



Högskolan Kristianstad  
291 88 Kristianstad  
044-20 30 00  
[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

## **”Vi garanterar att alla barn kan läsa och skriva efter sitt första skolar.”**

En undersökning om ett kommunalt beslut om tjänstegarantier för läs- och skrivkunnighet.

Anita Jönsson

Susanne Robinsson

---

|                |                                |
|----------------|--------------------------------|
| Examensarbete: | 15 hp                          |
| Sektion:       | Lärarytbildningen              |
| Program:       | Speciallärarytprogrammet       |
| Nivå:          | Avancerad nivå                 |
| Termin/år:     | VT 2011                        |
| Handledare:    | Annette Byström<br>Maria Melén |
| Examinator:    | Peter Karlsudd                 |



# ”Vi garanterar att alla barn kan läsa och skriva efter sitt första skolår.”

En undersökning om ett kommunalt beslut om tjänstegarantier för läs- och skrivkunnighet.

## Abstract

Jönsson, A. & Robinson, S. (2011) ”Vi garanterar att alla barn kan läsa och skriva efter sitt första skolår.” – En undersökning om ett kommunalt beslut om tjänstegarantier för läs- och skrivkunnighet. ”We guarantee every child being able to read and write after one year at school.” – An investigation regarding the decision of local authorities about reading and writing abilities. Högskolan Kristianstad. Speciallärarprogrammet.

Syftet med följande arbete är att undersöka hur ett politiskt beslut om att införa en tjänstegaranti med tidig kravnivå för läs- och skrivkunnighet kan påverka skolorganisation och pedagogiskt arbete. För att nå detta syfte undersöker vi motiven bakom beslutet och beslutsfattares och pedagogers tankar om garantin och dess olika effekter på skolans organisation och verksamhet. Intervjuer med två beslutsfattare i kommunen och en enkätundersökning som omfattade etthundra berörda pedagoger vid sexton olika skolor bildar underlag för vår studie. I litteraturdelen ges en översikt av tidigare forskning kring styrning av pedagogisk verksamhet och framgångsfaktorer för tidig skriftspråksutveckling. Marknadstänkande och kvalitet har i dag stort inflytande på utbildning och skola. Skolutveckling präglas i allt högre grad av målstyrning. Bland framgångsfaktorer för språkutveckling märks bland annat lärarens kompetens, specialpedagogiskt stöd och tidiga insatser. Bedömning och dokumentation kan vara en förutsättning för att tidigt upptäcka och stödja individer i svårigheter. Av intervjuerna framkom att beslutet var ett sätt att konkurrera för att få föräldrar och elever att välja den kommunala skolan. Garantins innehåll påverkades av en tydlig vilja att stärka elevers språkutveckling och att tidigt upptäcka de barn som riskerar att inte lyckas med sin läsutveckling. Det fanns även en tilltro till kraftfulla krav och målformuleringars positiva inverkan på pedagogers undervisning och därmed också elevers resultat. Av studiens resultat framgår garantins effekter för undervisning, dokumentation, motivation och måluppfyllelse. Löftet får konsekvenser för tidiga insatser, kompetensutveckling och för förskolans arbete. Studiens resultat visar även hur visioner och löften kan användas för att marknadsföra dagens skola. Löftet som ursprungligen gavs i ett marknadsföringssyfte ger effekter i den pedagogiska verksamheten.

**Ämnesord:** marknadsföring, målstyrning, specialpedagogiskt stöd, språkutveckling, tjänstegaranti

Anita Jönsson  
Susanne Robinson

Handledare: Annette Byström  
Maria Melén

Examinator: Peter Karlsudd

## Förord

Denna studie är resultatet av ett intensivt samarbete. All text är författad eller bearbetad gemensamt, liksom resultat och analys av intervjuer och enkäter. Vi deltog båda i intervjuerna och vi hjälptes åt att fördela enkäterna med hjälp av nyckelpersoner vid andra skolor.

Vi tackar de båda intervjuade personerna som delade med sig av sina tankar och kunskaper och bidrog med viktigt material till vår studie. Vi tackar även alla som tålmodigt besvarade och kommenterade våra enkäter. Speciellt tack till er som hjälpte oss att distribuera och samla in enkäterna och som på så vis bidrog till att vi fick hög svarsfrekvens.

Ett varmt tack till dig, Annette Byström, för Dina värdefulla synpunkter och alltid lika snabba respons då vi var i behov av stöd. Ett speciellt tack också till Dig, Maria Melén, som bland annat gav oss insikter om statistiska tolkningar i, för oss, avancerade dataprogram.

Anita Jönsson och Susanne Robinson

## Innehåll

|  |           |
|--|-----------|
| INLEDNING .....  | 6         |
| <b>1.1 Bakgrund.....</b>                               | <b>6</b>  |
| <b>1.2 Syfte och problemformulering .....</b>          | <b>8</b>  |
| <b>1.3 Studiens avgränsning .....</b>                  | <b>8</b>  |
| <b>1.4 Studiens upplägg .....</b>                      | <b>8</b>  |
| <b>2. LITTERATURGENOMGÅNG .....</b>                    | <b>9</b>  |
| <b>2.1 Styrdokument .....</b>                          | <b>9</b>  |
| <b>2.2 Granskning och utvärdering .....</b>            | <b>11</b> |
| 2.2.1 Målstyrning .....                                | 11        |
| 2.2.2 Internationella undersökningar .....             | 12        |
| <b>2.3 Skriftspråksutveckling.....</b>                 | <b>13</b> |
| 2.3.1 Forskningsperspektiv .....                       | 13        |
| 2.3.2 Tidig läsutveckling.....                         | 15        |
| <b>2.4 Framgångsfaktorer för elevers lärande .....</b> | <b>17</b> |
| 2.4.1 Kartläggning, uppföljning och bedömning.....     | 18        |
| Samarbete och delaktighet.....                         | 18        |
| Analysverktyg .....                                    | 19        |
| <b>2.5 Specialpedagogiskt stöd .....</b>               | <b>19</b> |
| <b>3. TEORI.....</b>                                   | <b>21</b> |
| <b>4. METOD .....</b>                                  | <b>21</b> |
| <b>4.1 Metodövervägande och val av metod .....</b>     | <b>22</b> |
| <b>4.2 Pilotstudie.....</b>                            | <b>22</b> |
| <b>4.3 Undersökningsgrupp.....</b>                     | <b>23</b> |
| <b>4.4 Genomförande .....</b>                          | <b>23</b> |
| <b>4.5 Bearbetning.....</b>                            | <b>24</b> |
| <b>4.6 Tillförlitlighet.....</b>                       | <b>24</b> |
| <b>4.7 Etik.....</b>                                   | <b>25</b> |
| <b>5. RESULTAT OCH ANALYS .....</b>                    | <b>25</b> |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>5.1 Undervisning och arbetssituation .....</b>       | <b>26</b> |
| <b>5.2 Motivation och delaktighet .....</b>             | <b>28</b> |
| <b>5.3 Specialpedagogiskt stöd .....</b>                | <b>30</b> |
| <b>5.4 Konsekvenser av läs- och skrivgarantin .....</b> | <b>32</b> |
| <b>5.5 Reaktionen .....</b>                             | <b>34</b> |
| <b>5.6 Sammanfattning .....</b>                         | <b>35</b> |
| <b>6. DISKUSSION.....</b>                               | <b>36</b> |
| <b>6.1 Metoddiskussion .....</b>                        | <b>36</b> |
| <b>6.2 Diskussion.....</b>                              | <b>36</b> |
| 6.2.1 Motiven bakom tjänstegarantin .....               | 37        |
| Kunskapsperspektiv .....                                | 37        |
| 6.2.2 Syn på garantin .....                             | 39        |
| 6.2.3 Effekter av beslutet.....                         | 40        |
| Delaktighet och motivation .....                        | 40        |
| Specialpedagogisk verksamhet .....                      | 41        |
| Skriftspråksutveckling .....                            | 42        |
| Kompetensutveckling .....                               | 43        |
| Uppföljning och dokumentation .....                     | 43        |
| <b>6.3 Tillämpning.....</b>                             | <b>45</b> |
| <b>6.4 Fortsatt forskning.....</b>                      | <b>45</b> |
| <b>REFERENSER .....</b>                                 | <b>48</b> |
| <b>BILAGOR.....</b>                                     | <b>52</b> |

# INLEDNING

Samtliga elever i Helsingborgs kommun ska kunna läsa och skriva efter ett års undervisning i den kommunala grundskolan. Detta är numera ett löfte i form av en tjänstegaranti till medborgarna från stadens skolförvaltning. Formuleringen i denna garanti fick oss att fundera över vad som föranledde förvaltningens beslut och vilka konsekvenser detta löfte skulle komma att få för pedagoger och elever. Vi anser det vara av intresse att närmare undersöka motiven till skolförvaltningens beslut och studera vilken påverkan denna garanti får på skolorganisation, pedagoger och elever.

Vår ambition är också att se på löftet ur ett pedagogiskt forskningsperspektiv, genom studier av vad aktuell forskning har att säga om barns tidiga skriftspråksutveckling. Det är väsentligt för oss att kunna visa på faktorer som gör det möjligt för varje individ att lyckas i sin begynnande läsutveckling.

Vår förhoppning är att vårt arbete ska bidra med insikter om hur ett politiskt löfte om läs- och skrivkunnighet kan påverka den pedagogiska verksamheten.

Då vi själva är en del av det pedagogiska sammanhang vi undersöker är det vår önskan att arbetet kan vara till stöd för såväl oss, i vårt framtida uppdrag som speciallärare, som för våra kollegor.

## 1.1 Bakgrund

I vår hemkommun, Helsingborg, möttes invånarna av en annorlunda reklamkampanj för omkring tre år sedan. På stora reklamaffischer, i busskurer, i tidningar och i utskick till hemmen, utlovade stadens skolförvaltning bland annat läs- och skrivkunnighet för *alla barn efter ett skolår* i den kommunala skolan. Detta var ett av flera löften till medborgarna och det gavs en speciell tyngd då just detta, enda löfte, beskrevs som en *tjänstegaranti* (bilaga 1). Ett år senare gavs ännu en tjänstegaranti angående elevers matematikkunskaper efter två års undervisning. Dessa löften och garantier presenterades för medborgarna och skolornas personal i form av ett dokument som fick namnet *Drömboken*.

Karlsson-Westman och Andersson (2007) redogör för hur marknadstänkande och kvalitet i dag har ett stort inflytande på det svenska skolsystemet. I ett system som präglas av det fria skolvalet ges föräldrar och elever möjlighet att bedöma kvaliteten i olika lokala utvärderingar. Kvalitets- och kunskapsmätningar handlar numera ofta om att jämföra elever, skolor och olika pedagogiska system. Helsingborg är en kommun med ett stort antal friskolor. Etableringen av dessa har fått till följd att kommunala skolor fått läggas ned eller skära ner sin verksamhet. I skuggan av denna utveckling genomfördes ovan nämnda kampanj där löftet om läs- och skrivkunnighet var framträdande.

I den senaste skolplanen för kommunens grundskolor lades stor vikt vid den tidiga, grundläggande undervisningen i svenska och matematik.

### **Skolans huvuduppgift skall vara att främja elevens kunskapsutveckling**

Alla barn och ungdomar i förskola, skola och gymnasieskola skall ges möjlighet att inhämta kunskaper och färdigheter. Under de första skolåren läggs tonvikten vid basfärdigheter som att lära sig läsa, skriva och räkna. Dessa basfärdigheter utgör grunden för fortsatt kunskapsinhämtning. De kunskaper och färdigheter som barnen och ungdomarna får i skolan skall utgöra grunden för vuxenlivet och det livslånga lärandet (Helsingborgs kommuns skolplan 2007-2010).

Kommunens skol- och fritidsförvaltning beslöt i anslutning till denna skolplan att införa tjänstegarantier i stadens skolor. Den ena av två garantier kom att handla om läs- och skrivkunnighet och utformades som mål som eleverna skulle ha uppnått efter ett års läs- och skrivundervisning. Garantin i ämnet svenska innebär att ”Jag förstår det jag läser och jag kan berätta vad det handlar om” samt ”Jag kan skriva ord och korta texter” (bilaga 1). Dessa formuleringar samt tillhörande definitioner är hämtade från Skolverkets diagnosmaterial Nya språket lyfter (2008). Denna garanti utgör ett komplement till kommunens skolplan och skolans övriga styrdokument. Garantin kan uppnås antingen på svenska och/eller modersmål.

I den nuvarande läroplanen (Lpo 94) ställs höga krav på skolans ansvar för elevernas skriftspråsutveckling. Det ses som skolans ansvar att anpassa undervisningen till varje barns behov. Även i den kommande läroplanen (Lgr 11) förespråkas likvärdig, individanpassad utbildning.

För knappt två år sedan kompletterades och skärptes kraven på måluppfyllelse i kursplanerna och man införde mål som elever ska ha uppnått redan i slutet av tredje skolåret. Skolan och skolhuvudmannen hålls ansvariga för att eleverna ges möjlighet att uppnå denna lägsta kunskapsnivå, där det första målet i svenska för årskurs tre innebär att eleven ska kunna läsa bekanta och elevnära texter med flyt (Lgr 11). Helsingborgs kommun har genom sina löften därmed infört ytterligare en kravnivå utöver de nivåer som finns angivna i de nationella styrdokumenten. Vi är intresserade av att se på effekterna av dessa tidigarelagda kontroller av elevernas läs- och skrivutveckling.

I skolans lagar och förordningar berörs elever i behov av särskilt stöd och elever med särskilda behov eller svårigheter i skolarbetet. Elever med läs- och skrivsvårigheter ingår i dessa grupper och i skollagens första kapitel sägs allmänt att ”I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd”. I läroplanen uttrycks samma sak på följande sätt:

Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns olika vägar att nå målen. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. (Lpo 94, s. 6)

I undersökningar som Skolverket genomförde 1992 och 1995 framkom att ca 17 procent av eleverna i årskurs två misslyckas i sin grundläggande läsinläring. Om inte dessa elevers problem skulle uppmärksammas, är det troligt att problemen kvarstår skoltiden ut. Det är därför av stor vikt att skolan inte faller för strategier som ”vänta och se” eller ”invänta läsmognad” (Myrberg 2007, s.75).

I tjänstegarantin garanteras att *alla* barn ska kunna läsa och skriva efter sitt första skolår och i kommentarerna till garantin talas om tidiga, kraftfulla åtgärder som gör det möjligt för alla elever att nå målen. I vår studie hoppas vi kunna utläsa tecken på insatser som främjar garantins löften. Därmed uppfylls också läroplanens intentioner om skolans särskilda ansvar för elever i behov av stöd. Detta är särskilt intressant ur ett specialpedagogiskt perspektiv.

Fram till i dag har Skol- och fritidsförvaltningen sammanfattat och redovisat de årliga resultaten av tjänstegarantins utfall vid två tillfällen (bilaga 2). Resultaten vittnar om skillnader i måluppfyllelse över tid och mellan skolor. Måluppfyllelsen varierar mellan 60,87 procent och 100 procent vid den första mätningen där stadens genomsnittliga resultat visar att 94,78 procent av eleverna nådde de mål som garantin utlovar. Följande år steg detta resultat till 97,62 procent och resultaten visade på mindre spridning mellan olika skolor. Det finns en skillnad och eventuellt även en inneboende motsättning mellan löftets vision och resultat. Rosenqvist (Högskolan i Kristianstad, 08 08 29) påpekar att det finns ett pedagogiskt dilemma som består i att elever är olika men de ska ha liknande kunskaper.



## 1.2 Syfte och problemformulering

Studiens syfte är att undersöka hur ett politiskt beslut om att införa en tjänstegaranti med tidig kravnivå för läs- och skrivkunnighet kan påverka skolorganisation och pedagogiskt arbete.

För att nå ovanstående syfte undersöker vi motiven bakom beslutet, beslutsfattares och pedagogers tankar om garantin och hur den påverkar pedagogiska satsningar, resursanvändning, måluppfyllelse, och fortbildningsbehov. Vi undersöker vilka konsekvenser pedagogerna upplever att löftet för med sig i förhållande till undervisning, dokumentation och behov av specialpedagogiskt stöd.

Studien belyser aktuell forsknings syn på pedagogisk styrning via mål och utvärderingar. Vår strävan är även att spegla löftet i ett pedagogiskt forskningsperspektiv och lyfta fram vad aktuell forskning anser vara framgångsrikt för barns tidiga skriftspråksutveckling.

Syftet leder fram till följande frågeställningar:

- Vilka motiv fanns bakom beslutet om tjänstegarantierna?
- Vilka reaktioner väcker löftet på organisations-, grupp- och individnivå?
- Vilka satsningar medför garantin på organisationsnivå?
- Vilka effekter har garantin på undervisning, dokumentation, kompetensutveckling, delaktighet, motivation och måluppfyllelse?
- Vilka följder får löftet för den specialpedagogiska verksamheten?
- Vad framgår av forskning om målstyrning, kontroll och utvärderingar?
- Vad anses i aktuell forskning vara framgångsrikt för den tidiga skriftspråksutvecklingen?

## 1.3 Studiens avgränsning

Studiens empiriska del utgörs av två intervjuer och en enkätundersökning. Omfattningen av denna del är beroende av den tid som vi hade till vårt förfogande. Vid en studies avgränsning ska hänsyn tas till den tid och övriga förutsättningar som ges (Bell, 2007). Då vi har tagit hänsyn till den tid som vi har haft till vårt förfogande har begränsningar gjorts. I en mer omfattande undersökning hade det varit av intresse att även vända sig till skollära och föräldrar för att belysa löftet ur andra perspektiv. Ytterligare frågor om läsmetoder, organisation och skolutveckling hade kunnat ge studien andra insikter.

## 1.4 Studiens upplägg

I litteraturgenomgången väljer vi att återge styrdokumentens och aktuell forsknings syn på anledningar till och effekter av målstyrning och därtill kopplad utvärdering. En del av vår litteraturgenomgång utgörs av en fördjupning inom området skriftspråksutveckling. I teori- och metoddelarna beskriver vi studiens teoretiska utgångspunkt och det empiriska arbetet. I resultatdelen redogörs för och analyseras de data som intervjuer och enkäter gav. I diskussionsavsnittet förs resonemang kring de frågeställningar som uppgetts i studiens syfte. Vi redogör, i denna del, även för de insikter och slutsatser som vi kommit fram till och kunnat utläsa av vårt material.

## 2. LITTERATURGENOMGÅNG

Här redogör vi för vad styrdokument och aktuell forskning säger om målstyrning och utvärdering. Vi beskriver forskningens syn på framgångsfaktorer för skriftspråsutvecklingen.

### 2.1 Styrdokument

Arbetet i den svenska skolan styrs av dokument på olika nivåer. På en övergripande internationell nivå har Sverige anslutit sig till Salamancadeklarationen som betonar alla elevers rätt till likvärdig undervisning. Deklarationens artikel 31 behandlar vikten av att följa varje barns individuella utveckling:

För att följa varje enskilt barns utveckling, skall bedömningsrutinerna ses över. Utvärderingen av inlärningsutvecklingen bör byggas in i den normala undervisningsprocessen, så att elever och lärare hålls underrättade om den kunskapsnivå som uppnåtts och för att kartlägga svårigheter och hjälpa eleverna att övervinna dem (Salamancadeklarationen, s.25).

Även i den svenska skolans lagar och förordningar läggs vikt vid elever som är i behov av särskilt stöd. I skollagens första kapitel sägs att utbildningen ska ta hänsyn till elever i behov av särskilt stöd. I läroplanen uttrycks samma sak på följande sätt:

Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns olika vägar att nå målen. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen (Lpo 94, s. 6).

Krav på likvärdig utbildning och särskilt stöd genomsyrar även den kommande läroplanens grundsyn (Lgr 11). I riktlinjerna nämns att alla som arbetar i skolan ska uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd och att läraren ska ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande.

Ett särskilt avsnitt i Lgr 11 behandlar rektorns övergripande ansvar och här uppmärksammas bland annat rektors ansvar för att undervisningen och elevhälsans verksamhet utformas så att eleverna får det särskilda stöd och den hjälp de behöver. I en annan formulering uttrycks rektors ansvar för stöd på följande sätt:

Rektor har ansvar för skolans resultat och har, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att [...]resursfördelningen och stödåtgärderna anpassas till den värdering av elevernas utveckling som lärare gör (s. 15).

Sverige har gått från en centralstyrd och reglerad skola till ett system där den lokala friheten att styra skolan har ökat. I början av 90-talet avreglerades den svenska skolan. Kommunerna blev skolans huvudmän och fick därmed ta ansvar för att skolorna i de olika kommunerna skulle svara mot den lagstiftning som bland annat har som syfte att se till att utbildningen i landet blir likvärdig och tillgänglig för alla.

I skollagen understryks kommunernas skyldighet att följa den gällande lagstiftningen för skolan (SL 15 kap. 15§). I grundskolans läroplan (Lpo 94) första kapitel, *Skolans värdegrund och uppdrag*, hänvisas till skollagen (1 kap.2 §).

Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografisk hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den ordnas i landet. --- I utbildningen ska hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd. (SL 1 kap.2 §)

I grundskolans läroplaner har språket en framträdande roll. Språkförmågan konstateras ha stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevens fortsatta liv och verksamhet. Därför ses det som ett av skolans viktigaste uppdrag att skapa goda möjligheter för elevers språkutveckling. Språket och det skrivna ordet intar en nyckelställning i skolarbetet för kommunikation, lärande, tänkande och kreativitet (Lpo 94, Kursplaner och betygskriterier). Läroplanen ställer höga krav på skolan angående elevers skriftspråksutveckling och det ses som skolans ansvar att anpassa undervisningen till varje barns behov.

Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift. (Lpo 94, s. 12)

Även i Lgr 11 intar språket en central roll.

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts. (Lgr 11, s. 222)

År 2009 kompletterades och skärptes kraven på måluppfyllelse i ämnet svenska i kursplanerna. Mål som elever ska ha uppnått redan i slutet av tredje skolåret infördes. Skolan och skolhuvudmannen hålls ansvariga för att eleverna ges möjlighet att uppnå denna lägsta kunskapsnivå, där det första målet i svenska för årskurs tre är att eleven ska kunna läsa bekanta och elevnära texter med flyt (Kursplan med kommentarer till mål som eleverna ska ha uppnått i slutet av tredje året, 2009).

