde oss av words transkriberingsverktyg, något som gav oss bra resultat vid vissa intervjuer men sämre vid andra. Vi fick kontrollera och justera efter korrekt ljudupptagning. Det kunde i vissa fall upplevas lättare att själva transkribera intervjun manuellt. Vi genomförde sedan nio intervjuer och fick en stor mängd data att bearbeta. Kanske kunde det varit tillräckligt med något färre intervjuer för att samla in empiri till vår studie, samtidigt som det på förhand inte gick att veta vad respondenterna skulle beskriva. För att få en överblick av allt material upprättades inledningsvis en tabell för varje forskningsfråga där vi försökte kategorisera innehållet (Jacobsson & Skansholm, 2019). Dessa bearbetades sedan till flytande text som stärktes av citat från de intervjuade speciallärarna. Vi läste igenom allt tillsammans och kom överens om tolkningar, vilket enligt Bryman (2018) är ett bra tillvägagångssätt.

När det gäller urvalet så var det inte helt enkelt att hitta respondenter även om vi lyckades till slut. Målet var att hitta utbildade speciallärare med inriktning språk- skriv- och läsutveckling verksamma på skolor med hög måluppfyllelse i svenska. Problem som tillkom i processen var att flera tilltänkta respondenter som var utvalda från början inte uppfyllde urvalskriterierna då de hade en annan inriktning eller utbildning än vad studien efterfrågade. Dessutom var det ett par tilltänkta skolor med gott resultat som inte hade speciallärare med speciallärarutbildning alls. Studiens resultat har troligen påverkats endast i liten grad eftersom vi ändå lyckades få respondenter från skolor med god måluppfyllelse i svenska.

Valet av teoretiska utgångspunkter gjordes med avstamp i studiens inriktning. The Active View of Reading valdes för att belysa läsningens komplexitet och specialpedagogiska perspektiv; organisations- och systemperspektivet valdes för att belysa organisationens betydelse. Med hjälp av dessa utgångspunkter hoppas vi att studien ska kunna ge en fördjupad förståelse av några speciallärares beskrivningar av sitt arbete och hur de genomför sina insatser i läsning. Valet av teoretiska utgångspunkter har justerats under arbetets gång då det i empirin framkom hur avgörande organisationsdelen i arbetet efter lässcreening är.

Trovärdigheten i vårt arbete stärktes av att vi tre författare under hela studien diskuterat och reflekterat gemensamt kring val och ställningstaganden, kring urval av vetenskapliga artiklar och dess relevans. Vidare har vi analyserat och diskuterat innehåll i resultatet tillsammans. Noggrannhet är viktigt för trovärdigheten enligt Allwood (2021). Något som ytterligare stärker trovärdigheten är att vi i våra pilotintervjuer till viss del fick liknande resultat som i övriga nio intervjuer. De respondenter som valdes ut till pilotintervjuerna uppfyllde inte kriterierna, men de hade samtliga erfarenhet kring arbete efter lässcreening. Dessutom har handledare och medstudenter tagit del av vår studie i olika processer. Tanken var ursprungligen att lyssna igenom varandras intervjuer, men efter att ha läst varandras

transkriberingar och analyserat innehållet tillsammans, kändes det tillräckligt. Under analysen upptäcktes att den insamlade empirin var gedigen. Studien ville undersöka hur speciallärare arbetar efter lässcreening i F-3. Detta är ett stort och omfattande undersökningsområde vilket gör att studiens resultat blev av övergripande karaktär och har gett en helhetsbild av hur dessa nio olika skolor arbetar efter lässcreening. Det hade varit möjligt att avgränsa studien exempelvis genom att endast undersöka hur skolor använder kartläggningmaterial och bedömningsstöd i F-1 för fortsatt arbete med elevernas läsutveckling. En annan avgränsning hade kunnat vara att enbart undersöka hur skolor arbetar för att utveckla läsförmågan gällande en av faktorerna i *The Active View of Reading*, till exempel avkodning.