I de av Skolverket nyligen publicerade kunskapskraven i Läroplanen för 2011 är kravet för läsning för årskurs tre uttryckt på följande sätt:

Eleven kan läsa bekanta och elevnära texter med flyt genom att använda lässtrategier på ett i huvudsak fungerande sätt. Genom att kommentera och återge några för eleven viktiga delar av innehållet på ett enkelt sätt visar eleven grundläggande läsförståelse. Dessutom kan eleven föra enkla resonemang om tydligt framträdande budskap i texterna och relatera detta till egna erfarenheter (Lgr 11, s. 227).

Under avsnittet *Bedömning och betyg* i den nya läroplanen (Lgr 11) ges riktlinjer för lärarens dokumentation och uppföljning av elevernas kunskapsutveckling och sociala utveckling genom utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner. En av formuleringarna lyder:

Läraren ska utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn. (s.18)

I den nya skollagen regleras elevens rätt till individuellt stöd genom bestämmelser om åtgärdsprogram:

Ett åtgärdsprogram ska utarbetas för en elev som ska ges särskilt stöd. Av programmet ska det framgå vilka behoven är, hur de ska tillgodoses och hur åtgärderna ska följas upp och utvärderas. Eleven och elevens vårdnadshavare ska ges möjlighet att delta när ett åtgärdsprogram utarbetas. Åtgärdsprogrammet beslutas av rektorn. (SL, 3 kapitel, 9§)

## 2.2 Granskning och utvärdering

Karlsson-Vestman & Andersson (2007) betraktar utvärdering som ett medel för politisk styrning i det svenska utbildningssystemet. De beskriver hur utvärdering och kontroll förändrats genom tiderna och haft olika syften i olika historiska perioder under 1800- och 1900-talet fram till dagens decentraliserade skola. Från att utvärderingens syfte i huvudsak handlade om att ge insyn och information om verksamheten i skolorna, har den kommit att fungera som ett starkare verktyg för styrning av skolverksamheten. Kvalitets- och kunskapsmätningar handlar numera ofta om att jämföra elever, skolor och olika pedagogiska system. Marknadstänkande och kvalitet har i dag en väsentlig roll inom utbildning och skola. I ett system där medborgarna i allt högre utsträckning gör egna aktiva val av skola bland flera etablerade alternativ får de också möjlighet att bedöma kvaliteten i olika lokala utvärderingar. Denna möjlighet har förändrat innehållet i de lokala skolplanerna. I dessa talas om visioner som utlovas vara uppfyllda både på kort och längre sikt.

Den visionära bilden av skolan tjänar som marknadsföring, och kvalitetsutmärkelser av olika slag kan därvid tjäna som förstärkning då det gäller att bli uppmärksam, inte bara nationellt utan helst också internationellt. (Karlsson-Vestman & Andersson, 2007, s.136 )

Utvärderingens uppgift blir i detta perspektiv inriktad på att visa på kvalitet och övertyga om det rätta valet av skola, vilket påverkar den kritiska granskningen av verksamheten. Karlsson-Vestman och Andersson (2007) hävdar att granskningen i alla fall inte blir mer kritisk än vad man vill visa upp för kunden, vilket oftast innebär ”att klädsamt meddela en viss kritik tillsammans med besked om att felet nu rättats till (s.140).”

I Sjöbergs studie (2005) undersöks pedagogers föreställningar om betydelsen av utvärderingar. Sjöberg kunde se ett samband mellan pedagogers positiva inställning till utvärdering och deras delaktighet och förståelse för hela utvärderingsprocessen. Sjöberg upptäckte också i sin studie att det fanns ett signifikativt negativt samband mellan att resultat av utvärderingar användes för jämförelser mellan olika skolor och pedagogernas lärande.

### 2.2.1 Målstyrning

Utvecklingen har gått mot att staten styr skolans mål snarare än dess innehåll. Dagens styrdokument anger inte i detalj vad skolan ska göra, vilket får konsekvensen att verksamheter vid olika skolor utformas på olika sätt. Nyare mål och arbetssätt kräver en ökad kontroll över en verksamhet. Carlgren och Marton (2000) hävdade redan år 2000 att en förutsättning för att lärare ska få kontroll över sin verksamhet är att målen för undervisningen tydligt definieras. Tydliga mål gör det möjligt för staten att kontrollera hur skolor och lärare fullföljer uppdraget. ”Samtidigt som lärarnas möjligheter att kontrollera verksamheten ökar, ökar alltså statens möjligheter att kontrollera lärarna.” (s.187).

I en nyligen publicerad avhandling (Ringarp, 2011) , beskriver författaren hur de tre senaste decenniernas skolpolitik mot decentralisering och förändringar av skolans styrsystem påverkat lärarnas yrkesroll. Ett förändrat ekonomiskt samhällsklimat satte under denna tidsperiod stopp för utbyggnad av den offentliga sektorn. Nya begrepp som effektivisering, avreglering, konkurrensutsättning och budgettak ledde till att kommunerna, som nyblivna huvudmän för skolan, ville ha större kontroll och utökade arbetsområden för lärarna. Ringarp menar att det tidigare hade funnits en strävan att stärka lärarnas ställning mot större eget inflytande och självständighet men att dessa ambitioner aldrig infriades då makten över skolan övergick från staten till kommunen. Lärarna gavs pedagogisk frihet i klassrummet men belades samtidigt

med krav på effektivisering, måluppfyllelse och resultat. En annan effekt av avreglering och marknadstänkande inom skolvärlden, blev den ökade privatiseringen och etableringen av friskolor.

I Skolverkets publikation (2010) redogör Vinterek, i sin forskning om läroplaner och individualisering, för hur elevers situation har förändrats och gått mot ökat individuellt ansvar. Undervisningen sker i allt högre grad utanför skolan och det har medfört att elever i svårigheter blir mer utsatta. I rapporten dras slutsatsen att det finns en motsättning mellan en tydlig individualisering och kontroll. Vinterek hävdar att bedömning och dokumentation är en förutsättning för att upptäcka och stödja individer i svårigheter i god tid. Samtidigt tycks elever i behov av särskilt stöd bli mer utsatta i bedömningssituationer.

Även Alexandersson och Sahlin-Andersson (Skolverket, 2010) kan se hur den pedagogiska verksamheten i dag i allt högre grad präglas av dokumentation och utvärdering. De beskriver ett växande granskningssamhälle som präglas av målstyrning och decentralisering där det lokala ledarskapet har utvecklat egna redskap för granskning.

Korp (2003) belyser olika forskares syn på ”det nya provparadigmet” (s.55). Hon framhåller att syftet med kunskapsbedömning i dag har ändrats från att handla om betygssättning och sortering till att också utgöra ett stöd för både elevernas kunskapsinhämtning och lärarnas utveckling av sin undervisning. Vinterek (2006) konstaterar att skolans mål idag ser ut att vara skymda av att lärare och elever har fokus på vad som ska göras och hur. Läroplanens och kursplanernas mål är inte närvarande i den dagliga undervisningen, i praktiken blir undervisningens mål någonting som utförs. Avsaknaden av tydliga mål leder till att elevers och lärares tolkningar och ansträngningar riskerar att gå i olika riktning. Persson (2007) beskriver hur skolans kunskapsmål i hög grad kommit att identifiera vilka elever som ska ha rätt att få specialpedagogiskt stöd och vilka som inte ska få det. Han menar att ett politiskt beslut om att alla elever ska ha nått en viss kunskapsnivå vid en viss tidpunkt blir avgörande för att utse vilken grupp elever som ska få tillgång till specialpedagogiskt stöd.

### ***2.2.2 Internationella undersökningar***

Skolverkets huvuduppgift består i dag av både nationell och internationell utvärdering. Denna har som syfte att analysera, beskriva, förklara och värdera skolans olika verksamheter, enligt Karlsson-Vestman och Andersson (2007). De menar att internationell ranking mellan olika länders skolsystem är en ny och stark trend inom utvärderingsfältet och en målsättning är att åstadkomma ökad internationell standardisering och styrning. Forskarna jämför med den pågående Bologna-processen i den högre utbildningen. Denna har som mål att göra alla kurser jämförbara oberoende av var den enskilde studerande läser dem i världen.

Olika typer av internationella undersökningar genomförs idag regelbundet för att möjliggöra jämförelser mellan elevers kunskaper i olika länder. I den omfattande undersökningen PIRLS fokuseras på läsförmåga och olika förutsättningar för läsutveckling i hem och skola. Studien genomförs vart femte år och mäter läsförmågan hos barn i tioårsåldern. År 2001 visade Sverige det bästa resultatet i denna undersökning. Av Skolverkets rapport PIRLS (2007) framgår att sex länders elever visade på en bättre läsförmåga än svenska elever. Resultaten visade på en nedåtgående trend för Sverige där andelen starka och mycket starka läsare hade minskat. Detta trots att andelen elever som börjar i år ett med goda eller mycket goda läs- och skrivfärdigheter har ökat mellan 2001 och 2006 (Ivarsson, 2008). Utifrån resultaten i PIRLS gör Liberg gällande (Högskolan i Kristianstad, 10 03 05) att läsförmågan, generellt sett, har försämrats under senare år. Fler elever har svårigheter med ord- och läsförståelse.

I PISA-studien, som genomförs vart tredje år, undersöks bl.a. svenska 15-åringars läsförståelse. I Skolverkets publikation om PISA (2010) redogörs för den senaste undersökningen och även här märks en nedåtgående tendens. Drygt tio länder visar bättre resultat i läsförståelse. Nedgången är störst hos redan svaga läsare. Sverige har även förlorat sin topposition när det gäller likvärdighet och av resultaten kunde dessutom utläsas skillnader mellan flickors och pojkars läsförmåga. Även läsförmågan hos infödda svenska elever skiljer sig från läsförmågan hos elever med utländsk bakgrund. Trots riktlinjerna, om en likvärdig skola i läroplanen (Lpo 94), finns det alltså tecken som tyder på att verkligheten ser annorlunda ut. Utifrån resultatet från PISA 2009 drar Oskarsson (2011) slutsatsen att ”mellanskolvariansen” nästan har tredubblats under de senaste 10 åren.

## 2.3 Skriftspråksutveckling

Läskunnighet värderas högt i vårt samhälle och den är central för social och ekonomisk framgång (Snow, Burns & Griffin, 1998). Författarna drar slutsatsen att läskunnighet är en förutsättning för att lyckas i vårt samhälle. För att göra det möjligt för fler elever att lyckas i sin läsutveckling är det av stor vikt att tidigt identifiera individer och grupper som riskerar att misslyckas. Elever behöver olika material och strategier för att lyckas med sin läsutveckling. Framgångsrika lärare har tillräcklig kunskap för att individanpassa läsundervisningen så att varje elev får stimulans utifrån sina behov. Snow m.fl. hävdar att en av samhällets största utmaningar är att se till att varje lärare har tillgång till rätt redskap och kunskap för att kunna möta elevernas behov på bästa sätt. Elever i svårigheter kan behöva fundamentalt annan hjälp än de elever som har små risker att misslyckas. Undervisning av god kvalitet är det bästa sättet att hjälpa elever som uppvisar svårigheter gällande sin läsinläring.

### 2.3.1 Forskningsperspektiv

Den forskning som finns om läsande och skrivande i dag utgår huvudsakligen från två olika perspektiv. I det ena perspektivet ställs individen i fokus. I detta perspektiv finns en tradition att se på inläring och utveckling som individrelaterad och neurologisk och stor vikt har lagts vid att forska på fonologiska aspekter av läsutvecklingen. I det motsatta perspektivet ser man på läsutvecklingen i ett helhetsperspektiv och som ett samspel i ett kulturellt sammanhang där många olika faktorer påverkar läsutvecklingen.

I Skolverkets diagnostiska material i svenska, *Nya språket lyfter* (2008), skiljer man på det intra-individuella perspektivet kontra det inter-individuella perspektivet. Här framhålls vikten av att se dessa olika perspektiv som ett komplement till varandra för att kunna förstå en individs utveckling och få en så allsidig kunskap som möjligt. Pehrsson och Sahlström (1999) talar om det reduktionistiska paradigmet och det holistiska paradigmet. Forskare kan ha en kognitivistisk utgångspunkt i motsats till en interaktionistisk eller konstruktivistisk. Oavsett benämningen på de olika perspektiven, får det konsekvenser för hur man ser på läsutveckling, vilka orsaker lässvårigheter kan tänkas ha, vilka analysverktyg som bör användas för kartläggning av svårigheter och vilka typer av stöd som ses som mest verkningsfulla. Den forskning som ägnats åt tidig läsinläring och läs- och skrivsvårigheter, har oftast haft sitt ursprung i de individrelaterade perspektiven, medan studier som genomförts utifrån ett helhetsperspektiv oftare handlat om normal läs- och skrivutveckling.

I de individrelaterade perspektiven har teorier om den fonologiska förmågan och medvetenheten för läsutvecklingen, en central plats. Lundberg och Herrlin (2005) framhåller

att för att kunna lära sig läsa krävs en fonologisk medvetenhet. Det erfordras också förståelse för att "talflödet" består av en mängd ord och att alla dessa ord kan delas upp i mindre segment, fonem. För att kunna analysera dessa ord i fonem krävs en särskild inriktning och uppmärksamhet mot språkets formsida. Även Myrberg (2007) konstaterar att barn som inte uppmärksammat ordens formsida innan de börjat skolan, ofta misslyckas med sin läs- och skrivinläring. Samuelsson (2009) talar om tidig fonologisk medvetenhet som en viktig språklig kompetens när det gäller att förutsäga den tidiga läs- och skrivutvecklingen. Han hävdar att av alla språkliga kompetenser är det endast den fonologiska medvetenheten som visat sig ha ett orsakssamband med tidig läs- och skrivutveckling.

Liberg (2006) ser, likt tidigare nämnda forskare, att barn som är fonologiskt medvetna vid skolstarten har goda förutsättningar att kunna knäcka läskoden. Hon framhåller dock att andra språkliga förmågor också har en tydlig inverkan på både den grundläggande och den fortsatta utvecklingen mot ett effektivt läsande. Åsikterna bland forskare går isär om den fonologiska medvetenheten är en förutsättning för eller en följd av läslärande. Liberg betonar vikten av att kunna röra sig i olika textvärldar, kunna återberätta och samtala om texter och bilder, hantera symboler och kunna tala om sin egen utveckling. Denna funktionella språksyn delas av Dahlgren, Gustavsson, Mellgren och Olsson (2006). De ser i första hand skriftspråket som ett verktyg för kommunikation och tänkande. Utgångspunkten för undervisningen måste vara de erfarenheter och behov i vardagsnära sammanhang som barnen har med sig till förskola och skola. Ulrika Leimar (1974) praktiserade tidigt dessa principer då hon utgick från barnens eget språk och egna upplevelser i den tidiga läs- och skrivundervisningen. Myrberg (2007) och Samuelsson betonar ordförrådets betydelse för läsförståelse (Samuelsson i Bjar, 2006). Myrberg menar att ordförrådet främst utvecklas genom läsning men också i interaktion mellan barn och vuxna. Bruce har ett vidare perspektiv på funktionell språk- och kommunikationsträning och hur den språkliga utvecklingen kan stimuleras i naturliga, meningsfulla samspelsituationer, där man utgår från elevens situation och drivkraft. Hon ser detta som ett viktigt komplement till den individuella träningen och förespråkar kommunikativ träning i mindre grupper för elever med språkliga problem (Bruce i Bjar, 2006).

Även Dysthe (1996) menar att språkutvecklande undervisning bygger på socialt samspel. Dysthes teoretiska utgångspunkt för hur elever lär sig är att kunskapen skapas genom språket och att var och en måste bygga sina egna strukturer, det går inte att överta någon annans. Att en individ själv konstruerar sin kunskap, leder till förståelse och inte enbart till förmedling av kunskap. Dysthe framhåller vikten av att varje individ får använda sitt eget språk i inläringssituationer. Med språkets hjälp kan eleven foga samman det nya med det som han eller hon redan vet och på så vis göra kunskapen till sin egen. Dysthe har ett interaktionistiskt synsätt och hon understryker att samtalet och dialogen bör ha en central plats i undervisningen. I likhet med Liberg (2006) och Dahlgren m.fl. (2006) förespråkar Dysthe en funktionell språksyn och hon ser språket som en bas för lärandet. Hon menar att då elever använder språket systematiskt, både verbalt och i skrift, ges optimala utvecklingsmöjligheter. Dysthe förespråkar dialogisk flerstämmighet som genomgående bör få komma fram i både tal och skrift. För att nå maximal utveckling går det inte att arbeta isolerat med språket, skrivande måste varvas med dialoger, respons och diskussioner där både lärarens och elevernas röster hörs.

Barn börjar läsa vid olika tidpunkt och de väljer olika vägar för att lära sig läsa och skriva på ett mer utvecklat och effektivt sätt enligt Liberg (2006). Genom studier av förskolebarns olika informella vägar till att lära sig läsa och skriva drar Liberg slutsatser. Hon menar att nybörjare måste vara både kunniga och toleranta om det ska vara möjligt för dem att lära sig läsa och skriva inom ramen för traditionell läs- och skrivundervisning. I den traditionella undervisningen börjar utlärandet med mycket komplicerade, grammatiska operationer som

förutsätter flera förkunskaper och därmed endast gynnar de elever som kommer från hem där de tidigt deltagit i olika läs- och skrivsammanhang. Språklig medvetenhet och fonologisk förmåga bör tränas i meningsskapande sammanhang (Andersson, Berg Svantesson, Fast, Roland & Sköld 2000, Liberg 2006). Den fonologiska förmågan anses ha en avgörande betydelse för läsutvecklingen enligt Myrberg (2007), Lundberg & Herrlin (2003) och Samuelsson (I Bjar 2006) men även företrädare för det sociokulturella eller funktionella perspektivet, såsom Liberg (2006), Dahlgren m.fl. (2006) och Fast (2008), framhåller vikten av att förstå den fonologiska principen för att nå läskunnighet. Skillnaden mellan de olika forskningsperspektiven ligger närmast i hur forskarna anser att den språkliga medvetenheten uppnås. Liberg ställer sig frågan om den fonologiska medvetenheten är en förutsättning eller en följd av läslärande (Liberg 2006).

Liberg, liksom Dahlgren, talar om att ge barnen möjligheter att upptäcka språkets form genom att leka med och experimentera med ord, texter och skrift i samspel med varandra och med läraren. Läraren blir den som, genom sitt engagemang och deltagande i barnens arbete, ansvarar för att ge utmaningar som barnen inte skulle klara av på egen hand (Dahlgren m.fl. 2006).

Lundberg (2010) för också resonemang kring dessa olika forskningsperspektiv. Han ser inte någon nödvändig motsättning i att tillämpa det ena eller andra förhållningssättet. Han framhåller det som en självklarhet att skriften och de texter barnen möter i skolan måste vara förankrade på ett naturligt sätt i barnens liv. Han är dock bestämd i sin uppfattning att ett systematiskt arbete med skriftkoden är nödvändigt för de flesta barn då de ska upptäcka och förstå skriftspråkets systematik. Lundberg utvecklar i detta sammanhang tankegångar om olika undervisningsmetoder och ger svar på frågan om vilken metod som är bäst genom att hävda att det finns inga rena, fungerande metoder. Metodens framgång står i relation till ett komplicerat samspel mellan lärare och elever, vilket gör det svårt att uttala sig generellt om en methods effektivitet och användbarhet. Metoddiskussioner återkommer, enligt Lundberg, alltid till den ständiga frågan om fokus i undervisningen bör ligga på avkodningsfärdigheter eller förståelse. Han menar att detta är en primitiv diskussion och efterfrågar en mera saklig debatt ”Vad frågan närmast tycks gälla är när i inläringen det ena eller andra bör betonas och på vilket sätt” (s. 105).

### **2.3.2 Tidig läsutveckling**

Barn möter skriftspråket från mycket tidig ålder. När barn involveras i läs- och skrivaktiviteter börjar de förstå läsandets och skrivandets mening (Jönsson, m.fl. 2009). Sjuårsåldern utgör enligt Lundberg (2010) ingen magisk gräns för läsinläring. Han ger exempel på att både tidigare- och senarelagd läsundervisning kan ske utan några olägenheter. Även Dahlgren m.fl. (2006) resonerar kring skolstart, ålder och lässtart och redogör för jämförelser mellan länder som har visat att det saknar betydelse när läsinläringen påbörjas. Barn lär sig läsa vid olika åldrar och det som är intressant är hur det går till när barn lär sig läsa och skriva och hur familjen, förskolan, skolan och samhället vidmakthåller och hjälper till att utveckla läs- och skrivförmågan kontinuerligt. Lundberg (2010) framhåller att många barn har knäckt den alfabetiska koden innan de ens börjat förskoleklass. Dessa barn behöver helt andra språkliga utmaningar än de som ännu inte upptäckt skriftspråkets mysterium. För barnen, som knäckt den alfabetiska koden, handlar det dels om att utveckla automatiseringen och det ortografiska läsandet (Samuelsson i Bjar, 2006) men också om textsamtal, möten med olika texter och läsupplevelser som berikar språket och ordförrådet så att läsförståelsen utvecklas (Liberg, 2006).



Ivarsson (2008) har de tidiga läsarna i fokus för sin forskning. Författaren ger en historisk tillbakablick och menar att det i Sverige under 1960- och 1970-talen kunde ses som ett problem om en elev kunde läsa redan vid skolstart. Ivarsson jämför, i sin avhandling, olika barngruppers läsutveckling och delar in eleverna som börjar i årskurs ett i tre olika kategorier beroende på deras läskunnighet. Då dessa grupper jämförs konstaterar Ivarsson att läsförmågan hos de olika grupperna utvecklas kontinuerligt. Det som skiljer grupperna åt är att utvecklingen inleds vid olika tidpunkt. Gruppen av tidiga läsare utvecklar sin läsförmåga allra mest innan skolstarten. De läsare som klassificeras som medelgoda läsare utvecklas mest under skolår ett och de elever som Ivarsson benämner ickeläsare utvecklas mest under sitt andra skolår. De tidiga läsarnas goda resultat följer dem under grundskolans tre första år men utvecklingen sker inte i samma takt under slutet av denna period. Ivarsson visar på att de tidiga läsarna utvecklar sin läsförmåga mest innan de tar del av skolans formella lästräning. Ivarsson har via enkäter och intervjuer sammanställt material om de tidiga läsarnas hemförhållanden. Större delen av de tidiga läsarna har antingen ett syskon eller en förälder som har varit tidig läsare. Samtliga tidiga läsare har gått i både förskola och förskoleklass och hemmiljön har varit rikligt utrustad med olika sorters texter, såsom dags- vecko- och serietidningar samt böcker. Föräldrarna läste högt för sina barn redan då de var mycket små och de har haft läsande syskon och/eller föräldrar som har kunnat fungera som förebilder gällande läsningen. De tidiga läsarna började tala tidigt och de har själva experimenterat med ord, ljud och bokstäver.

Lundberg (2010) berör frågan om planmässig läsundervisning redan i förskolan eller förskoleklass. Här menar Lundberg att diskussionen blir en annan än den rent vetenskapliga. Det finns, å ena sidan, uppfattningar om oro för de ökade prestationskraven barnen tidigt ställs inför i ett konkurrensinriktat och hårt samhälle. Å andra sidan finns det de som menar att barnens resurser för intellektuell utveckling borde tillvaratas tidigare. Lundberg menar att här måste avvägningar som handlar om samhällsuppfattning och människosyn spela roll för ställningstaganden.

Dahlgren m.fl. (2006) jämför barnens förhållningssätt till skrivning och läsning och tycker sig finna stöd för att, i vissa skeden i barns utveckling, låta skrivningen komma före läsningen. De menar att skrivandet är mindre laddat och att barnen har lättare att förstå användningen av skrivningen. Liksom Liberg (2006) och Fast (2008) framhåller dessa författare hur viktigt och utvecklande barns lekskrivande och experimenterande med texter är även för läsutvecklingen och att många barns väg till läsning går via skrivandet. Även Trageton (2009) delar denna uppfattning då han menar att många elever har lättare att närma sig skriftspråket genom skrivande än via läsande. Trageton anser därför att yngre elever bör skriva i högre än vad de generellt sett gör skolan i dag. Han menar att datorn är ett utmärkt verktyg i detta sammanhang. Även Liberg (2006) framhåller att läsande och skrivande från början ska ges samma status och att de båda förmågorna interagerar och stödjer varandras utveckling. Barnens möte med skrivandets och läsandets konst sker genom andra människor och Liberg framhåller de viktiga samtalen mellan barn och vuxna vid gemensam läsning och skrivning.

Elever måste få språklig stimulans för att komma igång med sin läsning enligt Ingrid Häggström (i Bjar, 2003). Hon betonar att det under de senaste åren har kommit att stå alltmer tydligt att hemmet har en stor betydelse för att ge barnen denna stimulans innan de möter skolans mer regelrätta undervisning. Hon visar även på den senare tidens forskning som i allt högre grad betonar faktorer som motivation och läsintresse för en framgångsrik läsinlärning.

Ivarsson (2008) delar denna uppfattning då hon förtydligar att läsning inte enbart utgörs av avkodning och läsförståelse. Dessa faktorer samverkar med elevens intresse, motivation, interaktion samt sociala och kulturella bakgrund. De tidiga läsarna i Ivarssons studie har i sin

tidiga läsutveckling kunnat utgå från sitt eget intresse och i sin närhet har de haft intresserade vuxna. Dessa barn har även haft vuxna i sin närhet som har ägnat sig åt läsande av olika slag. Då tidiga läsare börjar i skolan händer det att de får delta i grundläggande läsinlärningsundervisning tillsammans med sina kamrater som inte kan läsa. Ivarsson visar på att individualisering i högre grad hade gynnat dessa tidiga läsares fortsatta läsutveckling.

Fast (2008) för resonemang om hur barn praktiserar skriftspråket långt innan de börjat utsättas för formell undervisning. Hon ser det som nödvändigt att bygga broar mellan hem och skola samt skapa ett tredje språkområde i skolan där skolans och vardagens språk möts. Hon talar om vikten att bejaka barnens erfarenheter i skolan för att motverka känslor av utanförskap hos elever som inte är hemtama i skolans språkbruk och kultur. Hon efterlyser större kunskap hos pedagogerna om populärkultur och menar att barns erfarenheter ofta lämnas utanför skoldörren. Barnens leksaker, teveprogram, serier, dataspel, reklamkataloger och böcker kan fungera som en väg in i skriftspråket. Oavsett kulturell eller religiös tillhörighet har barn stora erfarenheter av nya medier och populärkultur. De kommer i kontakt med texter som inte längre är dominerade av tryckt text. Texterna är multimodala och består av såväl text som bild. Fast framhåller att oavsett vilka åsikter vi som vuxna har om nya media så kan vi inte låtsas som om de inte finns. Möten måste skapas mellan skolans och barnens texter. Fast utreder begreppet literacy och talar om varje barns unika literacy-historia, där deras tidiga erfarenheter av skriftspråket bildar grunden mot att senare förstå läsandets och skrivandets princip och att det är i dessa erfarenheter vi måste möta barnen för att kunna leda dem vidare. Hon nämner berättande, högläsning, samtalande, musik, eget ritande och skrivande, lek med språket, bilder, serier, film, datorer som några av alla de vägar barnen börjat vandra och som med den vuxnes hjälp kan leda dem vidare och utveckla skriftspråket.

## 2.4 Framgångsfaktorer för elevers lärande

Skolinspektionen (2010) hävdar att få svenska skolor kommit tillräckligt långt i sitt arbete med att beskriva de enskilda elevernas kunskapsutveckling i de lägre årskurserna. Sämst är skolorna på att analysera vad resultaten beror på. Skolinspektionen drar slutsatsen att rektorer och lärare bör ta ett kollektivt ansvar för att genom analyser kunna förbättra de enskilda elevernas resultat. De menar att lärare bör ha höga förväntningar på den enskilda eleven och fokusera på kunskapsmålen i högre grad. Dessa slutsatser stämmer väl överens med Grosins forskning (2003) om framgångsrika och effektiva skolor. Han beskriver hur det pedagogiska och sociala klimatet (PESOK) påverkar elevernas resultat i de enskilda skolorna. Grosin lyfter fram ett antal faktorer som han i sin forskning funnit utmärkande för PESOK i skolor med goda resultat. Bland dessa faktorer kan nämnas; ett tydligt demokratiskt och pedagogiskt ledarskap från skolornas rektorer, lärares delaktighet i skolans policy, regelbunden utvärdering och uppföljning av elevernas kunskaper samt goda samarbetsformer mellan skola och föräldrar. Grosin framhåller vikten av att skolan lyfter fram kunskapsmål och har högt ställda förväntningar på eleverna. Utgångspunkten skall vara att alla elever kan lära och att det är skolans och undervisningens kvalitet, inte elevernas bakgrund som är avgörande för deras resultat.

Frank (2009) redogör i sin avhandling för olika framgångsfaktorer för elevers läsprestationer. Skol- och klassrumsklimat, hembakgrund, föräldradelaktighet samt lärarkompetens är de faktorer som hon har analyserat. Franks forskning visar att lärarkompetens och elevers hembakgrund är de mest avgörande faktorerna gällande elevers prestationer i skolan. Övriga faktorer, såsom klassrumsklimat och föräldraengagemang, är av

underordnad betydelse. Frank framhåller att lärarkompetensen dels ligger i att kunna främja en god läsutveckling hos eleverna men även i att ha en förmåga att skapa ett tryggt klimat i klassrummet samt kunna samarbeta utvecklande med elevernas föräldrar. Även Hattie (i Samuelsson, 2009) ser läraren och lärarkompetensen som den viktigaste faktorn för elevers skolframgång. Utöver klassrumsklimatet inverkar skolmiljön på elevernas läsprestationer. Frank (2009) hänvisar även till Roséns tidigare forskning och framhäver att även elevers kognitiva förmåga är av betydelse för deras läsprestationer.

Myrberg (i Samuelsson, 2009) hänvisar till det som svenska och internationella experter på läs- och skrivproblematik enades om 1999 då Svenska Dyslexistiftelsen bjöd in till ett konsensusseminarium. Framför allt är lärarkompetensen av stor vikt för att kunna hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter. Myrberg återger att kunskaper om barns utveckling under åren i förskolan, elevbedömningar och elever i svårigheter är centrala faktorer för att på bästa sätt hjälpa dessa elever. Läraren bör även ha kunskaper om hur nya forskningsresultat kan tolkas och tillämpas.

#### ***2.4.1 Kartläggning, uppföljning och bedömning***

Det är viktigt att sätta in åtgärder tidigt då det upptäcks att läsutvecklingen avstannar eller inte kommer igång. Det blir därför viktigt att läraren ständigt observerar om eleven är på rätt väg och inte hamnar allt för långt från den normala, tidiga läs- och skrivinläringen (Liberg, 2006). Myrberg (2007) lägger stor vikt vid lärarens kompetens då det gäller att finna orsakerna till läs- och skrivproblem. Av konsensusprojektets rapport (2005) framgår att lärarens kompetens har en avgörande betydelse för elevers läsutveckling.

##### *Samarbete och delaktighet*

Enbart testning av elever och skolor leder inte till framgångsrika skolor (Langer, 2004). Elever når skolframgång i högre grad då undervisningen innehåller de läs- och skrivaktiviteter som testen avser att testa. Langers mening är att test är nödvändiga men att det är av största vikt att lärare träffas för att analysera testen och därmed har möjlighet att nå en djupare förståelse av resultatet. För att lyckas nå denna djupare förståelse och inte fatta förhastade beslut måste varje enskild lärare känna sina elever, vilket förutsätter ett samarbete med elevens föräldrar då dessa dagligen ser eleven i en annan kontext. Langer anser att test kan ge värdefull information men hon hävdar även att det är av stor vikt att lärare inför ett test inte fokuserar på testet i sin undervisning. Det finns en risk att läraren, i sin undervisning, enbart fokuserar på att eleven ska klara av testet – ”drill-for-the-test syndrome” (s. 82).

Bjar (2009) hävdar att det är viktigt att läraren kontinuerligt följer varje barns framsteg. Hon menar att detta är viktigt för att på ett tidigt stadium upptäcka om det föreligger några svårigheter. Särskilt viktigt är detta uppföljningsarbete då arbetssätt och arbetsformer är fria. Vidare menar Bjar att en avgörande framgångsfaktor är att skolan har en professionell relation till varje elev. Det är av stor vikt att eleverna bjuds in till samtalet om dem själva. Sådana samtal bör bland annat handla om möjligheten att påverka, göra egna val och ta eget ansvar. Eleven bör dessutom ges möjlighet att ge sin syn på undervisningens organisation och innehåll (Bjar, 2009). Ett sätt att kunna kartlägga eleverna i deras utveckling är att använda något av de befintliga test- och kartläggningsmetoder som finns att tillgå på marknaden.

Bruce (i Bjar, 2003) förespråkar ett salutogent förhållningssätt och menar därmed att det är viktigt att även kartlägga befintlig kunskap och fungerande situationer – att se till det friska och ta till vara det istället för att bara se till det som inte fungerar.

## *Analysverktyg*

För att kunna diagnostisera, följa eller mäta en elevs språkutveckling och läs- och skrivinlärning finns en mängd analysverktyg i form av olika tester, diagnoser och utvecklingsscheman. Uppföljningen av en elevs utveckling kan ske på olika sätt och utifrån olika perspektiv. De analysverktyg som väljs får betydelse för hur kartläggningen kommer att se ut. Pehrsson och Sahlström (1999) skiljer på normerade och icke normerade läs- och skrivtest och diagnoser. De framhåller att kritiker av normerade analysverktyg pekar på att testerna inte ser på läsandet som en process för kommunikation, utan i huvudsak har fokus på språkets grammatiska beståndsdelar. De icke normerade testen tar ofta hänsyn till vilka kunskaper deltagaren har och visar på olika vägar till förändring av undervisningen. Pehrsson och Sahlström (1999) beskriver hur kartläggningen av en elevs läsande och skrivande kan ske utifrån ett deltagarperspektiv, där analysverktygen utgörs av intervjuer och deltagande observationer. De anser att man på så sätt, förutom kunskaper om skriftspråket, får en bild av elevens motivation, attityder, beteende, lärande och den lärandemiljö som de är en del av.

För tidig registrering och uppföljning av språkutveckling finns materialet TRAS (Wagner 2004) som vänder sig till barn i åldrarna två till sex år. Sedan Pehrsson och Sahlström (1999) gjorde sin studie har nya analysverktyg tagits fram i form av läsutvecklingsscheman. För elever i grundskolan finns Lundberg och Herrlins God läsutveckling (2003) och Skolverkets Nya språket lyfter (2008). Läsutvecklingsschemat God läsutveckling bygger på forskning om läsningens fonologiska och kognitiva aspekter. Det är ett schema för att bedöma elevens läsutveckling ur flera olika aspekter och för att ge information om eventuella läsproblem. Bedömningarna sker i den pedagogiska situationen och materialet ger anvisningar och förslag på olika pedagogiska insatser. Eleven kan själv följa sin utveckling i ett eget schema och får på så sätt god och värdefull metakognitiv kunskap (Liberg 2006). Nya språket lyfter, är uppbyggt på ett liknande sätt och samverkar med läroplanens mål för ämnet svenska. Förutom den läs- och skrivdiagnostiska delen av materialet, läggs stor vikt vid samtal och kommunikation utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Dessa båda material utgör exempel på kvalitativa utredningsmodeller.

## **2.5 Specialpedagogiskt stöd**

Kutscher (2010) hänvisar till *American Educator* där Torgessen och Wattenberg anser att det inte leder till utveckling då pedagoger inväntar elevens mognad. De uppvisar statistik som gör gällande att 88 procent av de elever som är svaga läsare under slutet av skolår ett fortfarande är svaga läsare i slutet av det fjärde skolåret om de inte får ta del av målmedvetna insatser. Kutscher är av uppfattningen att det finns många anledningar till att inlärningssvårigheter bör identifieras så tidigt som möjligt. Tidig upptäckt och insatser kopplade till denna kan leda till att det går att undvika en bristande självkänsla och därtill kopplade negativa beteendemönster. Jacobsson och Svensson (2007) delar denna uppfattning om de tidiga insatsernas stora betydelse. Pressley (i Samuelsson, 2009) hävdar att skickliga läs- och skrivpedagoger i ett tidigt skede uppfattar framsteg hos sina elever och de förstår vad eleverna inte har förstått. Dessa lärare är i hög grad närvarande i klassrummet och det är tydligt för eleverna vad läraren förväntar sig av dem och de vet vad de kan förvänta sig av läraren.

Myrberg (i Samuelsson, 2009) hävdar att större delen av elevens lässvårigheter går att förebygga med hjälp av rätt insatser. Förskollärarna är en grupp som kan ha stor inverkan på elevens läskunnighet men ofta används deras kunskaper inte i tillräcklig utsträckning. Han hänvisar till den Svenska Dyslexistiftelsens konsensusseminarium 1999 som enades om att "Förskolläraren ska inte försöka ge en minivariant av 'åk 1-pedagogik'" (Samuelsson, 2009,

s.347). I förskolan bör man bland annat arbeta med att utveckla barnens ordförråd och få dem att sätta namn på företeelser. Förskollärarna bör arbeta för att utveckla barnens fonologiska förmåga och utveckla alla barns läsmotivation. Barnens förmåga att lyssna och reflektera bör också utvecklas under tiden i förskolan. Även Lundberg (2010) förespråkar ett arbete i förskolan där barnens språkliga medvetenhet utvecklas genom lekfulla, språkliga övningar. Han hänvisar till den omfattande Bornholmsundersökningen som visade att det med språklekar och övningar gick att utveckla en fonologisk medvetenhet hos barn året före skolstarten. Dessa barn visade sig också få en bättre läs- och skrivutveckling senare i skolan än de som inte fått vara med om denna språkträning.

Elever som visar tecken på svårigheter med att komma igång med sin läsning, måste uppmärksammas och få stöd tidigt. Annars är det troligt att problemen kvarstår skoltiden ut. Det är därför av stor vikt att skolan inte faller för strategier som "vänta och se" eller "invänta läsmognad" enligt Myrberg (2007). En tidig pedagogisk kartläggning skapar en helhetsbild över barnets språkutveckling. Den tar hänsyn till motivation, beteende, lärande, bakgrund och miljö och kan ge kunskaper som får ligga till grund för åtgärder och arbetssätt (Pehrsson & Sahlström 1996).

Elever som befinner sig i svårigheter gällande sin läs- och skrivutveckling behöver delvis en annan undervisning än sina jämnåriga kamrater. Denna undervisning måste utgå från deras specifika behov. Asmervik, Ogden och Rygvold (2001) menar att det är av stor vikt att skolan inte inväntar elevens mognad. Tidig tillrättalagd undervisning rekommenderas. Denna undervisning bör utgå från elevernas motivation och bygga på deras starka sidor. Ett sätt att nå motivation kan vara att ha ett medvetet förhållningssätt gällande rättning och korrigera dessa elevers fel sparsamt. Författarna drar slutsatsen att det är centralt för dessa elever att finna glädje i sitt läsande och skrivande. Undervisningen ska struktureras utifrån kartläggning och en elev i behov av särskilt stöd ska jämföras med sig själv. Dessa elever är i behov av konstant bedömning samt en undervisning som planeras utifrån denna bedömning. Övriga faktorer som kan gynna dessa elevers utveckling kan vara att arbeta med deras koncentration och ansvarsmedvetenhet. Undervisningen av dessa elever bygger i stor utsträckning på samma metoder som andra elever tar del av. "Utmaningen för specialpedagogiken går därför ut på att anpassa metoderna till äldre elever på ett sådant sätt att eleverna inte tar avstånd från undervisningen bara för att en metod eller ett material verkar barnsligt." (s.64).

De elever som är svaga läsare då de går i grundskolans lägre årskurser är vanligtvis även det då de går i grundskolans högre årskurser. Jacobson (2007) visar i sin forskning att trots specialpedagogiska insatser är det endast en femtedel av de svaga läsarna som uppnår normalprestationer då de går i mellanstadiet. Han visar även på ett samband mellan de elever som tidigt kommer igång med sin läsning och skolframgång på gymnasiet i ämnen såsom svenska, engelska och matematik (Christer Jacobson, Skype, Växjö/Helsingborg, 11 01 26).

Även Myrberg, Lundberg, Samuelsson och af Trampe (2007) visar på att läsförmågan kan stagnera och drabbas av vad de kallar en "Matteuseffekt". Detta innebär att problem med den begynnande läs- och skrivutvecklingen förs vidare och förstärks efter hand. Barn som har dessa problem tenderar att läsa mindre och välja lättare texter. Detta leder i sin tur till en nedåtgående spiral som kan leda till dåligt självförtroende och påverka motivationen. Carlström (i Ericsson, 2009) skriver att den elev som är motiverad också är den elev som har den mest effektiva inläringen. Ett sätt att uppnå motivation kan vara att medvetandegöra eleven om varför man övar, visa på nyttan med att öva och att visa på framsteg. Om vi inte lyckas med detta riskerar vi att mötas av omotiverade elever med dåligt självförtroende. Det finns en mängd faktorer som var och en för sig, eller i kombination med varandra, kan leda fram till dåligt självförtroende och låg självkänsla.

Kunskapssamhället av i dag ställer höga krav på förmågan att förstå och använda tryckt och skriven information. Det som på 1970-talet ansågs definiera "funktionella läsfärdigheter",

som att fylla i postblanketter och liknande praktiska läs- och skrivuppgifter, anses inte i dag på ett tillfredsställande sätt svara mot vuxenlivets krav. Kraven på läs- och skrivförmåga för att på ett fullvärdigt sätt leva i samhället sätts högre i dag, både i arbetslivet och i privatlivet.

Uppfattningar om hur många av en viss befolkning som har läs- och skrivproblem när de lämnar skolan varierar från fem till tio procent. Dyslexi utgör endast en form av läs- och skrivsvårigheter. Enligt den fonologiska förklaringsmodellen beror dyslexi på hjärnans förmåga att bearbeta språket fonologiskt, det vill säga förmågan att uppfatta språkets ljudmässiga uppbyggnad (Myrberg m.fl. 2007). Det finns också en tendens att antalet elever med läs- och skrivproblem ökar. Detta kan ha sin förklaring i dels en större uppmärksamhet på problematiken men också att den ökning av informationsmängd, vi idag upplever i samhället, ställer högre krav på läsförmågan (Rygvold i Asmervik, Ogden, Rygvold, 2001).

### **3. TEORI**

Den politiska styrningen av skolans innehåll, undervisning och resultat sker via styrning från nationella och lokala mål. Vår egen teoretiska utgångspunkt är att Helsingborgs stads löfte om läs- och skrivkunighet efter ett år, får konsekvenser för de individer och den organisation som berörs av löftet. Utifrån detta antagande formulerade vi syftets huvudsakliga frågeställningar.

I studien problematiserar vi kring det faktum att skolan är styrd av ramar, regler och mål och vi söker samband mellan målstyrning och skolans praktiska verksamhet. Vi söker motiv och intensioner till löftet för att kunna sätta dem i relation till de effekter vi kan utläsa ur det empiriska materialet. Både pedagogernas och beslutsfattarnas perspektiv lyfts fram. Då vi analyserar resultatet baserar vi oss på ramfaktorteorin då vi bland annat utgår från en av ramfaktorerna, det vill säga löftet, för att förstå de praktiska konsekvenserna (Pedagogisk forskning i Sverige, 1999).

Imsen (1997) hänvisar till ramfaktorteorin som utgår från att det inte enbart är en lärarens fria val som utformar undervisningen. Det finns faktorer som en lärare kan ha inflytande över och det finns faktorer som är bortom lärarnas kontroll. Ett flertal ramar och hinder samspelar med varandra och styr undervisningen. Ramarna utgörs av ett stort antal olika faktorer och är alltså ett vitt begrepp. Då Helsingborgs stads garantier definierar en del av skolans uppgifter ser vi att de även utgör en del av det pedagogiska ramsystemet.

### **4. METOD**

Vårt empiriska arbete kan betraktas utifrån två infallsvinklar. En del handlar om att undersöka motiven bakom beslutet om tjänstegarantin och eventuella organisatoriska satsningar i anslutning till detta beslut. I den andra delen undersöker vi effekter av beslutet på individ-, grupp- och organisationsnivå. För att samla in data för de olika delarna i arbetet, har vi valt att använda oss av olika metoder. Våra metodval har såväl kvantitativa som kvalitativa ansatser.

## 4.1 Metodövervägande och val av metod

Efter att ha valt ett ämne och definierat ett syfte med tillhörande frågeställningar genereras frågor om val av metod. Enligt Bell (2007) bör valet av metod utgå från frågor som ”vad behöver jag veta och varför behöver jag veta just det?” (s. 115). I större studier kan det vara en fördel att använda sig av mer än en datainsamlingsmetod för att belysa ämnet från olika perspektiv. Vanligtvis begränsar tidsfaktorn val av flera metoder (Bell, 2007). Studiens syfte, att belysa både bakgrund och effekter av läs- och skrivgarantin, fick till följd att vi, trots det, valde att använda oss av både intervjuer och en enkätundersökning. En intervju kan bidra med material och ”ge kött åt de ben som enkäten bidragit med.” (Bell, 2007, s. 158). Vi kan även se att det omvända förhållandet kan råda.