Ett alternativ för att bredda denna intervjustudie hade varit att genomföra en inledande enkätstudie. I vår undersökning skulle vi då kunna kombinera kvantitativ och kvalitativ metod. I motsats till kvalitativ metod används ofta kvantitativ metod vid mätning för att jämföra en mängd svar (Bryman, 2018). En fördel skulle varit om ett större antal respondenter först hade besvarat en enkät följt av de nu genomförda intervjuerna. Författaren nämner triangulering för att ge en högre tillförlitlighet i forskningen. De båda datainsamlingsmetoderna kan kombineras för att triangulera resultaten för att styrka varandra och ge djupare svar. Detta hade inte varit genomförbart i denna studie på grund av tidsaspekten. För vår studie var det rätt val att endast göra kvalitativa semistrukturerade intervjuer eftersom dessa besvarat studiens forskningsfrågor.

8.3 Studiens kunskapsbidrag

Syftet med studien är att undersöka hur några speciallärare med specialisering mot språk-, skriv- och läsutveckling som arbetar på skolor med god måluppfyllelse i svenska, beskriver att de planerar, genomför, följer upp och vill utveckla insatser i läsundervisningen i årskurs F-3 efter att lässcreening gjorts för att elever med låga resultat ska utvecklas mot en god läsförmåga. Genomförandet av denna studie kan bidra till att utveckla speciallärares arbete för att elever med låga resultat ska utvecklas mot en god läsförmåga. Vår studie syftar till att ge en djupare kunskap kring hur speciallärare arbetar vidare utifrån testresultat. Vi hoppas att detta ska kunna appliceras vidare på andra skolor, något som Bryman (2018) beskriver som överförbarhet av resultat till en annan kontext.

Ett första kunskapsbidrag från studien är vikten av en tydlig och strukturerad organisation kring arbetet med lässcreening för att kunna lyckas med planering, genomförande och uppföljning av insatser. Årshjul nämns som särskilt avgörande för att skapa struktur och effektivitet i arbetet gällande läsinsatser. När det finns en struktur för när planering av insatser ska ske, visar analys av empiri att planeringen verkligen genomförs och att samverkan mellan olika professioner möjliggörs. Likaså visar analys av empiri att då det finns en periodicitet i hur insatser är planerade att genomföras när insatserna ut till fler elever. Likadant skapar en struktur för uppföljning av insatser en möjlighet till utvärdering som är en förutsättning för att kommande insatser anpassas för bästa resultat. Studien framhåller vikten av att göra alla pedagoger i arbetslaget delaktiga i arbetet och här lyfts handledning av speciallärare som en viktig aspekt. Samverkan bidrar till att stöd kan ges till så många elever som möjligt i sin läsutveckling samt att en god relationen mellan pedagog och elev tillgodoses i större utsträckning för att öka elevens motivation.

Ett andra kunskapsbidrag från studien är att kunskapen kring läsningens komplexitet sannolikt behöver stärkas bland speciallärare på skolor och kanske också på speciallärarutbildningen. Flera respondenter beskrev kollegialt lärande som en utvecklingsfaktor för att stärka

kunskaper kring läsundervisning. Denna studie visar att det främst sker insatser kring avkodning, språkförståelse, läsförståelse och till viss del kring motivation (SVR). Skolorna gör ett bra arbete och dessa insatser är viktiga men Cartwright och Duke (2021) menar att forskningen entydigt visar att läsningen är betydligt mer komplex än vad som framgår i SVR. I AVR poängteras att det finns andra faktorer som kan orsaka lässvårigheter än faktorerna i SVR, att avkodning och språkförståelse har en stor överlappning och att aktiv självreglering har en stor betydelse vid läsning. Vid planering, genomförande och uppföljning av insatser är det främst faktorerna i SVR som är framträdande i respondenternas beskrivningar vilket skulle kunna tolkas som att kunskap kring AVR och läsningens komplexitet behöver stärkas vid arbete med planering, genomförande, uppföljning och utveckling av insatser kring läsning för att öka elevers läsförmåga. Skolorna gör ett bra arbete med flera delar i modellen samtidigt som aktiv självreglering som förklaringsmodell till lässvårigheter framkommer sparsamt. I detta sammanhang är en inkluderande lärmiljö där speciallärare och klasslärare har möjlighet till samverkan en framgångsfaktor (Sundqvist & Lönnqvist, 2016).