Syftet med intervjuerna var att vi skulle få kunskap om motiven bakom löftet och förståelse för frågor kopplade till organisationsnivån. Vårt val av denna metod påverkades av att vi var angelägna om respondenternas medverkan och vi såg en möjlighet att kunna övertyga personerna att delta. Vi eftersträvade också fylliga svar och ville ha möjlighet att reda ut eventuella missförstånd och kunna ställa följdfrågor direkt. Denna flexibilitet utgör enligt Bell (2007) intervjumetodens fördel. Studiens intervjuform kan betraktas som semistrukturerad, vilket innebar att vi hade strukturerat intervjufrågorna kring olika teman och att dessa frågor var öppna (Trost, 2010). Intervjun utgick från en i förväg uppgjord frågeguide (bilaga 3) som utgjorde ett stöd för intervjun och på samma gång fick vi ett visst handlingsutrymme (May, 2001). Utfallet vid denna typ av intervjuer blir ofta mer exakt än vid en ostrukturerad intervju (Rossman & Rallis, 2003).

För att kunna bilda oss en uppfattning om beslutets effekter i den pedagogiska verksamheten valde vi att använda oss av enkäter (bilaga 4). Fördelen med denna metod var att ett större antal personer kunde delta. Svaren blev lättare att bearbeta och risken för att vi skulle påverka svaren minimerades. Vid konstruerandet av enkätfrågorna utgick vi från syftets frågeställningar. Bell (2007) hävdar att man ska gå tillbaka till sin målsättning och sina antaganden för att avgöra vilka frågor som är viktiga att ställa. Enkäterna utgick från fem olika temaområden och bestod sammanlagt av 21 olika frågor med fem fasta svarsalternativ. I slutet av enkäten gavs varje respondent möjlighet att göra egna reflektioner eller kommentera sina svar.

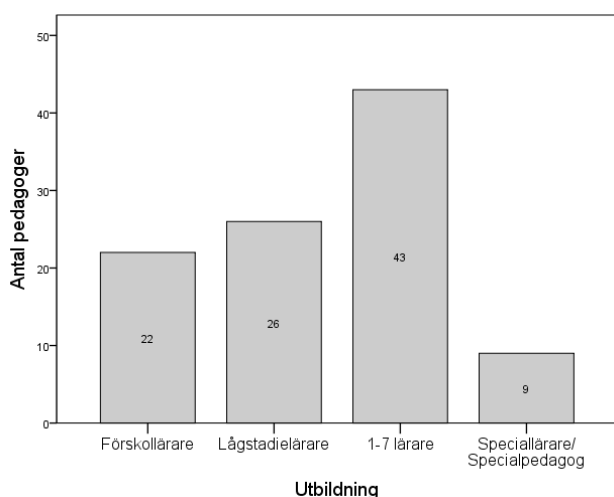
## 4.2 Pilotstudie

För att försäkra oss om att ge rätt information och ställa rätt frågor bestämde vi oss för att genomföra en pilotundersökning som gav oss möjlighet att ändra i enkäten (Bell, 2007). Fem enkäter med bifogade frågor om hur enkäten uppfattades lämnades ut. Detta gav oss information som ledde till att en fråga ströks och två formulerades om. Frågan som ströks hade ingen koppling till studiens syfte. Vi upptäckte att två av frågorna gav för stort utrymme för tolkning både för oss och respondenterna. Dessa frågor formulerades om till tre nya frågor med snävare tolkningsutrymme.

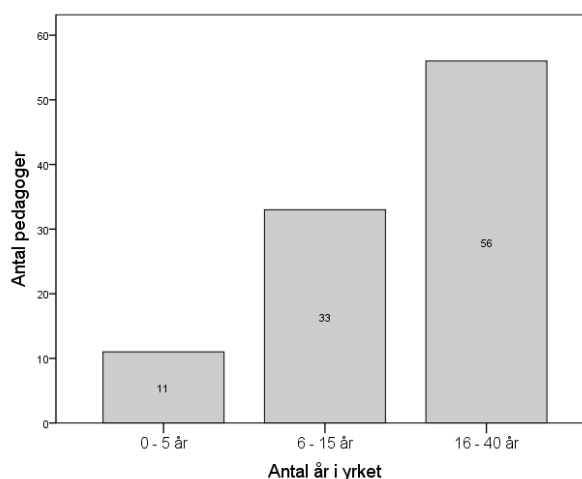
### 4.3 Undersökningsgrupp

Studiens syfte var bland annat att söka motiven bakom beslutet om en tidig läs- och skrivgaranti samt de effekter detta beslut kom att få på organisationen och pedagogers arbete. Vi vände oss till de två personer som hade det yttersta ansvaret för beslutet, den politiskt tillsatte ordföranden för Barn- och utbildningsnämnden och chefen för Skol- och fritidsförvaltningen.

Då vi fördelade enkäterna gjordes ett medvetet val av skolor med olika social struktur. Undersökningsgruppen i enkäten bestod av 100 pedagoger inom kommunen, vilket alltså betyder att en pedagog utgör en procent av det totala antalet. Med pedagoger menar vi i detta sammanhang förskollärare, lärare, specialpedagoger och speciallärare som haft erfarenhet av att arbeta med tjänstegarantin som komplement till de nationella styrdokumenterna. Pedagogerna ombads uppge utbildning (figur 1), antal år i yrket (figur 2) och nuvarande arbetsuppgifter.



Figur 1.



Figur 2.

Då pedagogernas nuvarande arbetsuppgifter i stort sett sammanföll med deras utbildning har vi valt att inte närmare gå in på jämförelser med denna gruppns svar. Vi kunde även utläsa vissa samband mellan utbildning och erfarenhet. Samtliga lågstadielärare och över hälften av förskollärarna och specialpedagogerna tillhör samtidigt gruppen med längst erfarenhet.

### 4.4 Genomförande

Inför intervjutillfällena tog vi, via e-post, kontakt med de personer vi avsåg att intervjua. Till detta brev bifogades de frågeområden som vi ville ha de intervjuades syn på (bilaga 3). Intervjuerna genomfördes i de båda intervjuade personernas respektive kontor och spelades in med hjälp av diktafon. Vid konstruerandet av intervjufrågor la vi vikt vid att frågorna varken skulle vara ledande eller värderande (May 2001, Bell 2007).

För att genomföra enkätundersökningen togs personlig kontakt med nyckelpersoner vid de olika skolorna, dessa hjälpte oss med distribution och insamling av materialet. Vi använde oss



av 100 anonymt besvarade enkäter vid 16 olika skolor i kommunen. Vi antog att den personliga kontakten med ett antal nyckelpersoner var en förutsättning för att få en hög svarsfrekvens. Vid eventuellt bortfall av svar, bestämde vi oss för att överlämna nya enkäter till andra pedagoger som även de uppfyllde de kriterier som vi hade satt upp för gruppen (Bell, 2007). Enkäterna avslutades med utrymme för respondenternas egna reflektioner och kommentarer. Vi uppmuntrade pedagogerna till att använda sig av detta utrymme, vilket 44 pedagoger valde att göra.

## 4.5 Bearbetning

Vid bearbetning av intervjusvar handlar det om att tolka de svar som ges. För att minska risken för feltolkningar från vår sida valde vi att spela in intervjun för att kunna återvända till intervjuerna vid flera tillfällen och transkribera den, det vill säga översätta det talade språket till ett skrivet språk. Enligt Kvale (2009) är valet av hur mycket och ordagrant som ska skrivas ut av intervjun beroende av, dels materialets natur och syfte med undersökningen, dels tillgången på tid. Med tanke på vår studies omfång i tid och intervjuernas syfte att ge oss kunskaper och förståelse för frågor kopplade till vårt övriga empiriska arbete, valde vi att återge intervjuerna i en berättande form med inslag av exakta citat. Vi sovrade i materialet och identifierade de svar vi fann särskilt intressanta i förhållande till studiens syfte. För transkriptionen användes det digitala programmet InqScribe. Kvale (2009) menar att i ett berättande förhållningssätt till intervjuanalys ”går man inte så lätt vilse i en djungel av utskrifter” (s.210). Resultatdelen redovisades tematiskt och vi valde att växelvis redovisa svar från intervjuerna med svar från enkäterna. Vår avsikt var att skapa sammanhang mellan svaren i intervjuerna och i enkäterna för att senare kunna göra jämförelser för att finna likheter och skillnader mellan beslutsfattares och olika pedagogers uppfattningar av läs- och skivgarantin.

Svaren från enkäterna kodades och skrevs in i det databaserade statistikprogrammet SPSS. Detta program underlättade vårt arbete med att ställa de olika gruppernas uppfattningar mot varandra, för att på så sätt kunna göra jämförelser och visa på skillnader och likheter. De grafiska illustrationerna utgjorde ett komplement som underlättade analysarbetet och tydliggjorde de resultat som vi ville lyfta fram. Vi valde att ställa vissa frågor i relation till utbildning och erfarenhet.

## 4.6 Tillförlitlighet

Antalet intervjuer begränsades i studien till två men det uppvägdes i viss mån av att de personer som vi valde att intervjua var de som hade det yttersta ansvaret för beslutet om tjänstegarantin.

Då vi tog hänsyn till studiens förutsättningar beslutade vi oss för att avgränsa antalet enkäter till etthundra. En mer omfattande surveyundersökning (Rossman & Rallis, 2003, Bell, 2007) hade gett vår undersökning större tillförlitlighet men utifrån vår studies omfattning ansåg vi att antalet enkäter skulle begränsas till detta antal. Mängden besvarade enkäter kunde utgöra en svaghet i vårt arbete och vi var därför angelägna om en hög svarsfrekvens. Då det totala antalet pedagoger som berörts av löftet var fler än de som deltog i enkätundersökningen kan denna undersökning ses som en urvalsundersökning. I en totalundersökning blir reliabiliteten större (Körner & Wahlgren, 2005). Vi fick ett bortfall på sammanlagt sju enkäter och dessa ersattes av sju nya enkäter vid ytterligare en skola. Med detta tillvägagångssätt fick vi följaktligen in 100 besvarade enkäter. Detta antal utgjorde omkring hälften av det totala

antalet berörda pedagoger i den kommunala verksamheten. För att höja reliabiliteten ytterligare gjorde vi ett medvetet val av skolor med olika storlek och olika social struktur. Den höga svarsfrekvensen och det relativt stora urvalet gav tillförlitlighet i vår begränsade undersökning.

Studiens validitet påverkades positivt av att det empiriska materialets båda delar kompletterade varandra och att syftets frågeställningar utgjorde underlag för såväl intervju- som enkätfrågor. Sapsford och Judd (i Bell 2007) hävdar att validiteten ökar då tolkningar i hög grad bygger på insamlad data.

## 4.7 Etik

I studiens båda empiriska delar togs hänsyn till de fyra allmänna huvudkraven på forskning som handlar om information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande. Information om rapportens syfte gavs till de båda intervjupersonerna samt till samtliga respondenter som genom sitt deltagande lämnade sitt samtycke. Då forskning involverar människor skall de informeras om forskningen och sin medverkan. De ska också fritt kunna välja om de vill medverka eller inte ([www.codex.vr.se](http://www.codex.vr.se)). Vårt val att nämna kommunen vid namn grundar sig bland annat i att de dokument vi redogör för i studien är unika för kommunen och därmed lätt kan identifieras. Vi uteslöt dock de båda intervjuade personernas namn. Vi är medvetna om att kravet på konfidentialitet inte uppfylls fullt ut då de båda personerna innehar positioner i kommunen som är lätta att identifiera. De båda intervjuade informerades om detta och gav sitt samtycke till dessa omständigheter. För respondenterna uppfylldes konfidentialitetskraven då enkäterna besvarades anonymt (Bell, 2007). Samtliga uppgifter som insamlades användes uteslutande för studiens syften.

## 5. RESULTAT OCH ANALYS

I kapitlet nedan följer en beskrivning av enkätsvaren från de 100 pedagoger som på något sätt varit berörda av tjänstegarantin under de senaste tre läsåren. I anslutning till dessa resultat lyfter vi fram delar av studiens båda intervjuer. Ordföranden för Barn- och utbildningsnämnden benämns NO (nämndsordförande) i beskrivningen och chefen för Skol- och fritidsförvaltningen betecknas med SC (skolchef).

Vi väljer att lyfta fram resultat som är av särskilt intresse för att kunna utläsa garantins effekter på skolans organisation och pedagogernas arbete. Fokus läggs vid resultat som är intressanta i förhållande till frågeställningarna i studiens syfte. I en del frågor kopplas eventuella skillnader och likheter i svaren till faktorerna erfarenhet och utbildning. I första hand utgår vi då från de frågor som visat en statistiskt signifikant skillnad. Redogörelsen följer den indelning i olika frågeteman som enkäterna var uppbyggda kring. För att skapa en överblick över det totala resultatet finns en redovisning av svarsfrekvenserna införd i enkäten (bilaga 4).

## 5.1 Undervisning och arbetssituation

Enkätundersökningens första del handlar om hur pedagogerna upplever att tjänstegarantin har påverkat deras undervisning och arbetssituation.

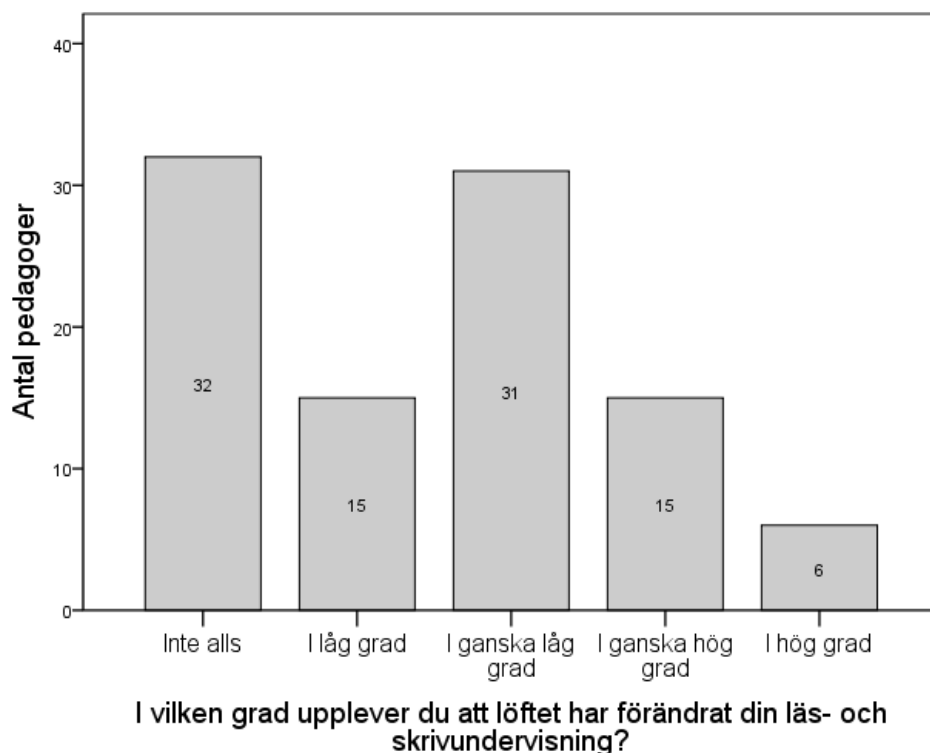
Tabell 1 Undervisning och arbetssituation

| I vilken grad upplever du att löftet...                                  | Inte alls | 1<br>I låg grad | 2<br>I ganska<br>låg grad | 3<br>I ganska<br>hög grad | 4<br>I hög grad |
|--|-----------|-----------------|---------------------------|---------------------------|-----------------|
| a) har förändrat din läs- och skrivundervisning?                         | 32        | 15              | 31                        | 15                        | 6               |
| b) medfört att du ägnar mer undervisningstid åt läs- och skrivarbete?    | 31        | 15              | 24                        | 21                        | 8               |
| c) har lett till ökad dokumentation av elevernas skriftspråksutveckling? | 17        | 10              | 23                        | 40                        | 9               |
| d) har gett dig ökad kännedom om dina elevers läsutveckling?             | 26        | 21              | 23                        | 20                        | 9               |
| e) är positivt för elevernas läs- och skrivutveckling?                   | 13        | 12              | 14                        | 34                        | 22              |
| f) är ett hinder för elevernas läs- och skrivutveckling?                 | 72        | 11              | 8                         | 4                         | 3               |
| g) har ökat din arbetsbelastning?  | 30        | 25              | 16                        | 20                        | 8               |

En tredjedel av pedagogerna menar att löftet inte alls har förändrat deras undervisning med tanke på innehåll, arbetsbelastning och den tid som avsätts till läs- och skrivaktiviteter. Övervägande antal av denna grupp utgörs av pedagoger med lågstadieläraryr utbildning. Av tolv pedagogers kommentarer till enkäten framgår att dessa redan anser sig ha arbetat mot de mål garantin uppger, samtliga har läraryr utbildning. En lågstadielärare hävdar att många av hennes elever redan kan läsa när de börjar i ettan och att detta har förändrat hennes undervisning och arbetssituation i högre grad än garantin. Vi kan således se ett samband mellan utbildning och tjänstegarantins påverkan på undervisning och arbetssätt. En femtedel uppger att de i högre grad har förändrat sitt arbete till följd av den tidigarelagda kravnivån.

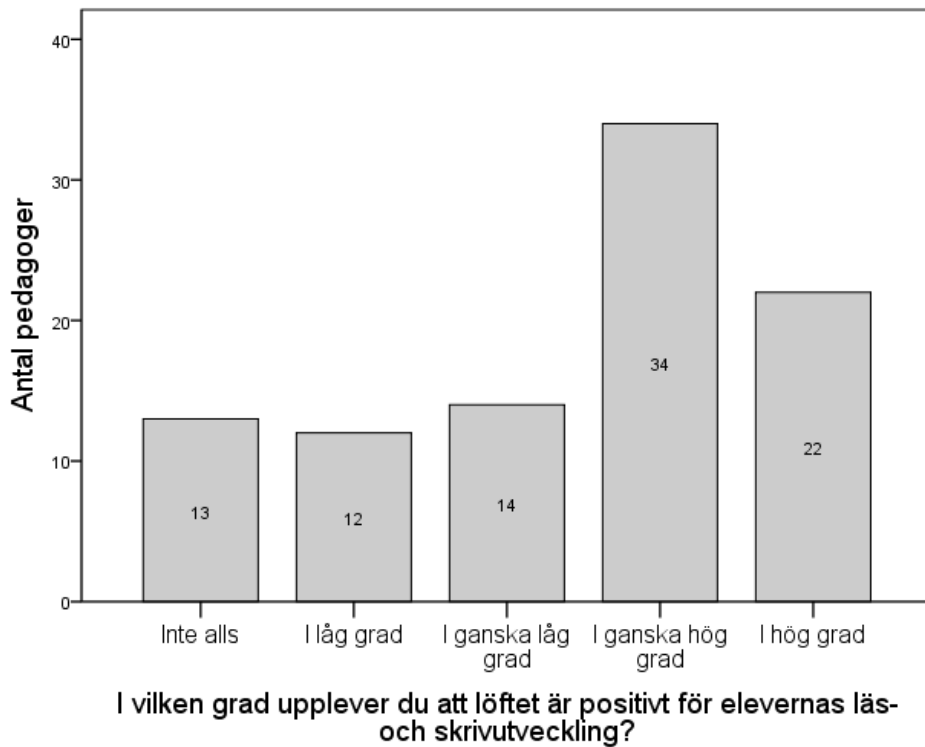
Omkring en tredjedel av pedagogerna uppger att deras arbetsbelastning ökat i ganska hög eller hög grad. Ungefär lika många menar att de numera avsätter mer tid för läs- och skrivarbete. Nästan hälften uppger att dokumentationen av elevernas skriftspråksutveckling har blivit mer omfattande sedan tjänstegarantin infördes. Detta menar framförallt den grupp som vi definierar som erfarna pedagoger.

Mer än två tredjedelar av de tillfrågade anser sig dock inte alls eller i låg grad ha fått ökad kännedom om sina elevers läs- och skrivutveckling. Nästan alla i gruppen lågstadielärare, som samtliga tillhör gruppen mycket erfarna lärare, återfinns här. Vi ser ett samband mellan att ha lågstadieläraryr utbildning och lång erfarenhet och att i lägre grad anse sig ha fått fördjupad kännedom om elevernas skriftspråksutveckling. En stor del erfarna pedagoger hävdar alltså att dokumentationen av elevernas utveckling har blivit mer omfattande men att den inte har lett till ökad kännedom om elevernas utveckling. Av fem kommentarer framgår önskemål om mindre omfattande dokumentation i de tidigare åren till förmån för ökat engagemang i undervisningen.



Figur 3.

För cirka två tredjedelar av antalet pedagoger kan vi alltså konstatera att löftet i någon mån har förändrat deras undervisning, om än inte i någon större omfattning för de flesta (figur 3). Åtta av förskollärarna nämner att det nu har blivit ännu viktigare att arbeta med språklig medvetenhet i förskoleklassen. En förskollärare känner stor press i och med löftet och menar att kraven på förskolan har ökat. Hon är rädd för att det lustfyllda och lekfulla arbetet med språket ska få stryka på foten till förmån för mer formaliserad undervisning. En annan förskollärare framhåller vikten av att varje barn får utvecklas i sin takt. Drygt hälften av alla tillfrågade menar att själva löftet är positivt för elevernas läs- och skrivutveckling (figur 4). Detta kan jämföras med att en något lägre andel av det totala antalet tillfrågade upplever att garantin bidragit till ökad måluppfyllelse (jämför figur 7). En pedagog i enkäten menar att det med hjälp av kartläggningmaterial som *Nya språket lyfter* tidigt går att utläsa vilka elever som behöver stöd. Detta skulle, enligt henne, göra läsgarantin onödig. Sammanfattningsvis kan vi konstatera att drygt hälften menar att löftet är positivt för elevernas läs- och skrivutveckling. Våra båda intervjupersoner uppger att de har svårt att uttala sig om pedagogernas undervisning och arbetsituation på detaljnivå. SC menar att ansvar för frågor på denna nivå ligger hos stadens rektorer och pedagoger.



Figur 4.

## 5.2 Motivation och delaktighet

I enkätens andra del söker vi svar på frågor om hur pedagogerna uppfattar garantin och deras upplevelse av delaktighet i beslutet.