I tidigare forskning lyfts beståndsdelar som speciallärarens roll, läsinlärningsmetoder, tidig identifiering, tidiga insatser, uppföljning och skolans organisation som betydelsefulla. Sammanfattningsvis har studien bekräftat tidigare forskning: speciallärarna lyfter fram alla dessa faktorer som viktiga i arbetet samtidigt som de ofta vill utveckla dem ytterligare. Speciallärarens tid och resurser är begränsade vilket ökar betydelsen av att utnyttja speciallärarens kompetens på ett ansvarsfullt sätt. Sammantaget har studien med hjälp av lästeorin *The Active View of Reading* och ett specialpedagogiskt perspektiv; organisations- och systemperspektivet gett en fördjupad förståelse av speciallärarens beskrivningar av sitt arbete med att planera, genomföra och följa upp insatser samt att utveckla detta arbete vidare.

8.4 Förslag till vidare forskning

Ett första förslag till vidare forskning är att göra en kompletterande studie med observationer av speciallärarnas arbete med att planera, genomföra, följa upp och utveckla insatser i läsundervisningen i F-3 efter att lässcreening gjorts för att elever med låga resultat ska utvecklas mot en god läsförmåga. Alternativt skulle aktionsforskning kunna vara ett förslag. Exempelvis skulle ett arbetslag kunna utgå från *The Active View of Reading* för att kunna öka sin förståelse för läsningens komplexitet och i förlängningen kunna utforma insatser som leder till ökad läsförmåga.

Ett andra förslag till vidare forskning är att undersöka rektorers beskrivningar av arbetet med att planera, genomföra, följa upp och utveckla insatser i läsundervisningen i årskurs F-3 efter att lässcreening gjorts för att elever med låga resultat ska utvecklas mot en god läsförmåga. Denna studie visar att organisationen är viktig och det är till stor del en ledningsfråga att fördela tid och resurser. För att möjliggöra en bra organisation med lässcreening kan förändringar i organisationen möjliggöra tydligare planering i arbetslag. Ledningens syn på detta skulle vara ett komplement till denna studie. Exempelvis skulle nio rektorer kunna intervjuas och även det skulle kunna vara ett komplement till denna studie.

Referenser

- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar* (2 uppl.). Liber.
- Allwood, C. M., (2021). Den kvalitativa ansatsens plats i vetenskapsteorin. I G. Klingberg & U. Hallberg (Red.), *Kvalitativa metoder helt enkelt!* (s. 53-75). Studentlitteratur.
- Andersson, U.B. (2021). *Framåtsyftande bedömning i tidig läsundervisning - Teori och praktik*. (Linköpings Studies in Behavioural Science, 229) [Doktorsavhandling]. Linköpings universitet.
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1553527/FULLTEXT01.pdf>
- Barrett, C. A., Johnson, L. J., Turckenmiller, A. J., & VanDerHeyden, A. M. (2023). Comparing the Cost–Accuracy Ratios of Multiple Approaches to Reading Screening in Elementary Schools. *Remedial and special education*. Förhandspublicering online.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/07419325231190809>
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3 uppl.). Liber.
- Castles, A., Nation, K., & Rastle, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1529100618772271>
- Catts, H. W. (2018). The Simple View of Reading: Advancements and False Impressions. *Remedial and Special Education*, 39(5), 317–323.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0741932518767563>
- Cartwright, K.B., & Duke, N.K. (2021). The Science of Reading Progresses: Communicating Advances Beyond the Simple View of Reading. *Special issue: The Science of reading: Supports, Critiques and Questions*, 51(1), 25-44.
<https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/rrq.411>
- Dalby, M. A. (1992). *Bogen om läsning*. Danmarks pædagogiske institut.
- Elwér, Å. (2014). *Early predictors of Reading Comprehension Difficulties*. [Doktorsavhandling]. Linköpings universitet.
<https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A742383&dswid=1252>
- Fälth, L., & Hallin, A. E. (2023). *Så löser vi läskrisen på lågstadiet*. Näringslivets skolforum.
https://www.svensktnaringsliv.se/bilder_och_dokument/rapporter/q0r1x3_sa_loser_vi_lask_risen_pa_lagstadiet_oktober_2023_webpdf_1204229.html/Sa_loser_vi_laskrisen_pa_lagstadiet_oktober_2023_web.pdf
- Gough, P., & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education* 7(1), 6–10.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/074193258600700104>

- Gustafson, S., Samuelsson, C., Johansson, E., & Wallman, J. (2013). How simple is the simple view of reading? *Scandinavian Journal of Educational Research* 57(3), 292-308. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313831.2012.656279>
- Göransson, K., Lindqvist, G., Kling, N., Magnusson, G., & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning*. Karlstad universitet.
- Hoover, W., & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127–160. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/BF00401799>
- Høien, T., & Lundberg, I. (2013). *Dyslexi: från teori till praktik (andra utgåvan)*. Natur & Kultur.
- Jacobsson, K., & Skansholm, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande för utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.
- Jerdborg, S. (2024). Structure, agency and change: early careers of novice principals in Sweden. *Nordic journal of studies in educational policy*, 1-15 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20020317.2024.2304680>
- Knospe, Y., Gheitasi, P., & Sturk, E. (2023). Additional support for pupils with reading difficulties – a case study. *Education Inquiry*, 14(1), 145-161. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/20004508.2021.1966886?needAccess=true>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Levlin, M. (2014). Läsvarigheter, språklig förmåga och skolresultat i tidiga skolår. [Doktorsavhandling]. Umeå universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:763839/fulltext01.pdf>
- Levlin, M., & Nakeva von Mentzer, C. (2020) An evaluation of systematized phonics on reading proficiency in Swedish second grade poor readers: Effects on pseudoword and sight word reading skills. *Dyslexia An International Journal of Research and Practice*, 26 (4), 427-441. <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/full/10.1002/dys.1669>
- Lindström-Sandahl, H., Danielsson, H., Elvér, Å., & Samuelsson, S. (2023). Effects of av phonics intervention in a randomized controlled study in Swedish second-grade students at risk of reading difficulties. *Dyslexia - An International Journal of Research and Practice*, 29(4), 290-311. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/dys.1751>
- Lindholm, A. (2019). Flerspråkiga elevers läsförståelse på svenska. Om lässtrategier och läsutveckling på mellanstadiet. [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/60056/gupea_2077_60056_3.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. (2022). Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2022/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet---lgr22>

Mogren, A., Gericke, N., & Scherp, H. (2018). Whole school approaches to education for sustainable development: A model that links to school improvement. *Environmental Education Research*, 25(4), 508–531.

<https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1205222&dswid=5286>

Nilholm, C. (2020). *Perspektiv på Specialpedagogik*. Studentlitteratur.

Nordholm, D. & Blossing, U. (2014). Designing temporary systems: Exploring local school improvement intentions in the Swedish context. *Journal of Educational Change*, 15(1), 57-75.

<https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-013-9211-z>

Paulsrud, D., & Nilholm, C. (2023). Teaching for inclusion – a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 541-555.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2020.1846799>

Prop. 2017/18:195. *Läsa, skriva, räkna - en garanti för tidiga stödinsatser*.

<https://www.regeringen.se/contentassets/92797f70964746c3b2fa62cb4bc1ced0/lasa-skriva-rakna--en-garanti-for-tidiga-prop.-201718.195.pdf>

Sandberg, G., Hellblom-Thibblin, T., & Garpelin, A. (2015). Teacher's perspective on how to promote children's learning in reading and writing. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 505–517.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2015.1046738>

SFS 2010:800. *Skollag*.

https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/

Skidmore, D. 1996: Towards an integrated theoretical framework for research into special education needs. *European Journal of Special Needs Education*, 14(1), 12–20.

<https://doi.org/10.1080/0885625960110103>

Skolinspektionen. (2022). *Delredovisning II av regeringsuppdrag att följa upp och utvärdera Läsa, skriva, räkna - en garanti för tidiga stödinsatser*.