Tabell 2 Motivation och delaktighet

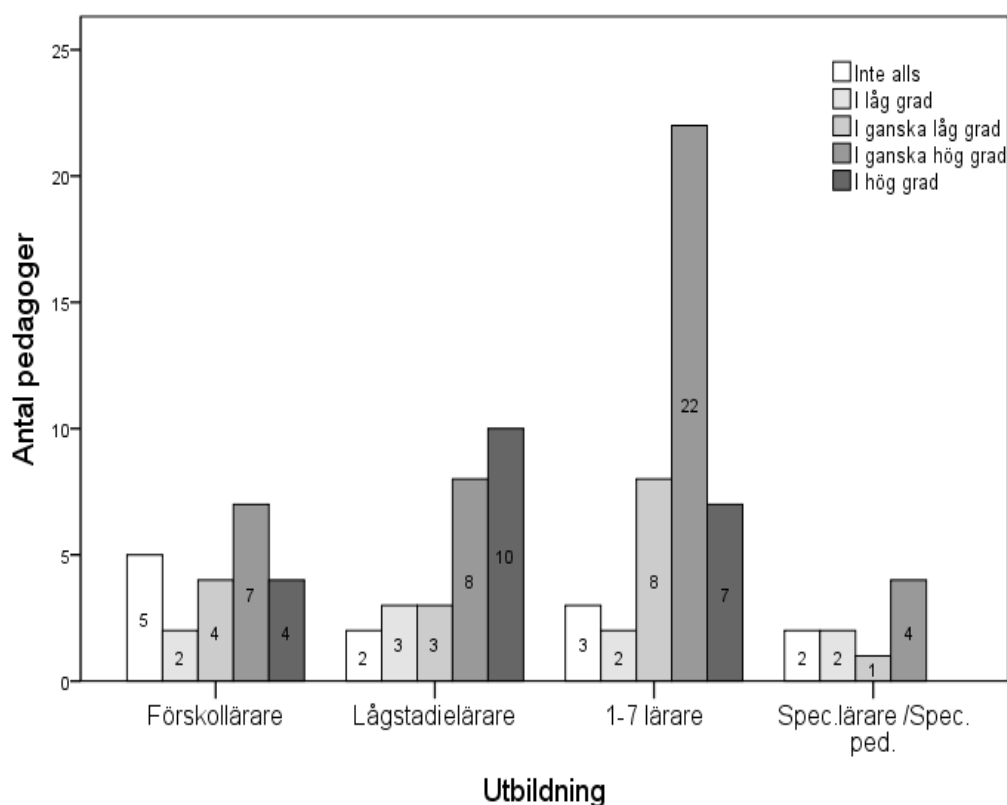
| I vilken grad upplever du att...                                 | Inte alls | 1<br>I låg grad | 2<br>I ganska<br>låg grad | 3<br>I ganska<br>hög grad | 4<br>I hög<br>grad |
|--|-----------|-----------------|---------------------------|---------------------------|--------------------|
| a) löftet är en positiv utmaning för ditt arbete?                | 15        | 12              | 18                        | 38                        | 16                 |
| b) löftet sätter rimliga mål i förhållande till läroplanens mål? | 12        | 9               | 16                        | 41                        | 21                 |
| c) löftet är motiverat för att ge ökad måluppfyllelse?           | 16        | 11              | 10                        | 35                        | 26                 |
| d) du har känt dig delaktig i beslutet om läsgarantin?           | 82        | 7               | 5                         | 2                         | 3                  |

Ett påtagligt litet antal pedagoger uppger att de känt sig delaktiga i beslutet om läs- och skrivgarantin. NO menar att det var kommunfullmäktige som gav Utbildningsnämnden i uppdrag att arbeta fram en tjänstegaranti. Han nämner ingenting om pedagogernas inflytande utan säger att löftet arbetades fram då man ville att skolan skulle bli bättre på att sätta in åtgärder i tidig ålder och att Helsingborg i och med löftet kom att ”sticka ut”. Han anser även

att den kommunala skolan har varit dålig på att marknadsföra sig trots att pedagogerna kanske har jobbat med rätt saker. Liknande åsikter för SC fram då han menar att konkurrensen från friskolorna var helt avgörande då löftet arbetades fram.

SC redogör för hur tjänstegarantin togs fram utifrån en beställning som Skol- och fritidsförvaltningen mottog från stadens politiker. SC beskriver den process som inleddes i och med politikernas önskemål och framhåller att hela chefsorganisationen var delaktig då beslutet arbetades fram. Han vittnar om intensiv ”brainstorming” och många diskussioner innan löftet stod klart. I denna process var, enligt skolchefen, hela stadens chefsorganisation och samtliga rektorer delaktiga. Denna grupp utgjordes av cirka 150 personer som via chefsmöten mellan förvaltningsledning och chefsgrupp tog fram omkring 500 olika löften. Så småningom fastnade de för tio löften, varav två fick statusen tjänstegaranti. Dessa tio löften blev ett dokument som alla medborgare i staden fick tillsänt sig. SC gör gällande att varje enskild rektor fick i uppdrag att involvera personalen vid sina skolor. ”På det sättet fick vi hela organisationen på fötterna, det var i alla fall tanken, sen så ser det ju inte ut så i verkligheten.”

Över hälften av pedagogerna uppger att löftet i någon högre grad är motiverat för att ge en ökad måluppfyllelse. Nästan lika många anser också att löftet utgör en positiv utmaning för deras arbete och att kravnivån är rimlig i förhållande till läroplanens mål. Här finns dock en skillnad mellan att lågstadielärare och grundskollärare i högre grad än förskollärare och specialpedagoger/speciallärare ser kraven som rimliga (figur 5).



Figur 5. I vilken grad upplever du att löftet sätter rimliga krav i förhållande till läroplanens mål?

Av ett par kommentarer i enkäterna framgår åsikter som gör gällande att elever behöver olika lång tid för att lära sig att läsa och att omognad kan göra det svårt att uppnå garantins mål. En pedagog menar att hon har mött flera elever som har behövt mer än ett år på sig för att lära sig att läsa. Större delen av dessa elever har senare klarat sig bra i skolan. Det framförs även en synpunkt om att kraven är för lågt ställda. SC påpekar att läs- och skrivgarantin ska vara uppfylld efter det första skolåret. Han visar på att det är en väsentlig skillnad mot att säga att den ska vara uppfylld efter år ett. Han menar att denna garanti även kan innefatta en elev som kommer inflyttande till kommunen i 15-årsåldern.

### 5.3 Specialpedagogiskt stöd

Enkätens tredje frågetema berör frågor om hur pedagogerna uppfattar att tjänstegarantin påverkar den specialpedagogiska verksamheten.

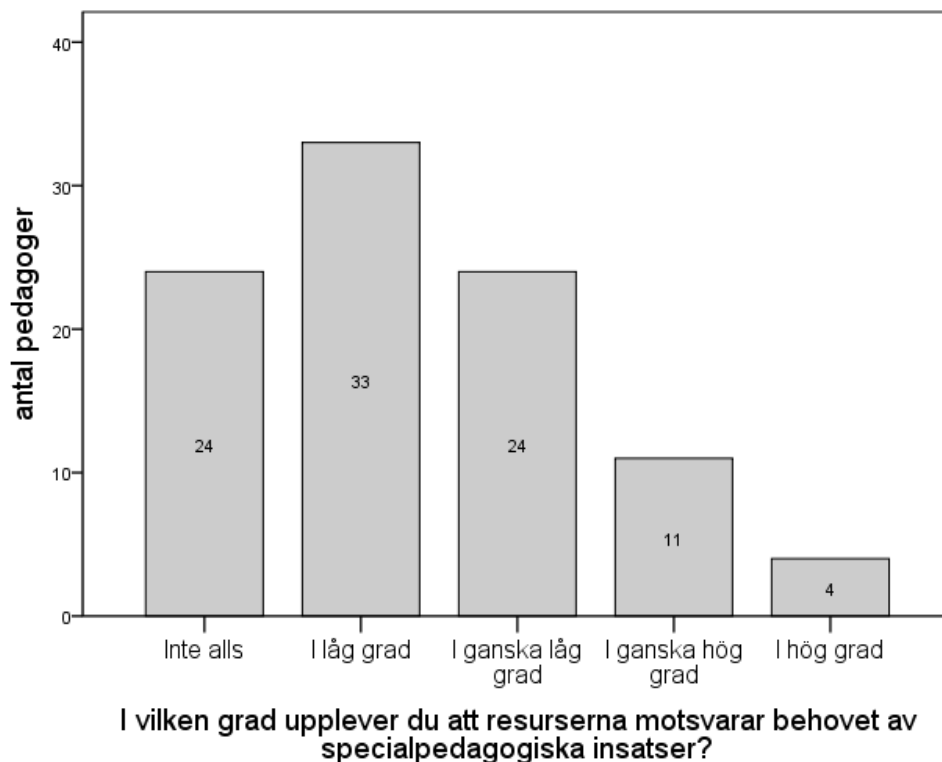
Tabell 3 Specialpedagogiskt stöd

| I vilken grad upplever du...  | Inte alls | 1<br>I låg grad | 2<br>I ganska<br>låg grad | 3<br>I ganska<br>hög grad | 4<br>I hög<br>grad |
|---|-----------|-----------------|---------------------------|---------------------------|--------------------|
| a) att löftet medför ökat behov av specialpedagogiska insatser?                       | 9         | 11              | 10                        | 38                        | 30                 |
| b) att elever i svårigheter får extra stöd för att nå målen i garantin?               | 10        | 13              | 30                        | 29                        | 17                 |
| c) att resurserna motsvarar behovet av specialpedagogiska insatser?                   | 24        | 33              | 24                        | 11                        | 4                  |
| d) att löftet medför ett utökat samarbete mellan spec.lärare/spec.pedagog och lärare? | 17        | 13              | 20                        | 34                        | 13                 |

En klar majoritet av pedagogerna uppger att löftet har samband med ett ökat behov av specialpedagogiska insatser och omkring hälften konstaterar att elever i svårigheter inte fullt ut får det extra stöd som de behöver för att nå målen.

Här märks inga markanta skillnader då hänsyn tas till faktorer som erfarenhet och utbildning. Drygt åttio pedagoger konstaterar samstämmigt, oberoende av erfarenhet och utbildning, att resurserna inte alls eller i lägre grad motsvarar behovet av specialpedagogiska insatser (figur 6).

Frågan om i vilken grad elever i svårigheter med att nå målen i garantin anses få extra stöd jämförs med den mer allmänt hållna frågan om tillräckliga specialpedagogiska insatser. Kraven i garantin tycks påverka i vilken mån de olika eleverna får specialpedagogiskt stöd. NO för fram åsikten att den årliga uppföljningen av måluppfyllelsen skulle kunna ligga till grund för resursfördelningen. SC delar inte hans åsikt utan menar att resultatet inte behöver användas som ett styrmedel, gällande resurser, då måluppfyllelsen redan är så pass hög att det inte längre går att se någon skillnad på skolor i olika områden. Ett par pedagoger kommenterar att elever i årskurs ett prioriteras och menar att andra typer av stöd får stå tillbaka på grund av prioritering av läs- och skrivproblem. En kommentar gör gällande att det är positivt att löftet medför att rektorer tvingas ge företräde åt stöd och insatser till de yngre eleverna.



Figur 6.

NO tror att det kan behövas mer specialpedagogiskt stöd i och med löftet men han har svårt att bedöma om det specialpedagogiska stödet har förändrats sedan löftet infördes. Han tror att löftet har gjort det lättare att identifiera elever som är i behov av stöd. Återkommande talar NO om vikten av att elever i behov av stöd får detta så tidigt som möjligt. Han menar att det är centralt att mätningar och konstateranden följs av insatser.

Även SC pekar på att det är viktigt att insatser sätts in tidigt och han betonar att löftet är riktat till hela systemet med betoning på förskolan. Om elever ”inte når ända fram” menar SC att åtgärdsprogram på individnivå ska utarbetas. Han påpekar att kompetensen inom det specialpedagogiska området är helt avgörande för måluppfyllelsen. Specialpedagogiken inom svenskt skolväsende har, enligt honom, valt en utvecklingsväg som har monterat ner sin egen status. Här efterlyser SC en förändring. Han menar att den konsultativa expertrollen är viktig men att det är främst i mötet mellan barn och pedagog som resultat uppnås.

NO förespråkar också tidiga insatser. Han menar att dessa tidiga insatser med fördel kan sättas in redan i förskola och förskoleklass. Ordföranden framhåller att han tror mycket på speciallärarna i framtiden. Han tror att löftet kan medföra att det kan komma att behövas mer specialpedagogiskt stöd och han framhåller att det behövs både specialpedagoger och speciallärare. Det ökade behovet grundar sig i att löftet kan göra det lättare att identifiera de elever som behöver stöd. Skolchefen anser att specialpedagogkompetensen är helt avgörande för om eleverna ska lyckas och han menar att användningen av den specialpedagogiska kompetensen har blivit allt viktigare. Han menar att det är centralt att denna kompetens används på rätt sätt.

Omkring hälften av de tillfrågade pedagogerna anser att löftet medför ett utökat samarbete mellan speciallärare/specialpedagog och lärare. Tre pedagoger kommenterar detta faktum och



efterlyser ett utökat samarbete med specialpedagogen med ett delat ansvar för elevernas kunskapsutveckling.

I ett par av enkäternas kommentarer uttrycks en oro för att elever i behov av särskilt stöd inte tillåts att utvecklas i sin egen takt och att löftet inte tar hänsyn till individuella skillnader såsom språksvårigheter, omognad och bristande motivation. En klasslärare menar att det specialpedagogiska stödet är viktigt för de elever som inte fått tillräcklig stimulans hemifrån. Hon menar att det blivit vanligare att elever sitter allt mer framför datorn. Pedagogernas oro för bristande hänsyn till elevernas individuella skillnader står i kontrast till SC:s ståndpunkt. Han vidmakthåller att om löftet inte skulle omfatta alla då skulle detta bidra till en exkludering av vissa elever.

NO anser att läsningen är grundläggande för att kunna lära sig annat och att det är läsförståelsen och inte avkodningen som är det verkliga bekymret för vissa elever. Elever i sådana svårigheter måste uppmärksammas tidigt och få hjälp. Denna uppfattning delas av SC som dock inte går in på resonemang kring detaljer såsom avkodning och läsförståelse. Han menar att man utifrån kärnuppdraget definierat läs- och skrivförmågan som den viktigaste faktorn för att en individ även ska lyckas med andra saker. NO avslöjar planer på att eventuellt formulera ytterligare kravnivåer för läs- och skrivutveckling mellan år tre och sex.

## 5.4 Konsekvenser av läs- och skrivgarantin

Följande frågeområde handlar om de effekter som löftet upplevs medföra för måluppfyllelse, ekonomiska satsningar och fortbildning.

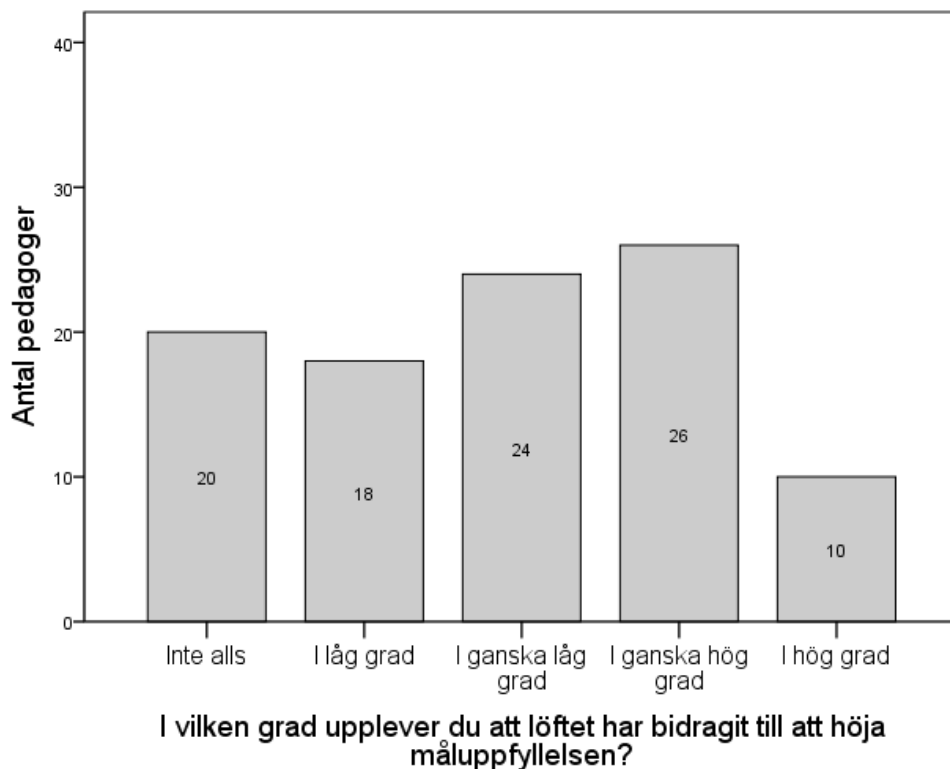
Tabell 4 Konsekvenser av läs- och skrivgarantin

| I vilken grad upplever du att löftet...                              | Inte alls | 1<br>I låg grad | 2<br>I ganska låg grad | 3<br>I ganska hög grad | 4<br>I hög grad |
|--|-----------|-----------------|------------------------|------------------------|-----------------|
| a) har bidragit till att höja måluppfyllelsen?                       | 20        | 18              | 24                     | 26                     | 10              |
| b) har medfört ekonomiska satsningar i kommunen?                     | 31        | 29              | 23                     | 6                      | 1               |
| c) har medfört att du fått fortbildning i läs- och skrivproblematik? | 45        | 21              | 24                     | 8                      | 1               |
| d) har ökat ditt behov av fortbildning i läs- och skrivproblematik?  | 22        | 17              | 21                     | 28                     | 10              |

Drygt en tredjedel av pedagogerna anser att garantin märkbart bidrar till att höja måluppfyllelsen. SC konstaterar att måluppfyllelsen har höjts sedan löftet infördes. Han menar att det finns en inneboende kraft i kravformuleringen som bidrar till den höjda måluppfyllelsen. SC säger sig vara mycket nöjd med den måluppfyllelse som uppnåtts i de två resultatsammanställningarna. Han hävdar att det inte görs några undantag då resultaten samlas in och sammanställs, såväl resursskola som särskolor finns med i sammanställningarna av resultaten.

Då vi ställer frågan om hög måluppfyllelse (figur 7) mot frågan om löftets positiva påverkan på elevernas läs- och skrivutveckling (figur 4) kan vi notera tänkvärda förhållanden mellan svaren. Vi ser att färre pedagoger upplever att garantin bidragit till ökad måluppfyllelse än de som ser löftet som positivt för skriftspråksutvecklingen.

Grundskollärarna utgör den grupp som i högst grad menar att löftet ökat måluppfyllelsen. Nästan hälften av speciallärarna/specialpedagogerna anser att löftet har bidragit till att höja måluppfyllelsen i ganska hög grad. Tre pedagoger hävdar i kommentarerna att läs- och skrivgarantins måluppfyllelse har gått ut över andra ämnen.



Figur 7.

Bland de pedagoger som har besvarat enkäten menar ungefär hälften att de upplever ett ökat behov av fortbildning i läs- och skrivutveckling. Här kan vi konstatera ett samband mellan de svarandes grundutbildning och behov av fortbildning. En majoritet av förskollärarna återfinns i denna grupp medan lågstadielärarna inte anser sig ha något ytterligare behov av fortbildning. Totalt nio pedagoger anser sig ha fått fortbildning inom detta område. Färre upplever att kommunen, i någon högre grad, gjort några satsningar på detta område i samband med tjänstegarantins införande. Denna uppfattning delas inte av SC och NO som båda hävdar att det har tillförts extra ekonomiska resurser i och med löftet. NO framhåller att det innan den ekonomiska krisen tillfördes extra resurser från fullmäktige och att det har satsats på fortbildning via lärarlyftet, som gett pedagoger ekonomisk möjlighet att vidareutbilda sig. Han menar att det även har satsats resurser på annan utbildning för pedagoger inom läs- och skrivområdet. Troligtvis har det, enligt NO, även tillförts ekonomiska medel från staten. SC anser att en förutsättning för att denna typ av arbete ska bli framgångsrikt är att det kompletteras med särskilda insatser. I anslutning till garantin fattades beslut om omfattande kompetensutvecklingsinsatser för lärare i organisationen. SC menar att detta har höjt kompetensen i pedagoggruppen. SC nämner även Helsingborgs stads satsning på Läs- och skrivpiloter som bland annat innebär att erfarna lärare delar med sig av sin kunskap till andra. Många av satsningarna bekostades av statliga medel och hans intention är att kommunen ska fortsätta med de ekonomiska satsningarna.

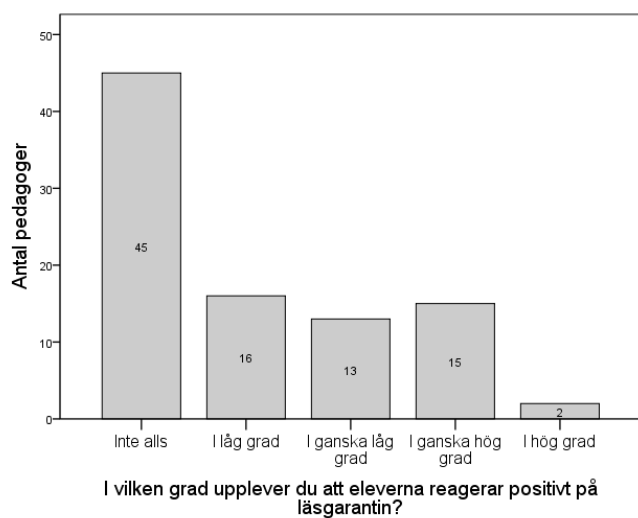
## 5.5 Reaktionen

Avslutningsvis ber vi pedagogerna redogöra för hur de uppfattar elevers och föräldrars reaktioner på läs- och skrivgarantin.