<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/regeringsrapporter/redovisning-av-regeringsuppdrag/2022/garantin-for-tidiga-stodinsatser/delredovisning-ii-garantin-for-tidiga-stodinsatser--bilaga.pdf>

Skolverket. (u.å.a). *Läsa, skriva, räkna - en garanti för tidiga stödinsatser*. Hämtad 2023-10-06 från

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

Skolverket. (u.å.b). *Ordförädets betydelse för språk-, läs- och skrivutveckling*. Hämtad 2024-02-25 från

<https://www.skolverket.se/download/18.645f1c0e17821f1d15c3829/1623222894776/artikel-5-ordforradets-betydelse-2.pdf>

- Skolverket. (2012). PISA 2012. (Rapport 398 2013). *15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*.
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65ab3c/1553965313197/pdf3126.pdf>
- Skolverket. (2022a). *Hitta språket. Nationellt kartläggningsmaterial i språklig medvetenhet i förskoleklass*.
<https://www.skolverket.se/download/18.3770ea921807432e6c729c8/1656577280691/L%C3%A4rarinformation.pdf>
- Skolverket. (2022b). PISA 2022. *15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=12177>
- Skolverket. (2023). *PIRLS 2021 Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=11490>
- Snow, P. C. (2016). Elizabeth Usher Memorial Lecture: Language is literacy is language-Positioning speech-language pathology in education policy, practice, paradigms and polemics. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 18(3), 216-228.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3109/17549507.2015.1112837>
- Snowling, M., & Hulme, C. (2021). Annual Research Review: Reading disorders revisited—the critical importance of oral language. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(5), 635-653.
<https://acamh-onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/full/10.1111/jcpp.13324>
- Solheim, O. J., Lerkkanen, M., Torppa, M., & Uppstad, P. H. (2021). Screening for Slow Reading Acquisition in Norway and Finland – a Quest for Context Specific Predictors. *Scandinavian journal of educational research*, 65(4)
<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1739130>
- Sundqvist, C., & Lönnqvist, E. (2016). Samundervisning som inkluderande arbetssätt i skolan - Fördelar och nackdelar för elever. *Nordic Studies in Education*, 35(1), s. 38-56.
<https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2016-01-04>
- Svensson, I., Fälth, L., Gustafson, S., Heimann, M., & Tjus, T. (2019). Two-step tier three interventions for children in grade three with low reading fluency. *Journal of Research in Special Education Needs*. 19(1).
<https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1471-3802.12419>
- Toste, J. R., & Lindström, E. R. (2022). Science of Reading in Special Education Teacher Preparation. *Intervention in School and Clinic*. 59(1).
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/10534512221130064>
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Unescorådet, Svenska. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Stockholm: Svenska Unescorådet.
<http://www.unesco.se/wp-content/uploads/2013/08/Salamanca-deklarationen1.pdf>
- Von Fritsch, A., Sanchez, M. L., & Silva, N. S. M. (2021). Early screening of reading and writing difficulties in the first grade - a pilot study. *Revista CEFAC*, 23(3).

<https://doi.org/10.1590/1982-0216/20212339820>

Wanzek, J., Sargent, K., Scammacca, N., Stevens, E. A., Vaughn, S., & Williams, K. J. (2018). Current Evidence on the Effects of Intensive Early Reading Interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 51(6), 612-624.

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022219418775110>

Wolff, U., & Gustafsson, J.-E. (2022). Early phonological training preceding kindergarten training: effects on reading and spelling. *Reading & Writing*, 35(8), 1865–1887.

<https://doi.org/10.1007/s11145-022-10261-x>

Bilaga 1 Intervjuguide

1. Hur beskriver speciallärare att elevernas testresultat används för att planera insatser i läsundervisningen?

- Berätta om hur skolan har organiserat arbetet utifrån garantin för tidiga insatser avseende läsförmåga!
- *Beskriv din roll i arbetet med Läsa, skriva, (räkna) - En garanti för tidiga stödinsatser!*
- *Hur sker analysen av bedömningsstöd, kartläggningsmaterial och nationella prov?*
- Beskriv ditt arbete efter att analysen är gjord.
- *Hur kan garantin gynna elever och skola?*
- *Beskriv samrådet kring läs- och skrivutveckling mellan dig och klasslärare?*
- *Vad betyder rätt stöd i rätt tid för dig?*

2. Hur beskriver speciallärare att elevernas testresultat används för att genomföra insatser i läsundervisningen?

- Vilka åtgärder sätter skolan in för elever som visar att de behöver stöttning i sin läsutveckling efter att lästest genomförts?
- *Beskriv insatser inom läsning som genomförs på skolan.*
- *Hur organiseras insatserna?*
- Utifrån din profession, hur arbetar ni på gruppnivå praktiskt vidare efter att kartläggning och bedömningsstöd gjorts?
- *Vilken typ av extra anpassning görs och av vem?*
- *Hur kan undervisningen utformas på gruppnivå för att öka målpuppfyllelsen?*
- Utifrån din profession, hur arbetar ni på individnivå praktiskt vidare efter att kartläggning och bedömningsstöd gjorts?
- *Hur kan undervisningen utformas för de elever som riskerar att inte nå kunskapskraven i läsning?*
- *Hur väljer du/ni undervisningsmetoder för elever i svårigheter?*

3. Hur beskriver speciallärare att de följer upp insatser som eleverna får för sin läsutveckling?

- Hur följer ni upp insatserna på:
 - *organisationsnivå?*
 - *gruppnivå?*
 - *individnivå?*

4. Hur beskriver speciallärarna att de skulle vilja utveckla arbetet med att planera, genomföra och följa upp insatser efter analys av testresultat?

- Hur skulle du vilja planera ditt/skolans arbete på bästa sätt för att främja alla elevers läsutveckling?
 - *Hur ser en bra undervisning för elever som upptäcks ha lässvårigheter?*
- Hur skulle speciallärarens arbete kring läsutveckling kunna se ut för en ökad måluppfyllelse?
 - *Samarbete med andra speciallärare/klasslärare?*
 - *Vilka möjligheter ser du?*
 - *Vilka hinder ser du?*

Bilaga 2 Missivbrev

Inbjudan att delta i en studie som undersöker hur det obligatoriska bedömningsstödet avseende läsning används i enlighet med Läsa, skriva, räkna garantin

Vi är tre studenter som läser Speciallärarprogrammet med specialisering mot språk- skriv- och läsutveckling på Göteborgs universitet. Vi påbörjar nu vår sista termin på utbildningen och ska genomföra vårt examensarbete under våren 2024.

Vårt examensarbete har som syfte att undersöka hur speciallärare med specialisering mot språk-, skriv- och läsutveckling beskriver att de planerar, genomför och följer upp sitt arbete i årskurs F-3 efter att lässcreening gjorts för att elever med låga resultat ska utvecklas mot en god läsförmåga. För att ta reda på detta önskar vi att genomföra några intervjuer var med verksamma speciallärare.

Vi söker därför utbildade speciallärare, med inriktningen språk, skriv- och läs, som arbetar på lågstadiet och har minst ett års erfarenhet av hur man använder de delarna som mäter läsförmågan i det obligatoriska kartläggningmaterialet i förskoleklass, bedömningsstödet i årskurs 1 och Nationella proven i årskurs 3. Detta för att kunna besvara frågor som rör planering, genomförande och uppföljning vad gäller de läsinnsatser som görs utifrån testresultaten. Urval av speciallärare och skolor har gjorts utifrån rekommendationer gällande goda resultat.

Intervjun kommer att ta cirka 45-60 minuter. Den kommer att spelas in och transkriberas. Transkriberat material avidentifieras och inga uppgifter kommer att kunna härledas till vare sig skola eller person vid publiceringen av resultatet. Datan kommer att hanteras säkert. Efter avslutad studie raderas materialet. Datan kommer att analyseras kvalitativt och presenteras både muntligt och skriftligt. Det färdiga examensarbetet kommer att publiceras i GUPEA, Göteborgs universitets databas och i DIVA (digitalt publiceringssystem för vetenskapliga texter). Uppgifterna kommer att behandlas konfidentiellt. Intervjun sker i första hand på din skola, om möjligt i ett ostört rum. Det finns också möjlighet att genomföra intervjun digitalt. Innan intervjun ges först ett muntligt samtycke. Deltagandet är frivilligt och medverkan kan när som helst avbrytas under intervjun.