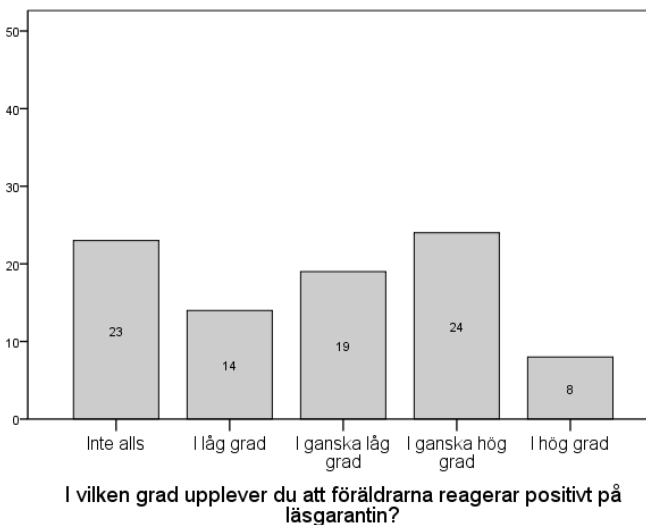
Tabell 5 Elevers och föräldrars reaktioner

| I vilken grad upplever du att...           | Inte alls | 1<br>I låg grad | 2<br>I ganska låg grad | 3<br>I ganska hög grad | 4<br>I hög grad |
|--|-----------|-----------------|------------------------|------------------------|-----------------|
| a) elever reagerar positivt på läsgarantin | 45        | 16              | 13                     | 15                     | 2               |
| b) föräldrar reagerar positivt på garantin | 23        | 14              | 19                     | 24                     | 8               |

SC betonar att löftet om en läs- och skrivgaranti riktar sig till medborgarna. Pedagogernas uppfattning om hur elever och föräldrar förhåller sig till garantins löfte visar att det tycks vara ett förhållandevis litet antal av elever (figur 8.) och föräldrar (figur 9.) som, enligt pedagogerna, reagerar positivt på läs- och skrivgarantin.



Figur 8



Figur 9

Av diagrammen ovan framgår att ungefär en tredjedel av pedagogerna tycker sig se att föräldrar i någon högre grad reagerar positivt medan eleverna i övervägande lägre grad eller inte alls förhåller sig positiva till löftet.

Två av pedagogerna framhåller i sina kommentarer att löftet är positivt då det involverar föräldrarna i barnens läsutveckling.

Både SC och NO berättar om de kraftiga reaktioner, inte minst från personal i skolan och från föräldrar till elever i behov av särskilt stöd, som de möttes av då löftet lanserades. SC menar att de som reagerade starkast var de enheter som skulle komma att ha svårt att leva upp till löftet, han ger exempel på en träningsskola där både föräldrar och personal reagerade

kraftfullt. Även NO delar denna upplevelse och minns diskussionerna som fördes då löftet gavs. Han menar själv att ingen kan lära alla barn att läsa år efter år men att löftet har ett viktigt symbolvärde. Han får medhåll av ett par kommentarer i enkäterna som menar att alla borde förstå att det finns barn som inte har förutsättningar för att lära sig att läsa under det första året i skolan. Då löftet lanserades minns han att någon förälder tog illa vid sig men att det löste sig genom att målet bröts ner efter elevens förmåga och några undantag gjordes. SC menar att de reaktioner som man fick, bland annat från föräldrar, var hanterbara. I motsats till NO menar dock SC att inga undantag från löftet har gjorts:

”Skulle man undanta de som andra ville plocka bort så är nog måluppfyllelsen hundra procent men gud förbjude att vi hanterar särskolebarn och andra barn på det sättet. [...] Häng inte upp er så mycket på formuleringen i garantin utan tänk istället på varje barns rätt till utveckling utifrån sina förutsättningar.”

NO berättar att det fördes diskussioner kring att alla, det vill säga etthundra procent utlovades läskunnighet men menar att det ju hade varit märkligt att ha som mål att exempelvis nittionio procent av eleverna ska lära sig att läsa. SC framhåller att måluppfyllelsen är mycket hög och att om man hade plockat bort individer som andra hade önskat utesluta från löftet då hade måluppfyllelsen förmodligen varit etthundra procent. SC betonar att detta med att löftet skulle innefatta alla var viktigt för honom och att man inte kan uttrycka sig i termer av garantier om det inte omfattar just alla. Han menar att detta var viktigt för honom utifrån ett etiskt perspektiv. Vi kan konstatera att dessa grundläggande ställningstaganden uppfattas olika.

## 5.6 Sammanfattning

Flera olika motiv förefaller ligga bakom beslutet om tjänstegarantin. Det helt avgörande motivet handlade om marknadstänkande och konkurrens då garantin ingick i en större marknadsföringskampanj för den kommunala skolan. Att innehållet i garantin kom att handla om läs- och skrivkunnighet hade sin grund i att elevers språkutveckling betraktades som grundläggande för kunskapsutvecklingen i alla ämnen och att tidiga insatser för läs- och skrivutveckling ansågs vara av betydelse för goda resultat.

En del pedagoger upplever att löftet har haft viss inverkan på deras undervisning. De allra flesta menar att löftet för med ett ökat behov av specialpedagogiska insatser. Flera pedagoger anser att dokumentationen har blivit mer omfattande men inte alltid lett till ökad kännedom av elevers utveckling. Många, i synnerhet förskollärarna, upplever ett ökat behov av fortbildning till följd av garantins löften. Beslutsfattarna ger besked om ökade satsningar på kompetensutveckling men det är ett fåtal pedagoger som uppger sig ha märkt eller tagit del av dessa.

Trots att knappt någon av pedagogerna upplevde delaktighet i beslutet om den tidiga kravnivån upplever många att löftet är både motiverat och en positiv utmaning i deras arbete. Ungefär hälften menar dock att löftet inte har haft några märkbara positiva effekter på måluppfyllelsen. Av kommunens resultatsammanställningar framgår dock att måluppfyllelsen har höjts sedan garantin infördes.

Beslutet väckte många reaktioner. Bland dessa reaktioner kan vi se att meningarna går isär gällande om löftet inkluderar alla elever eller om det rent av kan få motsatt effekt. Många tycks uppleva att det finns en inneboende motsättning mellan att elever både ska bemötas individuellt och uppnå samma mål vid en viss tidpunkt.

## 6. DISKUSSION

Vår studies teoretiska utgångspunkt är att Helsingborgs stads löfte om läs- och skrivkunnighet efter ett års skolgång får konsekvenser för de personer och den organisation som berörs av löftet. Av vårt samlade material kan vi utläsa hur dessa effekter påverkar den pedagogiska verksamheten och organisationen. Här följer en fördjupad diskussion om vår undersöknings viktigaste resultat.

### 6.1 Metoddiskussion

Syftet med intervjuerna var att vi skulle få kunskap om motiven bakom löftet och förståelse för frågor kopplade till organisationsnivån. Vårt val att använda intervjuer som metod visade sig vara givande då vi fick svar på våra frågor och gavs möjlighet att reda ut vissa oklarheter direkt. Vid bearbetningen var det värdefullt att kunna återgå till det transkriberade materialet, vilket vi återkommande fick anledning att göra. I denna fas la vi märke till att ytterligare frågor kring till exempel måluppfyllelse kunde ha ställts. Vi upptäckte i efterhand att det fanns en brist på överensstämmelse mellan det som framkom i intervjuerna och dokument om måluppfyllelse (bilaga 2) som vi har kunnat ta del av. Den i förväg utarbetade frågeguiden (bilaga 3) gav oss ett stöd i intervjusituationerna då den hjälpte oss att hålla fokus på ämnet och ledde fram till intressanta samtal.

Studiens kvantitativa del gav oss en uppfattning om tjänstegarantins effekter i den pedagogiska verksamheten. I enkäten kommenterade en pedagog att våra frågor kunde ge missvisande information. Hon menar att hennes svar kan tolkas som att hon inte tycker att tjänstegarantin är viktig, eftersom den inte påverkat hennes undervisning. Hon skriver att hon alltid har arbetat mot målet att alla elever ska kunna läsa i år ett och att kraven i garantin är självklara. Vi inser att hennes kommentar är relevant och denna brist kan kanske i viss mån uppvägas av att vi lyfter fram pedagogernas personliga kommentarer från enkäterna. En större del av de tillfrågade pedagogerna menar att deras dokumentation av elevernas utveckling har ökat efter löftets införande. I efterhand kan vi se att en alternativ formulering av denna fråga hade varit att föredra. Om vi istället hade frågat både om generell dokumentation och dokumentation kopplad till löftet hade vi i högre grad fått våra verkliga frågor besvarade. Otydligheten i dessa båda frågor lyftes inte i den genomförda pilotstudien men kanske borde vi i högre grad, innan spridningen av enkäterna, ha ifrågasatt tydligheten i dessa frågor. Omkring hälften av det totala antalet direkt berörda pedagoger har besvarat vår enkät. Att en så pass stor del av den möjliga undersökningsgruppen har besvarat enkäten ger tillförlitlighet åt denna del av det empiriska materialet.

### 6.2 Diskussion

Det uppseendeväckande löftet om att utlova läs- och skrivkunnighet åt alla barn i den kommunala skolan efter ett års skolgång, kan ses ur olika perspektiv. Av de båda intervjuerna i vår studie framkom att det var ett löfte som vilade på ett politiskt beslut om att utfärda tjänstegarantier åt kommunens medborgare i flera olika kommunala verksamheter. För

utbildningsnämnden och skolförvaltningen blev denna ”beställning” från kommunfullmäktige inledningen till intensiva diskussioner kring utformningen av och innehållet i dessa garantier.

### **6.2.1 Motiven bakom tjänstegarantin**

Utifrån de intervjuer vi genomfört med kommunens ytterst skolansvariga har vi kunnat urskilja flera olika motiv för det slutgiltiga beslutet om tjänstegarantierna.

#### *Marknadstänkande och konkurrens*

Av Karlsson-Vestman och Anderssons forskning (2007) framgår att marknadstänkande och kvalitet fått allt större inflytande över det svenska skolsystemet. Detta konstaterar även Ringarp (2011) då hon ser på skolans förvandling i ett tidsperspektiv genom de senaste decennierna. Det fria skolvalet, avregleringen av den kommunala skolan och den ökade etableringen av friskolor har öppnat upp för konkurrens om elever. Det har vuxit fram ett behov av att kunna ge föräldrar och elever möjlighet att jämföra olika skolor utifrån olika kvalitets- och kunskapsmätningar. Att dessa motiv funnits med bakom beslutet om skolans tjänstegarantier stöds av skolchefens yttrande om att konkurrens och marknadsföring varit helt avgörande för arbetet med att ta fram det styrdokument som bestod av ett antal löften till medborgarna. Två av dessa löften fick garantistatus för läs- och skriv- och matematikkunskaper. Karlsson-Vestman och Andersson (2007) konstaterar att de lokala skolplanerna generellt förändrats i innehåll till följd av de aktiva val av skola medborgarna förväntas göra. Visioner och löften i lokala skolplaner tjänar i dagens skola ofta som marknadsföring. Vi kan konstatera att marknadsföring och konkurrens från kommunens många friskolor var en förutsättning och utgjorde ett starkt motiv för beslutet om att införa nämnda tjänstegarantier.

#### *Kunskapsperspektiv*

Bland motiven till beslutet om läslöftet kan vi även se ett kunskapsperspektiv. Intervjuerna visar på enighet i val av innehåll i garantierna. De båda intervjuade talar om hur de livliga, inledande diskussionerna ständigt återkom till de tunga kärnfrågorna kring skolans ansvar för elevernas grundläggande läs- och skrivkunskaper. Här kan vi se kopplingar till den centrala roll språkutveckling har i de nationella styrdokumenterna (Lpo 94, Lgr 11). I båda de aktuella läroplanerna konstateras språkförmågan ha stor betydelse för allt pedagogiskt arbete och för elevens identitetsutveckling. Ingen av de intervjuade menade dock att de nationella styrdokumentens mål eller aktuell forskning hade haft inflytande över garantins formulering i ett första skede. Skolchefen säger att det först var i fas två av arbetet med garantin som intresset riktades mot forskning och nationella styrdokument. Först då blev det aktuellt att koppla garantin till skolverkets kriterier för läs- och skrivförmåga. Nämndsordföranden för ett resonemang om begreppet kunskap och menar att den kommunala skolan varit otvetydig med att lyfta fram detta i tidigare skolplaner medan friskolorna ofta fokuserar mer på kunskaper. Han talar om hur utbildningsministern lyfter fram kunskapsfrågorna i skolpolitiken. I detta sammanhang kan man även fundera över vilken inverkan uppmärksamheten kring nationella och internationella kunskapsundersökningar haft för innehållet i garantin. Olika typer av undersökningar genomförs i dag regelbundet och möjliggör jämförelser mellan skolor, kommuner och länder. En internationell ranking mellan olika länders skolsystem är en ny och stark trend inom utbildningsväsendet (Karlsson-Vestman & Andersson, 2007). Utifrån resultaten i den internationella undersökningen PIRLS 2006 menar Liberg (Högskolan i Kristianstad, 10-03-05) att allt fler elever har svårigheter med ord och läsförståelse. Den försämrade läsförståelsen anges också av nämndsordföranden som ett skäl till att fokusera på goda läskunskaper i tjänstegarantin.

Både skolpolitikern och skolchefen menar bestämt att syftet med löftet framförallt allt handlar om barnens rätt till kunskap och stöd. De menar att skolan behöver bli bättre på att sätta in tidiga åtgärder för elever som är i behov av särskilt stöd. För denna uppfattning finner vi stöd hos flera forskare, som hävdar vikten av tidiga insatser för att förebygga lässvårigheter eller ge hjälp åt barn i behov av stöd (Rygvoid i Asmervik, Ogden & Rygvoid, 2001; Jacobsson & Svensson, 2007; Myrberg 2007; Kutscher, 2010; Lundberg, 2010). Skolchefen framhåller att garantin inte alls var riktad till år ett i skolan utan till hela systemet med betoning på förskolan. I aktuell litteratur om läsutveckling framhålls förskolans språkutvecklande arbete och dess betydelse för elevernas fortsatta läsutveckling. Ivarsson (2008) visar att samtliga tidiga läsare i hennes studie har gått i både förskola och förskoleklass och hon betonar vikten av den språkliga stimulans som barn kan få ta del av där. Ett systematiskt språkutvecklande arbete i förskolan framhålls även av Lundberg (2010). Han hänvisar till Bornholmsundersökningen som visade språklekars betydelse för den fonologiska medvetenheten hos barn året före skolstarten. Både Myrberg (2007) och Samuelsson (i Bjar, 2006) ser orsakssamband mellan fonologisk medvetenhet och framgångsrik läsinlärning. Myrberg konstaterar att de barn som inte har uppmärksammat ordens formsida innan de börjar år ett riskerar att misslyckas med sin läsinlärning. Trots våra intervjupersoners mening om att aktuell pedagogisk forskning inte legat till grund för tjänstegarantins innehåll, kan vi konstatera att deras resonemang ligger i linje med tongivande forskares åsikter om betydelsen av tidiga insatser för god läsutveckling.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att formuleringarna i garantin har sitt ursprung i att beslutsfattarna ser skolans ansvar för att ge elever god läs- och skrivförmåga som en av skolans viktigaste och mest kärnfulla uppgifter. Det är rimligt att anta att innehållet i beslutet även påverkades av den allmänna kunskapsdebatten inom skolpolitik och hur den speglas i media. Det faktum att friskolorna ”legat före” med att framhäva skolans kunskapsvisioner, föreföll också ha inverkat på beslutet.

### *Målstyrning och måluppfyllelse*

I dag styrs den svenska skolan av mål, snarare än innehåll, vilket får till följd en ökad kontroll av verksamheten enligt Carlgren och Marton (2000). De beskriver hur tydliga mål gör det möjligt att kontrollera hur skolor och lärare fullföljer sina uppdrag. I vår undersökning var vi intresserade av att se vilka konsekvenser garantin fått för den pedagogiska verksamheten. Fanns det i bakgrunden till beslutet tankar eller ambitioner hos beslutsfattarna om att den tidiga kravnivån för läs- och skrivutvecklingen skulle påverka pedagogernas undervisning och elevernas resultat? Båda intervjuade menar att detta var en medveten tanke. Tydliga mål och fokus på dessa höjer måluppfyllelsen enligt nämnsordföranden. Skolchefen tror på en inneboende kraft i formuleringar som har tydliga kravbilder som: ”Det här förväntar vi oss av er och det här kommer medborgarna i fortsättningen att förvänta sig av er.” Skolinspektionen (2010) har riktat kritik mot skolors bristande beskrivningar av de enskilda elevernas kunskapsutveckling i de lägre årskurserna. De efterlyser att lärare bör ha högre förväntningar på den enskilde eleven med fokus på kunskapsmålen. Även i Grosins forskning (2003) om framgångsrika effektiva skolor framhålls vikten av regelbunden utvärdering och uppföljning av elevernas kunskaper samt högt ställda förväntningar på eleverna.

De intervjuades resonemang kring frågorna om målstyrning tolkar vi som att det i bakgrunden till beslutet fanns en klar vilja att med tydliga mål och höga krav styra pedagogernas arbete mot högre måluppfyllelse. Korp (2003) menar att syftet med kunskapsbedömningen har ändrats från att handla om betygssättning och sortering till att också utgöra ett stöd för både elever och lärare.

En annan fråga som intresserade oss var hur uppföljningen av resultaten skulle användas av skolpolitiker och på förvaltningsnivå. Vi ställde frågan om det fanns tankar om att styra mer

resurser till skolor med sämre förutsättningar för måluppfyllelse. I denna fråga går meningarna isär mellan de båda intervjuade. Skolpolitikern menar att uppföljningar av resultaten kan komma att ligga till grund för resursfördelning. Skolchefen ser däremot inte någon anledning att använda resultaten för att öka resurser till skolor med sämre resultat. Han anser att den höga måluppfyllelsen talar för att det inte finns behov av extra resurser för någon skola. Han hävdar att man inte kan se någon skillnad i resultat mellan skolor i olika områden. Den upphämtning vissa skolor gjort mellan de båda mättillfällena har troligen sin grund i tjänstegarantins kravformulering enligt honom. Då vi tagit del av kommunens sammanställningar över tjänstegarantins måluppfyllelse (bilaga 2) kan vi dock se tydliga skillnader mellan olika skolors resultat. Skolchefen framhöll att om exempelvis elever inom särskolan hade uteslutits ur resultatsammanställningarna då hade måluppfyllelsen förmodligen varit etthundra procent.

I sammanställningen redovisas ett hundraprocentigt resultat från en skola, som inrymmer både träningsskola och särskola. Vi tyder detta som att det i kommunens sammanställningar över måluppfyllelsen har utelämnats resultat och kan konstatera att det finns en bristande överensstämmelse mellan skolchefens uppfattning om resultaten och de sammanställningar vi kunnat ta del av.

Om vi utgår från att den höjda måluppfyllelsen är en effekt av löftet då har löftet haft effekt på elevernas läskunnighet. Vår uppfattning är att det trots hög måluppfyllelse gällande tjänstegarantin kan finnas stora skillnader i resultat både mellan individer och skolor. Det är stor skillnad mellan att nått och jämt nå upp till garantins krav och att klara målen med bred marginal. Denna skillnad framgår inte av skolförvaltningens uppföljning av tjänstegarantin.

Skolchefen ser ingen anledning att styra resurser utifrån måluppfyllelsen. Vi ser en risk i att inte tillföra resurser till de skolor som klarar målen med knapp marginal och befarar att den utjämnande effekten av beslutet kan utebli. Det finns även en risk för att tjänstegarantins mål kan ses som definitionen på läskunnighet. Vi uppfattar också en väsentlig skillnad mellan pedagogernas och skolchefens upplevelser kring ökat behov av specialpedagogiskt stöd som en följd av den tidiga kravnivån inom läs- och skrivutvecklingen hos eleverna.

Skolchefen hävdar att det finns en inneboende kraft i tjänstegarantins formulering och att höga förväntningar och tydliga kravbilder bidrar till resultatuppgången. Vi menar att flera faktorer bidrar till ökad måluppfyllelse. Vår åsikt är att satsningar på fortbildning och prioritering av det språkutvecklande arbetet, tidigt specialpedagogiskt stöd, noggrann uppföljning av elevers läs- och skrivutveckling bidrar till denna effekt.

### **6.2.2 Syn på garantin**

De båda beslutsfattare, som vi intervjuade, visar både på samsyn och vissa meningsskiljaktigheter gällande sin syn på garantin. För Skol- och fritidsförvaltningens chef är det viktigt att garantin omfattar samtliga elever i Helsingborgs kommunala grundskolor. Han menar att det är av yttersta vikt att samtliga elever omfattas av detta löfte och han understryker att det var särskilt viktigt för honom att även särskolebarn inkluderades i löftet. Hans åsikt är att det vore direkt felaktigt och oetiskt att inte låta löftet omfatta alla barn. Skolchefens perspektiv framstår som en medveten strävan efter inkludering av samtliga elever. Nämnsordförandens förhållningssätt framstår som mera försiktigt. Han är av den meningen att ingen pedagog kan lära samtliga elever att läsa år efter år och att det finns elever som inte kan nå upp till målen i garantin. Han framhåller i stället symbolvärdet av garantin och att man genom denna får tillfälle att visa medborgarna vad man vill med den kommunala skolan. Flera pedagoger som har besvarat enkäten delar hans uppfattning angående elevernas möjlighet att nå målen i garantin. I både Lpo 94 och Lgr 11 framhålls att hänsyn ska tas till



elevers olika förutsättningar. Vi upplever att det finns olika sätt att se på denna utmaning. De starka reaktioner som beslutet mötte hade ofta sin grund i dessa olika synsätt. Många upplever en inneboende motsättning mellan att elever både ska bemötas individuellt och uppnå samma mål vid en viss tidpunkt. Att inkludera alla i löftet, ses av skolchefen som något nödvändigt. Andra menar att man genom detta synsätt bortser från den enskilda individens förutsättningar. Reaktionerna utgick från olika sätt att se på hur den enskilda individens behov och förutsättningar blev tillgodosedda genom löftet. Nämndsordföranden minns föräldrar till barn i särskolan som tog illa vid sig av löftet. Skolchefen menar att garantin föregicks av svåra interna diskussioner och att den väckte stor uppståndelse inom kommunen. Han säger att de som reagerade starkast var de skolor som hade riktigt stora problem. Vinterek (2010) uppmärksammar att det finns en motsättning mellan tydlig individualisering och kontroll. Hon menar att bedömning är en förutsättning för att upptäcka och stödja elever i svårigheter i god tid men att dessa elever även blir mer utsatta i bedömningssituationer.

Att endast en tredjedel av elevernas föräldrar förefaller reagera positivt på ett löfte om garanterad läs- och skrivkunnighet för deras barn, kan verka något överraskande. Med största sannolikhet har större delen av elevernas föräldrar hört talas om löftet. Den uteblivna positiva reaktionen skulle kunna förklaras av att föräldrarna förutsätter att deras barn ska ha uppnått en god läs- och skrivförmåga efter första skolåret. Om så är fallet medför garantin inga stora förändringar gällande denna grupps förväntningar. En annan tänkbar förklaring skulle kunna vara en bristande tilltro till löftet. Få elever upplevs vara positiva till löftet och det kan bero på att endast ett fåtal känner till löftets existens, vilket framgår av kommentarer i enkäterna.