Hoppas på ditt deltagande och vi kontaktar dig inom ett par dagar för att eventuellt bestämma tid och plats för intervju. Personuppgifter kommer att hanteras i enlighet med GDPR och bestämmelser vid Göteborgs Universitet, se bifogat brev.

Tack på förhand!

Vänliga hälsningar

Anna Vogl, Madeleine Lancehielm & Terése Forsberg

anna.vogl@xxx, madeleine_lance@xxx, terese.forsberg@xxx

Liselotte Kjellmer (handledare)

liselotte.kjellmer@xxx

Bilaga 3 Information om behandling av personuppgifter



Information om behandling av personuppgifter i utbildningssyfte vid Göteborgs universitet

Dataskyddsförordningen (GDPR) ställer krav på att du ska få information om hur dina personuppgifter behandlas. I detta dokument beskrivs hur behandlingen går till och vilka rättigheter du har som registrerad.

Vem är ansvarig för behandlingen av dina personuppgifter?

Göteborgs universitet är personuppgiftsansvarig för den behandling studenter utför inom ramen för sina studier.

Om du har frågor om behandlingen kan du vända dig till studenten som utför behandlingen (**fills i av studenten**).

Kurskod
Titel/benämning på studentens arbete
Studentens namn
Studentens e-post

SLS601
Hur arbetar speciallärare efter lässcreening för att elever i årskurs F-3 ska utvecklas mot en god läsförmåga?
Terése Forsberg, Madeleine Lancehielm, Anna Vogl
terese.forsberg@xxx; madeleine.lancehielm@xxx;
anna.vogl@xxx

Rättslig grund och ändamål med behandlingen

Universitetet har enligt 1 kap. 2 § högskolelagen (1992:1434) i uppdrag att anordna utbildning. Detta innebär att universitetet har rätt att behandla personuppgifter enligt den rättsliga grunden allmänt intresse när det är nödvändigt för att utföra sitt utbildningsuppdrag, enligt artikel 6.1 e GDPR.

Detta innebär även att enskilda studenter behandlar personuppgifter i utbildningssyfte. Studenter behandlar personuppgifter i sin utbildning, t.ex. vid genomförande av självständiga arbeten (examensarbeten), uppsatser eller fältstudier. Studenten ska då formulera ett tydligt och avgränsat syfte med arbetet. Studenten har nedan fyllt i syftet med arbetet.

Studentens syfte

Syftet med studien är att undersöka hur speciallärare med specialisering mot språk-, skriv- och läsutveckling beskriver att de planerar, genomför och följer upp sitt arbete i årskurs F-3 efter att lässcreening gjorts för att elever med låga resultat ska utvecklas mot en god läsförståelse.

Undersökningen kommer inte att behandla känsliga personuppgifter eller uppgifter om lagöverträdelse.

Metod för insamling (fylls i av studenten)

Nedan har studenten kryssat i vilken eller vilka metoder som kommer att användas för insamlingen i studentens arbete.

- Bild- eller videoupptagning
- Ljudupptagning
- Enkät
- Intervju
- Observation
- Annan, ange i fritext:

Vem kommer att kunna ta del av personuppgifterna?

Enbart de personer som är involverade i det arbete som studenten utför i utbildningssyfte vid Göteborgs universitet ska kunna ta del av dina personuppgifter. Det innebär exempelvis att studenten själv och eventuell handledare till studenten kommer att ta del av dina personuppgifter.

Uppgifter kan begäras ut med stöd av offentlighetsprincipen

Dina personuppgifter eller handlingar som dina personuppgifter förekommer i kan, om de lämnas in till universitet av studenten, komma att bli föremål för en begäran om allmän handling i enlighet med offentlighetsprincipen. Det innebär att enskilda kan ta del av allmänna handlingar och därmed få tillgång till uppgifter där dina personuppgifter förekommer, om dessa inte omfattas av sekretess. Sådana utlämnanden hanteras därför i enlighet med bestämmelserna i tryckfrihetsförordning (1949:105) och offentlighets- och sekretesslag (2009:400).