### **6.2.3 Effekter av beslutet**

I studiens syfte utgick vi från att ett beslut om att införa en tidig kravnivå skulle få effekter på skolans organisation och den pedagogiska verksamheten. Vi har kunnat utläsa både förväntade men också överraskande effekter som garantin har medfört.

#### *Delaktighet och motivation*

Utbildningsnämndens ordförande och skolchefen beskriver beslutsgången för att ta fram tjänstegarantin. Båda vittnar om en intensiv ”brainstorm” och många diskussioner innan löftet stod klart. I denna process var, enligt skolchefen, hela stadens chefsorganisation och samtliga rektorer delaktiga. En grupp på cirka 150 personer tog via chefsmöten fram förslag på cirka 500 olika löften som så småningom ”kokades ihop” till tio, varav två fick statusen tjänstegaranti.

Av svaren i enkäten framgick tydligt att ett påtagligt litet antal pedagoger uppger att de känt sig delaktiga i beslutet om läs- och skrivgarantin. Skolchefens kommentar: ”På det sättet fick vi hela organisationen på fötterna, det var i alla fall tanken, sen så ser det ju inte ut så i verkligheten” kan tydas som att han upplever en skillnad mellan intentionen och det verkliga utfallet och att han är medveten om att det finns åsikter bland stadens skolpersonal om att de inte upplevt delaktighet i beslutet.

Sjöberg (2005) har undersökt pedagogers föreställningar om betydelsen av utvärderingar. Hon kunde se samband mellan pedagogers positiva inställning till utvärdering och deras delaktighet och förståelse för nyttan av utvärderingsprocessen. Av enkäten framgår att en övervägande del av pedagogerna anser löftet både motiverat och utmanande. Detta kan tyckas överraskande trots upplevelsen av brist på delaktighet i beslutsprocessen. I detta sammanhang ställer vi oss frågan om fler pedagogers inställning till garantin varit positiv om de känt sig mer delaktiga i beslutet om tjänstegarantin.

Sjöberg upptäckte också i sin studie att det fanns ett signifikativt negativt samband mellan att resultat av utvärderingar användes för jämförelser mellan olika skolor och pedagogernas lärande.

### *Specialpedagogisk verksamhet*

Majoriteten av pedagogerna som deltog i enkäten upplever att löftet har lett fram till ett ökat behov av specialpedagogiska insatser. Omkring hälften av pedagogerna menar även att de befintliga specialpedagogiska resurserna är otillräckliga för att fylla detta behov. I den kommande läroplanens (Lgr 11) riktlinjer betonas att alla som arbetar i skolan har ansvar för att uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd. Rektorns övergripande ansvar för resursfördelning lyfts fram i ett särskilt avsnitt. Här framhålls att lärarens värdering av elevernas utveckling ska ligga till grund för beslut om stödåtgärder (Lgr 11). Snow m.fl. (1998) menar att elever i svårigheter behöver en annan sorts hjälp än de elever som inte riskerar att misslyckas. Undervisningens kvalitet är avgörande för dessa elever.

I studiens material finner vi stöd för att pedagogerna upplever ett ökat behov av specialpedagogiska insatser, med fokus på läs- och skrivinläring, till följd av tjänstegarantins krav på måloppfyllelse. Här finns det anledning att fundera över om det är kraven i garantin som leder fram till ett ökat behov av insatser eller om redan befintliga behov blir tydliggjorda genom läsgarantins krav. En reflektion från en av pedagogerna är att behoven var lika stora före garantin och att elever i behov av stöd alltid har definierats.

I intervjuerna med de båda beslutsfattarna förs samtal kring specialpedagogiska frågor. Både skolchefen och ordföranden för nämnden ser garantin som ett hjälpmedel för att identifiera de elever som är i behov av stöd. Skolchefen menar att speciallärarkompetensen är helt avgörande för om målen ska kunna uppnås. Här kan man dra paralleller till Perssons forskning (2007). Han beskriver hur målsystemet i den svenska skolan kommit att definiera vilka elever som ska få specialpedagogiskt stöd. Han menar att ett politiskt beslut om att alla elever ska uppnå samma mål vid en viss tidpunkt, kommer att avgränsa den grupp som blir specialpedagogikens ”klienter”.

En del pedagoger menar att prioriteringen av specialpedagogiskt stöd för läs- och skrivsvårigheter har gått ut över andra ämnen i årskurs ett. I kommunen finns numera ännu en tjänstegaranti. Denna garanti avser kunskaper i matematik som ska vara befästa under det andra skolåret. Vi ställer oss frågan om det under det andra året är matematiken som prioriteras, på bekostnad av språkutvecklingen och vilka effekter denna växelverkan kan komma att få på dessa båda ämnen på längre sikt.

Några lärare gör kommentarer om att det finns elever som inte kan lära sig läsa under det första skolåret. De menar att dessa elever behöver mer tid på sig för att nå de uppsatta målen. Utbildningsnämndens ordförande delar detta synsätt men han uttrycker sig utifrån ett pedagogperspektiv och menar att det inte är möjligt för en lärare att lära samtliga elever att läsa år efter år. Av Ivarssons forskning (2008) kring tidiga läsare framgår att gruppen av tidiga läsare utvecklar sin läsförmåga allra mest innan skolstarten. De läsare som klassificeras som medelgodas läsare utvecklas mest under skolår ett och de elever som Ivarsson benämner ickeläsare utvecklas mest under sitt andra skolår. De olika grupperna utvecklas kontinuerligt. Det som skiljer grupperna åt är att utvecklingen inleds vid olika tidpunkter. I vårt syfte ställer vi oss frågan vilken effekt den tidiga kravnivån får på den specialpedagogiska verksamheten. Frågan leder till andra intressanta frågor: Kan läsutvecklingen forceras? Kommer specialpedagogiska insatser att krävas för att påskynda en process som, för en del elever, kanske skulle ha kunnat utvecklas utan särskilt stöd. Är det rätt elever som får ta del av specialpedagogiskt stöd?

I studiens enkäter och intervjuer efterlyser både pedagoger och beslutsfattare tidiga insatser. Detta stöds av flera tongivande läsforskare. Myrberg (2007) varnar, i likhet med många andra,

för att invänta läsmognad. Lundberg (2011) talar för ett systematiskt, lekfullt, språkutvecklande arbete i förskoleklass. Han hänvisar bland annat till resultaten från Bornholmsundersökningen. Myrbergs (i Samuelsson 2009) åsikt är att större delen av elevers eventuella lässvårigheter går att förebygga med hjälp av rätt insatser redan före skolstarten. Vi kan se att det förebyggande språkutvecklande arbetet i förskoleklass blir allt viktigare för att skapa förutsättningar för att eleverna tidigt ska komma igång med sin läsutveckling i och med tjänstegarantins tidiga kravnivå. Genom ett språkutvecklande arbete inför den mer formaliserade läs- och skrivundervisningen skapas förutsättningar för läsinlärning, vilket också flera förskollärare påpekade i enkäten. Av detta drar vi slutsatsen att ett medvetet, systematiskt, språkutvecklande arbete i förskoleklass troligen minskar behovet av specialpedagogiskt stöd för den tidiga läsutvecklingen. Kanske kan förskollärarnas språkutvecklande arbete bidra till att de specialpedagogiska insatserna förbehålls elever med specifika behov. För att det specialpedagogiska stödet ska nå rätt elever menar vi att det i det förebyggande och tidiga arbetet krävs att pedagogerna noggrant följer upp elevens språkutveckling. På så vis kan man upptäcka de elever som visar tecken på att utveckla lässvårigheter, så att det specialpedagogiska stödet kan riktas till dessa elever. För denna uppföljning är kartläggningmaterial som TRAS, God läsutveckling och Nya språket lyfter ett gott stöd och hjälpmedel. Det är, enligt Liberg (2006), viktigt att sätta in åtgärder tidigt då man upptäcker att läsutvecklingen avstannar eller inte kommer igång. Det blir därför viktigt att den kompetente läraren ständigt observerar om eleven är på rätt väg och inte hamnar allt för långt från den normala, tidiga läs- och skrivinlärningen. Även Myrberg (2007) lägger stor vikt vid lärarens kompetens då det gäller att finna orsakerna till läs- och skrivproblem, vilket även framgår av Konsensusprojektets rapport (2003). Dessa insikter understryker behovet av kontinuerlig kompetensutveckling för pedagoger vilket också efterlyses av pedagogerna i enkäten.

### *Skriftspråsutveckling*

Vi kan konstatera att det utifrån löftet i garantin blivit ännu viktigare att arbeta med att utveckla den fonologiska medvetenheten hos eleverna redan på förskolenivå. Av några förskollärares kommentarer i enkäterna kan vi utläsa samma inställning. Av forskningen framgår att den fonologiska förmågan är av stor vikt för läsutvecklingen (Lundberg & Herrlin 2003; Samuelsson i Bjar 2006; Liberg 2006; Dahlgren m.fl. 2006; Myrberg 2007; Fast 2008). Då målen i läsgarantin ska vara nådda under en elevs första år i skolan kan vi se att detta får konsekvenser för pedagogernas arbete i förskoleklass.

Tjänstegarantins löften väcker inte bara frågor om elevers fonologiska förmåga och tidiga läsning. Utifrån våra egna erfarenheter vet vi att elever kan vara goda avkodare utan att vara det som Liberg (2006) kallar effektiva läsare. Utbildningsnämndens ordförande framhåller i intervjun att läsning inte enbart handlar om att kunna knäcka koden. Han menar att det är läsförståelsen som lägger grunden för god läsförmåga. Vi ställer oss frågan om det eventuellt kan finnas en risk med att den tidiga kravnivån i garantin bidrar till att eleverna betraktas som färdiga läsare i och med att de knäckt koden och nått dessa tidiga mål. Vi menar att det är vid denna tidpunkt som det viktiga arbetet med en medveten läsundervisning för utveckling av skriftspråket och läsförståelsen börjar. Vi finner stöd i Libergs forskning (2006) som slår fast att det är nu elevens långa väg mot ett effektivt läsande börjar. Andra forskare framhåller att för barn, som knäckt den alfabetiska koden, handlar det om att utveckla automatiseringen och det ortografiska läsandet (Samuelsson i Bjar, 2006). Väsentligt är också samtal om och möten med olika texter och läsoplevelser som berikar språket och ordförrådet så att läsförståelsen utvecklas (Liberg, 2006). Myrberg (2007) och Samuelsson (2009) anser att läsförståelsen är central och de betonar ordförrådets betydelse för läsförståelsen (Samuelsson i Bjar, 2006). Genom många års arbete med barns läsutveckling har vi sett hur elevers lässvårigheter ofta

tilltar eller blir märkbara först då kraven på läsförståelsen ökar. Det läsutvecklande arbetet har ofta setts som en angelägenhet för de första årens läsundervisning. Vår övertygelse är att det läsutvecklande arbetet måste fortsätta hela vägen genom skolan, vilket vi också finner stöd för i skolans styrdokument (Lpo 97, Lgr 11).

Vårt intresse för att koppla samman tjänstegarantin med aktuell forskning kring elevers tidiga läs- och skrivutveckling fick stöd av kommentarer i enkäterna kring dessa frågor.

### *Kompetensutveckling*

Båda de intervjuade menar att det har genomförts ekonomiska satsningar i anslutning till löftet och att man på så sätt har höjt kompetensen bland pedagogerna. Skolchefen hävdar att om löftet ska kunna bli framgångsrikt, då måste det kompletteras med ekonomiska insatser. Han nämner även att det fattades beslut om omfattande kompetensutveckling för pedagogerna och att detta har höjt pedagogernas kompetens. Påtagligt få pedagoger känner till eller märker av några sådana satsningar. Då vi ställer dessa svar mot varandra väcks frågor om satsningarna har varit relevanta och tillräckligt omfattande för att få effekter på verksamheten. Några lärare i enkäten hävdar att läsningen har satts i fokus och därmed utvecklats. En del menar att denna utveckling har skett på bekostnad av andra skolämnen. Andra hävdar att deras arbetsbelastning har ökat i och med löftets införande. Detta skulle kunna tolkas som att pedagogerna har fått betala för löftet genom höjd arbetsbelastning och ökade krav på effektivitet. Ringarp (2011) hävdar att de senaste decenniernas förändring av skolans styrsystem har lett till ökade krav på effektivitet och måluppfyllelse.

Vi ser ett orsakssamband mellan grundutbildning och behov av fortbildning. Behovet av fortbildning ser olika ut beroende på de olika pedagogernas utbildning. Den grupp som anser sig vara i störst behov av fortbildning representeras främst av förskollärare. Lågstadie lärarna anser sig inte ha samma behov. Löftet har bidragit till att det ställs andra krav på förskollärare gällande resultat än vad det gjordes tidigare. Skolchefen var tydlig med att löftet riktade sig, inte minst, till förskolan. Vi kan se att de ökade kraven på förskolan inte bara är ett resultat av detta löfte. Vi upplever att förskolan successivt har blivit alltmer målstyrd. En förskollärare uttrycker oro för att det lustfyllda och lekfulla arbetet med språket kommer att försvinna då kraven på resultat tidigareläggs. Denna synpunkt finner vi stöd för i litteraturen, Myrberg (i Samuelsson, 2009) framhåller vikten av att förskolläraren inte tar över skolans ”årskurs ett-pedagogik”.

Aktuell forskning (Grosin 2003, Frank 2009, Hattie & Myrberg i Samuelsson 2009) visar att lärarkompetensen är den enskilda faktorn som betyder mest för elevers skolframgång. Myrberg menar att varje lärare bör ha kunskaper om nya forskningsresultat och kunna tolka dessa för att använda dem i sin undervisning. Vår övertygelse är att en adekvat grundutbildning är central och att det är av största vikt att det ges möjlighet och skapas resurser för att pedagogernas kunskaper återkommande kompletteras och uppgraderas.

### *Uppföljning och dokumentation*

Majoriteten av pedagogerna i enkätundersökningen menar att löftet har medfört en ökad dokumentation. En stor del erfarna pedagoger menar att deras kännedom om elevernas utveckling inte har ökat trots den ökade dokumentationen. Vi ställer oss frågan om denna kategori redan tidigare har dokumenterat elevernas utveckling på ett systematiskt sätt. En möjlig förklaring skulle kunna vara att denna tidigare dokumentation inte har setts som formell dokumentation utan snarare som egna anteckningar för stöd i arbetet. Något överraskande anser inte heller de oerfarna pedagogerna att kravnivån i tjänstegarantin i någon högre grad har lett till ökad kännedom om elevernas läsutveckling. Dessa svar väcker ytterligare frågor kring vilka ökade insikter om elevers kunskapsutveckling den ökade

elevdokumentationen medför. Vi menar att löftet kan ha fått en ökad dokumentation till följd men vi ser också att den ökade dokumentationen kan ha andra orsaker. Alexandersson och Sahlin-Andersson (Skolverket 2010) hävdar att arbetet i dagens svenska skolor dokumenteras och utvärderas i allt högre grad. Om pedagogernas ökade dokumentation främst är ett resultat av stadens tjänstegaranti eller om det snarare handlar om de allmänna ökade dokumentationskraven, kan vara svårt att avgöra.

Nämndsordföranden avslöjar i intervjun att det finns tankar om att införa ytterligare kravnivåer för läsutvecklingen mellan årskurs tre och sex i kommunens lokala styrdokument. Man kan förmoda att han utifrån sina tidigare resonemang om tydliga målformuleringars inneboende kraft för att höja kvaliteten i skolan har tankar om att kunna påverka den fortsatta läsutvecklingen för elever i en positiv riktning. Hos oss väcker dessa planer frågor om dessa nya kravnivåer i så fall kommer att kräva ytterligare dokumentation. Vi ställer oss frågan om det kan finnas en risk med en allt för omfattande utvärdering och kontroll som kan resultera i motsatt effekt mot vad som avsetts. Av enkätsvaren framgår att en del pedagoger menar att de inte har fått ökad kunskap om elevernas läsutveckling utifrån den ökade dokumentationen. Kan det vara så att dokumentationen utvecklats till ett självändamål där det formella dokumenterandet överskuggar den egentliga meningen med att tydliggöra elevernas utveckling, både för eleven själv och för föräldrar och pedagoger? Då de formella dokumentationskraven blir omfattande och pedagogerna ändå inte anser sig få bättre kunskaper om elevernas utveckling kan en relevant fråga vara om den finns en gräns för när formella krav på dokumentation och kontroll inte tillför mer. Dessa resonemang leder oss fram till frågor om vad som krävs för att dokumentation ska gagna elevens utveckling. En av pedagogerna i enkäten uttrycker i en kommentar att ”Jag behöver ingen tjänstegaranti för att lära eleverna läsa. Jag följer ändå upp var och en och tar dem så långt det går.”

Eftersom kravnivån i den befintliga tjänstegarantin definieras utifrån en utvecklingsnivå i skolverkets kartläggningmaterial ”Nya språket lyfter”, är det rimligt att anta att allt fler pedagoger kommer att använda sig av detta material, vilket i förlängningen borde få en gynnsam effekt på elevernas resultat. Enligt Liberg (2009) är det viktigt att i bedömningar inte bara försöka få syn på barnens faktiska förmåga, utan också utvecklingspotentialen och vad barnet är på väg att klara av. Vi kan se att det finns en risk att arbetet med kartläggning stannar vid att definiera kravnivån i tjänstegarantin i stället för att bli ett kraftfullt verktyg för att ge varje individ möjlighet att utvecklas efter sin potential. Här kan vi se ett område som lämpar sig för kompetensutveckling för pedagoger och en motiverad satsning på fortbildning i anslutning till tjänstegarantin.

### *Avslutning*

Avslutningsvis finns det anledning att fundera över några viktiga insikter arbetet gett oss. Vi kan se flera olika effekter av tjänstegarantins löften. Garantin har uppenbarligen bidragit till att höja måluppfyllelsen och medfört ett ökat fokus på alla nivåer kring språkutveckling och betydelsen av tidiga insatser för elevers läs- och skrivutveckling. Flera pedagoger upplever garantin som en positiv utmaning, även om många menar att deras arbete redan styrts mot samma mål som garantin uppger. Den tidiga kravnivån får till följd att förskolans roll för barns språkutveckling blir tydlig och allt viktigare, vilket bland annat borde få konsekvenser för satsningar på kompetensutveckling. Specialpedagogisk kompetens krävs för att skapa förutsättningar för att alla elever ska lyckas med sin läs- och skrivutveckling efter ett skolar. Det blir tydligt att ett tidigt, utökat samarbete mellan pedagoger, speciallärare och specialpedagoger är avgörande för en hög måluppfyllelse.

Vi ser på beslutet som en del i det allt mer styrande och kontrollerande klimat som dagens skola befinner sig i. Det kan finnas anledning att fundera över var gränsen går och om det rent av kan finnas en övertro på behovet av kontroll och styrning från myndigheternas håll.

Pedagogens kompetens framhålls, som tidigare redovisats, återkommande i forskningen som en av de mest betydande faktorerna för att skapa goda resultat bland eleverna. I ett klimat där lärarens professionalitet kan kännas ifrågasatt och där arbetet kringgärdas av regelverk, täta kontroller och detaljstyrning finns risk för att engagemang och kompetens går förlorad. En god balans mellan styrning och tillit till pedagogernas professionella självständighet menar vi vara avgörande för goda resultat.

Ovanstående resonemang för oss tillbaka till vikten av återkommande satsningar på pedagogers kompetensutveckling i kombination med att skapa goda förutsättningar för meningsfullt samarbete mellan pedagoger med olika erfarenhet och kompetens. Pedagogers gedigna kunskaper om barns lärande och hur de ska kunna skapa förutsättningar för elever att utvecklas optimalt, kanske är den bästa investeringen för att säkerställa elevernas fortsatta kunskapsutveckling.

Beslutet om tjänstegarantin var kontroversiellt när det lanserades och vi har kunnat se en brist på samsyn kring kravformuleringen. Vi kan konstatera att löftet ändå har skapat möjligheter för positiva förändringar genom att sätta den tidiga språkutvecklingen i fokus.

### **6.3 Tillämpning**

Vår studie har gett oss nya insikter. Vår förhoppning är att dessa insikter kan bidra till en fördjupad kunskap om hur ett politiskt beslut, som hade sitt ursprung i ett marknadstänkande, kom att få effekter för den pedagogiska verksamheten.

Studiens resultat visar på behovet att, som pedagog, vara insatt i aktuell pedagogisk forskning. Generellt ser vi ett ökat behov av kompetensutveckling hos pedagoger. Den tidiga kravnivån för läs- och skrivkunighet får konsekvenser för förskolläraarnas arbete med elevers tidiga språkutveckling. Utifrån förskollärares svar i enkäten ser vi ett ökat behov av fortbildning för denna grupp.

Tidiga insatser för elevers språkutveckling framstår som avgörande för den fortsatta kunskapsutvecklingen. Behovet av tidigt specialpedagogiskt stöd ökar till följd av garantins löfte. Många pedagoger upplever att de befintliga resurserna är otillräckliga.

Pedagogernas upplevelser av bristande delaktighet i beslutet hade eventuellt kunnat undvikas om de redan i ett tidigt skede hade involverats i de pedagogiska diskussionerna. De kraftiga reaktioner beslutet framkallade skulle ha kunnat undvikas och fått en ökad samsyn till följd.

Höjd måluppfyllelse visar att tydlig målstyrning kan ha positiv effekt för elevers resultat. I vår studie kunde vi även se att många pedagoger uppfattade kravet som en positiv utmaning i sitt arbete. Vår uppfattning är att det även kan finnas risker med för många kravnivåer och menar att en balans mellan styrning och utrymme för pedagogisk självständighet är nödvändig.

### **6.4 Fortsatt forskning**

Det finns enligt Sjöberg (2005) ett signifikativt negativt samband mellan att resultat av utvärderingar användes för jämförelser mellan olika skolor och pedagogernas lärande. Denna aspekt av uppföljningen av resultaten har vi inte berört i vår undersökning men frågan är av intresse. Här kan vi endast referera till egna upplevelser av att resultaten från olika skolor jämförs både i skolans interna diskussioner och i media. Vår uppfattning är att dessa jämförelser får konsekvenser för skolan på alla nivåer. Intressant vore att följa upp effekterna av tjänstegarantin i ett längre perspektiv och då även beakta dessa frågor.

I vår studie gavs endast pedagogernas upplevelser av hur elever och föräldrar reagerar på tjänstegarantin. I en utökad studie skulle dessa gruppers egna upplevelser bidra till en mer fullständig bild av hur garantin upplevs.