Studenter uppmanas att inte lämna in direkt identifierande uppgifter (namn, kontaktuppgifter m.m.) om dig när studenten lämnar in sitt färdigställda arbete. På så vis kommer det i det flesta fall enbart vara möjligt att begära ut indirekta personuppgifter om dig från universitetet.

Hur länge kommer personuppgifterna att behandlas?

Dina personuppgifter kommer enbart att behandlas under den tid som studentens arbete i utbildningssyfte pågår. Efter att arbetet har avslutats kommer studenten att radera personuppgifterna. Detta gäller dock inte sådana uppgifter som har lämnats in till universitetet och som därmed blir en allmän handling (se ovan).

Kommer dina personuppgifter behandlas utanför EU/EES?

Universitet kan i verksamheten komma att föra över personuppgifter till tredje land, det vill säga till länder utanför EU/EES. Under sådana förhållanden gäller särskild lagstiftning. Universitet kommer under sådana förhållanden att vidta alla rimliga juridiska, organisatoriska och tekniska åtgärder som krävs för att uppnå en lämplig skyddsnivå för dessa personuppgifter. En överföring till USA kan komma att ske vid behandling i universitetets verktyg för textredigering och filagring som studenten använder. Universitetet använder Microsofts tjänster för detta.

Dina rättigheter enligt GDPR

Dataskyddsförordningen anger att den enskilde har ett antal rättigheter. Nedan anges de mest relevanta rättigheterna. Om du vill läsa en mer utvecklad beskrivning av dina rättigheter enligt GDPR kan du gå in på www.gu.se/om-webbplatsen/behandling-av-personuppgifter.

Rätten till tillgång (registerutdrag)

Som enskild har du rätt att kostnadsfritt en gång per år begära information om vilka personuppgifter som universitetet behandlar om dig. Kontakta oss via dataskydd@gu.se för att begära ett utdrag av dina personuppgifter hos oss.

Rätten till radering

Som enskild har du rätt att få dina personuppgifter raderade i de fall som personuppgifterna inte längre behövs för att uppfylla det ändamål som de samlades in för (rätten att bli bortglömd).

Det kan finnas bestämmelser som anger att personuppgifterna inte får raderas, vilket gör att det då är dessa bestämmelser som gäller och att uppgifterna därför inte kan raderas.

I de fall det finns rättsliga hinder mot radering av personuppgifterna kommer universitetet att begränsa behandlingen av dessa personuppgifter till att endast omfatta behandling i den utsträckning som det finns rättsligt stöd för.

Rätten att invända mot behandling

Som enskild har du i vissa fall rätt att invända mot att universitetet behandlar dina personuppgifter. Om det inte finns tvingande skäl för universitetet att fortsätta behandla personuppgifterna, som till exempel för att uppfylla rättsliga krav, kommer universitetet att upphöra med behandlingen.

Kontaktuppgifter till dataskyddsombudet

Har du frågor om den specifika behandlingen kan du vända dig till studenten som har samlat in uppgifterna. Studenten har fyllt i sitt namn och kontaktuppgifter under rubriken "Vem är ansvarig för behandlingen av dina personuppgifter?" i detta dokument.

Om du har frågor om behandlingen eller har klagomål kan du även vända dig till universitetets dataskyddsombud på e-post dataskyddsombud@gu.se.

Om du vill läsa mer om hur Göteborgs universitet behandlar personuppgifter generellt och en utvecklad beskrivning av dina rättigheter enligt GDPR kan du gå in på www.gu.se/om-webbplatsen/behandling-av-personuppgifter.

Du har rätt att klaga till Integritetsskyddsmyndigheten (IMY)

Om du anser att universitetet behandlar dina personuppgifter i strid med dataskyddsförordningen har du rätt att lämna in ett klagomål till Integritetsskyddsmyndigheten. Närmare information om hur du går till väga för att lämna ett klagomål finns på Integritetsskyddsmyndighetens webbplats, www.imy.se.