Vi har kunnat konstatera både positiva och negativa effekter av målstyrning, kontroll och täta kravnivåer. Det kan finnas risker med att den enskilda pedagogens handlingsutrymme begränsas. Ett intressant ämne för fortsatt forskning vore att skaffa sig kunskap om var gränsen går då målstyrningen blir så omfattande att den inte tillför verksamheten positiva effekter.

## 7. SAMMANFATTNING

Syftet med denna rapport har varit att skapa kännedom om motiven bakom ett politiskt beslut som garanterar alla elever läs- och skrivkunnighet efter ett års skolgång. Vi ville också undersöka hur denna tidiga kravnivå för läs- och skrivkunnighet påverkar skolorganisation och pedagogiskt arbete. Vi har, genom intervjuer med kommunens beslutfattare och en enkätundersökning bland stadens pedagoger, försökt finna svar på ett antal frågeställningar utifrån studiens syfte. Vår egen teoretiska utgångspunkt var att Helsingborgs stads löfte, får konsekvenser för de personer och den organisation som berörs av löftet. I studien lyfter vi fram att skolan är styrd av ramar, regler och mål och vi söker samband mellan målstyrning och skolans praktiska verksamhet.

Flera olika motiv framkom bakom beslutet om tjänstegarantin. I första hand ville kommunen stärka sin ställning gentemot friskolorna och som ett led i en större marknadsföringskampanj lanserades denna garanti. Ett annat motiv till löftet var att man, från kommunens sida, ville lägga fokus på den grundläggande språkliga utvecklingen och lyfta fram kunskapsmålen i de lokala styrdokument. Man ville också säkerställa individens rätt till stöd och man såg fördelar med att detta stöd sattes in tidigt. Av intervjuerna framkom även en uttalad vilja att styra pedagogernas arbete mot högre måluppfyllelse med hjälp av tydliga mål och höga krav.

Löftet utgick alltså i första hand från konkurrens. Kopplingen till skolans styrdokument och forskning om läsutveckling kom först i ett senare skede. Löftets innehåll ligger dock i linje med aktuell forskning om läs- och skrivutveckling där det finns en samstämmighet kring betydelsen av tidiga insatser.

Löftet möttes av kraftiga reaktioner från både pedagoger och föräldrar. Skolchefen hävdade att dessa reaktioner gick att hantera men beskriver dem som kraftfulla. Vi kan se dessa reaktioner som en effekt det pedagogiska dilemma som Rosenqvist (Högskolan i Kristianstad, 08 08 29) beskriver. Han menar att vi inser att elever är olika men att de ändå förväntas tillgodogöra sig liknande kunskaper. Av vårt material framkom att många upplever en inneboende motsättning mellan att elever både ska bemötas individuellt och uppnå samma mål vid en viss tidpunkt.

Det finns skillnader i synen på omfattningen av de satsningar tjänstegarantin förde med sig. Få pedagoger känner till eller har märkt av sådana satsningar. De båda intervjuade beslutsfattarna hävdar att det har gjorts flera ekonomiska satsningar och skolchefen menar att sådana satsningar är en förutsättning för att löftet ska få avsedd effekt. I vårt material kan vi se att det finns ett orsakssamband mellan grundutbildning och behov av fortbildning. Den grupp som anser sig vara i störst behov av fortbildning representeras främst av förskollärare. Lågstadie lärarna anser sig inte ha lika stort behov av kompetenshöjning.

Av vår studie framgår att löftet i olika hög grad har haft inverkan på pedagogers undervisning. Den grupp som har förändrat sin undervisning minst representeras främst av

pedagoger som har många års erfarenhet. Det är också denna grupp som främst anser att dokumentationen har blivit mer omfattande sedan löftet infördes. De ökade dokumentationskraven gäller inte bara Helsingborgs skolor. Arbetet i skolan har i allt högre grad kommit att präglas av dokumentation och utvärdering. Den svenska skolan har blivit allt mer målstyrd och vi ser att stadens beslut om att införa fler kravnivåer än de som anges i styrdokumentet följer detta mönster.

I vårt material framkom skillnader i uppfattning om delaktighet i beslutet. Skolchefen hävdar att många pedagoger indirekt varit involverade då löftet togs fram medan påtagligt få pedagoger har känt sig delaktiga. Trots detta anser en övervägande del bland pedagogerna att löftet är både motiverat och positivt för deras arbete. Ungefär hälften av de tillfrågade anser att kommunens löfte inte, i någon högre grad, har medfört positiva effekter på måluppfyllelsen. Av kommunens resultatsammanställningar framgår dock att den genomsnittliga måluppfyllelsen har höjts sedan garantin infördes. Om det är garantin som har haft positiv effekt på måluppfyllelsen kan vi konstatera en skillnad mellan pedagogernas uppfattning och det verkliga utfallet. Det kan även vara andra, för oss, okända faktorer som påverkat måluppfyllelsen.

De båda cheferna anser att löftet, bland annat, togs fram för att säkerställa individens rätt till stöd och de är inte främmande för att löftet kan leda till ett ökat behov av specialpedagogiska insatser. En majoritet av pedagogerna hävdar att löftet har medfört ett ökat behov av specialpedagogiskt stöd och de anser inte att de befintliga resurserna motsvarar detta ökade behov.

Studiens resultat visar på behovet att, som pedagog, vara insatt i aktuell pedagogisk forskning. Målstyrning kan ha positiv effekt för elevers resultat. Vi har fått insikter om betydelsen av tidiga insatser och dess inverkan på elevernas fortsatta kunskapsutveckling. Löftet om tidig läskunnighet får effekter för omfattningen av och innehållet i det tidiga specialpedagogiska stödet.



## REFERENSER

- Andersson, P., Berg Svantesson, E., Fast, C., Roland, K. & Sköld, M. (2000). *Spökägget. Att läsa och skriva i förskola och skola*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Asmervik, S., Ogden, T. & Rygvold, A-L. (2001). *Barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J. (2007). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, L. & Liberg, C. (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, L. (red.) (2006). *Det hänger på språket! Lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2000). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Dahlgren, G., Gustavsson, K., Mellgren, E. & Olsson, L-E. (2006). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Fast, C. (2008). *Literacy: i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Grosin, L. (2003). *Forskning om framgångsrika skolor som grund för skolutveckling*. I Berg & Scherp (red.).
- Høien, T. & Lundberg, I. (2009). *Dyslexi*. Natur & Kultur: Stockholm.
- Imsen, G. (1997). *Lärarens värld – Introduktion till allmän didaktik*. Studentlitteratur: Lund.
- Jacobson, C & Svensson, I. (2007). *10 uppsatser om läs- och skrivsvårigheter*. Pedagogiska uppsatser. Växjö universitet: Institutionen för pedagogik.
- Karlsson Vestman, O. & Andersson, I.M. (2007). *Pedagogisk utvärdering - som styrning. En historia från präster till PISA*. Myndigheten för skolutveckling: Forskning i fokus nr 35.
- Kutcher, M. (2010). *Barn med överlappande diagnoser*. Natur & Kultur: Stockholm.
- Kvale, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Körner, S. & Wahlgren, L. (2005). *Statistiska metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Langer, J. A. (2004). *Getting to excellent*. New York: Teachers college press.
- Leimar, U. (1974). *Läsning på talets grund*. Lund: Liber Läromedel.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.

- Lpo 94 (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lpo 94 (2009). *Kursplan med kommentarer till mål som eleverna ska ha uppnått i slutet av tredje året*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2005). *God läsutveckling: Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och kultur.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Myrberg, M. (2007). *"Läs- och skrivsvårigheter". I: Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Pehrsson, A. & Sahlström, E. (2008). *Kartläggning av läsning och skrivning i ett deltagarperspektiv. Analysverktyg för alla*. Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (2007). *Elevers olikheter*. Stockholm: Liber
- Ringarp, J. (2011). *Professionens problematik: lärarkårens kommunalisering och välfärdsstatens förvandling*. Göteborg: Makadam förlag.
- Rossmann, G. B. & Rallis, S. F. (2003). *Learning in the field: an introduction to qualitative research*. 2 uppl. Thousand Oaks, California: Sage.
- Samuelsson, S. (2009). *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Natur & Kultur: Stockholm.
- Sjöberg, K. (2005). *Utvärdering – till nytta eller tidstjuv? – en studie av pedagogers föreställningar av utvärderingars betydelse för skolutveckling*. Karlstads universitet: Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Snow, Cathrine E, Burns, Susan M. & Griffin, Peg (eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC: National Academy Press.
- Trageton, A. (2009). *Att skriva sig till läsning – IKT i förskoleklass och skola*. Liber: Stockholm
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vinterek, M. (2006). *Individualisering i ett skolsammanhang*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Wagner, Å. (2004). *TRAS. Tidig registrering av språkutveckling*. Sverige: Special-pedagogisk förlag.
- Wahlgren, L. (2010). *SPSS steg för steg*. Lund: Studentlitteratur.

## Artiklar

Oskarsson, M. (2011). *Satsa på de svaga för bra Pisaresultat*. Lärarnas tidning, nr 2.

Pedagogisk forskning i Sverige, 1999 årg. 4, nr 1.

## Internetadresser

Alexandersson, M. & Sahlin-Andersson, K. (2010). *Stödja och styra. Om bedömning av yngre barn*. <http://www.skolverket.se> 11 03 25

Frank, E. (2009). *Läsförmågan bland 9 – 10-åringar: Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund*. <http://hdl.handle.net/2077/20083> 10 11 03

*Helsingborgs kommuns skolplan 2007 – 2010*. [www.helsingborg.se](http://www.helsingborg.se) , 10 12 09

Inqscribe, [www.inqscribe.com](http://www.inqscribe.com) ,11 02 01

Ivarsson, L. (2008). *Att kunna läsa innan skolstarten: Läsutveckling och lärandemiljöer hos tidiga läsare*. <http://www.skolporten.com> 11 01 15

Konsensusprojektet (2005). *Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter* [http://www.sit.se/download/PDF/Dyslexi/Konsensus2\\_06.pdf](http://www.sit.se/download/PDF/Dyslexi/Konsensus2_06.pdf) , 09 10 12

*Lgr 11*. [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se), 10 12 01

*Nya språket lyfter*. [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) , 10 11 10

PIRLS (2006). <http://www.skolverket.se> , 10 02 18

PISA (2009). <http://www.skolverket.se> , 10 02 18

Salamancadeklarationen, [www.unesco.se](http://www.unesco.se) , 11 02 15

Skolinspektionen (2010). <http://www.skolinspektionen.se/sv/Om-oss/Press/Pressmeddelanden/Manga-rektorer-behover-starka-sitt-ledarskap> , 11 03 17

Skollagen, Svensk författningssamling (SFS) – Riksdagen, [www.riksdagen.se](http://www.riksdagen.se) , 11 01 27

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan*. <http://www.skolverket.se> , 10 01 11

Myrberg, Lundberg, Samuelsson och af Trampe (2007). Vetenskapsrådets rapport, nr 2: 2007 [http://www.cm.se/webbshop\\_vr/pdf/VR2007\\_02.pdf](http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/VR2007_02.pdf) , 10 01 30

Vetenskapsrådet, [www.codex.vr.se](http://www.codex.vr.se), 10 12 06

## **Föreläsningar**

Rosenqvist, J. Högskolan i Kristianstad 08 08 29

Jacobsson, C. Föreläsning via Skype Helsingborg - Växjö 11 01 26

Liberg ,C. Högskolan i Kristianstad 10 03 05

# **BILAGOR**



Kunskapsstaden Helsingborg  
251 89 Helsingborg  
Besöksadress: Östra allén 18  
www.helsingborg.se/Kunskapsstaden



## Tjänstegaranti Svenska

### MÅL EFTER ELEVEN FÖRSTA SKOLÅR

| Läsa   | Detta innebär att eleven ...   |
|--|--|
| "Jag förstår det jag läser och kan berätta vad det handlar om" (b2)* | <p>kan alla bokstäverna och kan ljuda ihop dem till ord</p> <p>känner igen ordbilder</p> <p>tar eget initiativ och visar intresse för läsning</p> <p>visar förståelse för textens innehåll genom att återberätta, ställa frågor och besvara frågor</p> <p>kan levandegöra textens innehåll i samtal, skrivande eller genom andra estetiska uttrycksätt</p>           |
| Skriva   | Detta innebär att eleven ...   |
| "Jag kan skriva ord och korta texter" (b1)*                          | <p>kan skriva flera bokstäver och vet hur de låter</p> <p>kan få fram budskap med hjälp av text</p> <p>skriver texter till bilder</p> <p>skriver korta meddelanden, brev, sagor, berättelser mm för hand eller på dator</p> <p>förstår att text kan delas upp i ord och meningar</p> <p>blandar fantasiskrivning med korrekt stavning av vanliga och bekanta ord</p> |

\*enligt Skolverkets diagnosmateriel Språket lyfter

|                                | Procentuell<br>måluppfyllelse |
|--------------------------------|-------------------------------|
| <b>SKOLCHEFSOMRÅDE A</b>       |                               |
| <b>Område 1</b>                |                               |
| Allerum, Kattarp, Rögle        | 100,00%                       |
| Laröd                          | 100,00%                       |
| Ödåkra                         | 94,20%                        |
| <b>Summa Område 1</b>          | 97,78%                        |
| <b>Område 2</b>                |                               |
| Maria Park                     | 91,38%                        |
| Ringstorp                      | 97,44%                        |
| Västra Berga                   | 89,47%                        |
| <b>Summa Område 2</b>          | 93,10%                        |
| <b>Område 3</b>                |                               |
| Dalhem                         | <b>97,83%</b>                 |
| Drottninghög                   | <b>96,97%</b>                 |
| Fredriksdal                    | 89,66%                        |
| <b>Summa Område 3</b>          | 95,37%                        |
| <b>Område 4</b>                |                               |
| Husensjö                       | <b>100,00%</b>                |
| Västra Ramlösa                 | 100,00%                       |
| Wieselgren                     | 87,50%                        |
| <b>Summa Område 4</b>          | 97,47%                        |
| <b>SUMMA SKOLCHEFSOMRÅDE A</b> | 96,26%                        |
|                                |                               |
| <b>SKOLCHEFSOMRÅDE B</b>       |                               |
| <b>Område 5</b>                |                               |
| Magnus Stenbock                | 89,66%                        |
| Nanny Palmkvist                | <b>97,73%</b>                 |
| S:t Jörgen                     | <b>95,74%</b>                 |
| Slottsvången                   | 60,87%                        |
| <b>Summa Område 5</b>          | 85,54%                        |
| <b>Område 6</b>                |                               |
| Brunnsparken                   | 98,04%                        |
| Elineberg                      | 95,83%                        |
| Raus Plantering                | 86,67%                        |
| <b>Summa Område 6</b>          | <b>94,29%</b>                 |
| <b>Område 7</b>                |                               |
| Bårslöv                        | <b>97,56%</b>                 |
| Gantofta                       | <b>100,00%</b>                |

|  |               |
|--|---------------|
| Mörarp   | 97,92%        |
| Påarp  | 94,87%        |
|  |               |
| <b>Summa Område 7</b>                              | <b>97,44%</b> |
| <b>Område 8</b>                                    |               |
| Högasten   | 100,00%       |
| Rydebäck   | 94,23%        |
| Ättekulla  | 97,30%        |
| <b>Summa Område 8</b>                              | <b>97,18%</b> |
| <b>SUMMA SKOLCHEFSOMRÅDE B</b>                     | <b>93,32%</b> |
|  |               |
| <b>SKOLCHEFSOMRÅDE C</b>                           |               |
| Internationella skolan                             | 0,00%         |
| <b>SUMMA SKOLCHEFSOMRÅDE C</b>                     | <b>0,00%</b>  |
|  |               |
| <b>TOTALT SKOLCHEFSOMRÅDE</b>                      | <b>94,78%</b> |
| <b>Skol- och fritidsförvaltningen, Helsingborg</b> |               |



## Uppföljning av tjänstegarantier 2010

| <b>Verksamheter</b>        | <b>Måluppfyllelse -<br/>Läsa och skriva<br/>procent</b> |
|----------------------------|---|
| <b>Verksamhetsområde 1</b> |   |
| Allerum, Kattarp, Rögle    | 98%   |
| Hittarp/Laröd              | 99%   |
| Ödåkra/Björka              | 94%   |
| Maria Park                 | 93%   |
| Ringstorp                  | 97%   |
| Västra Berga               | 100%  |
| <b>Summa Vo1</b>           | <b>96%</b>  |
| <b>Verksamhetsområde 2</b> |   |
| Dalhem                     | 98%   |
| Drottninghög               | 94%   |
| Fredriksdal                | 90%   |
| Husensjö                   | 100%  |
| Västra Ramlösa             | 96%   |
| Wieselgren                 | 100%  |
| <b>Summa Vo2</b>           | <b>97%</b>  |
| <b>Verksamhetsområde 3</b> |   |
| Magnus Stenbock            | 100%  |
| Nanny Palmkvist            | 95%   |
| S:t Jörgen                 | 90%   |
| Slottsvången               | 90%   |
| Brunnsparken               | 100%  |
| Elineberg                  | 87%   |
| Raus Plantering            | 79%   |
| <b>Summa Vo3</b>           | <b>92%</b>  |
| <b>Verksamhetsområde 4</b> |   |
| Bårslöv                    | 87%   |
| Gantofta                   | 97%   |
| Mörarp                     | 100%  |
| Påarp                      | 90%   |
| Högasten                   | 100%  |
| Rydebäck                   | 100%  |
| Ättekulla                  | 81%   |
| <b>Summa Vo4</b>           | <b>94%</b>  |
| <b>TOTALT SFF</b>          | <b>97,62%</b>   |

## Frågeguide till intervjuerna

### **1. Vad menas med begreppet tjänstegaranti?**

- Erfarenheter från andra kommuner

### **2. Vilka är de bakomliggande orsakerna till beslutet om tjänstegarantierna?**

- Styrning
- Konkurrens
- Nationella mål (nationella prov år 3)
- Ökad kunskapsnivå

### **3. Hur gick beslutsförfarandet till?**

- Delaktiga
- Reaktionen (skolledare, lärare, politiker, skolverket...)
- Forskningsanknytning

### **4. Vilka eventuella satsningar gjordes till följd av garantin?**

- Fortbildning
- Specialpedagogiska resurser
- Framtida satsningar

### **5. Hur ser du på garantins påverkan i ett pedagogiskt perspektiv?**

- Elevers läs- och skrivförmåga
- Pedagogers arbetssätt
- Specialpedagogiskt stöd
- Tidiga kravnivåer
- Undantag
- Risker

### **6. Hur vill du att resultaten av måluppfyllelsen används?**

- Individnivå
- Gruppnivå
- Organisationsnivå

### **7. Hur ser du på resultaten och måluppfyllelsen hitintills?**

## Enkätundersökning om läs- och skrivgarantin i Helsingborgs kommun

Enkäten riktar sig till dig, som undervisar i förskoleklass och årskurs 1-3 samt specialpedagoger och speciallärare. Vi söker svar på frågor som handlar om dina upplevelser av tjänstegarantin.

| Utbildning:  | Antal år i yrket:                               | Nuvarande arbetsuppgifter:  |
|--|---|---|
| 22 förskollärare<br>26 lågstadielärare<br>43 grundskollärare 1-7<br>9 specialpedagoger | 11 st. 0-5 år<br>33 st. 6-15 år<br>56 st. 16-40 | 22 förskollärare<br>62 klasslärare<br>12 specialpedagoger<br>4 resurslärare |

Besvara nedanstående frågor med kryss under det påstående som stämmer bäst överens med din uppfattning.

### 1. Undervisning och arbetssituation

| I vilken grad upplever du att löftet...                                  | Inte alls | 1<br>I låg grad | 2<br>I ganska låg grad | 3<br>I ganska hög grad | 4<br>I hög grad |
|--|-----------|-----------------|------------------------|------------------------|-----------------|
| a) har förändrat din läs- och skrivundervisning?                         | 32        | 15              | 31                     | 15                     | 6               |
| b) medfört att du ägnar mer undervisningstid åt läs- och skrivarbete?    | 31        | 15              | 24                     | 21                     | 8               |
| c) har lett till ökad dokumentation av elevernas skriftspråksutveckling? | 17        | 10              | 23                     | 40                     | 9               |
| d) har gett dig ökad kännedom om dina elevers läsutveckling?             | 26        | 21              | 23                     | 20                     | 9               |
| e) är positivt för elevernas läs- och skrivutveckling?                   | 13        | 12              | 14                     | 34                     | 22              |
| f) är ett hinder för elevernas läs- och skrivutveckling?                 | 72        | 11              | 8                      | 4                      | 3               |
| g) har ökat din arbetsbelastning?  | 30        | 25              | 16                     | 20                     | 8               |

### 2. Motivation och delaktighet

| I vilken grad upplever du att...                                 | Inte alls | 1<br>I låg grad | 2<br>I ganska låg grad | 3<br>I ganska hög grad | 4<br>I hög grad |
|--|-----------|-----------------|------------------------|------------------------|-----------------|
| a) löftet är en positiv utmaning för ditt arbete?                | 15        | 12              | 18                     | 38                     | 16              |
| b) löftet sätter rimliga mål i förhållande till läroplanens mål? | 12        | 9               | 16                     | 41                     | 21              |
| c) löftet är motiverat för att ge ökad måluppfyllelse?           | 16        | 11              | 10                     | 35                     | 26              |
| d) du har känt dig delaktig i beslutet om läsgarantin?           | 82        | 7               | 5                      | 2                      | 3               |

### 3. Specialpedagogiskt stöd

| I vilken grad upplever du...  | Inte alls | 1<br>I låg grad | 2<br>I ganska<br>låg grad | 3<br>I ganska<br>hög grad | 4<br>I hög grad |
|---|-----------|-----------------|---------------------------|---------------------------|-----------------|
| a) att löftet medför ökat behov av specialpedagogiska insatser?                       | 9         | 11              | 10                        | 38                        | 30              |
| b) att elever i svårigheter får extra stöd för att nå målen i garantin?               | 10        | 13              | 30                        | 29                        | 17              |
| c) att resurserna motsvarar behovet av specialpedagogiska insatser?                   | 24        | 33              | 24                        | 11                        | 4               |
| d) att löftet medför ett utökat samarbete mellan spec.lärare/spec.pedagog och lärare? | 17        | 13              | 20                        | 34                        | 13              |

### 4. Konsekvenser av läs- och skrivgarantin

| I vilken grad upplever du att löftet...                              | Inte alls | 1<br>I låg grad | 2<br>I ganska<br>låg grad | 3<br>I ganska<br>hög grad | 4<br>I hög grad |
|--|-----------|-----------------|---------------------------|---------------------------|-----------------|
| a) har bidragit till att höja måluppfyllelsen?                       | 20        | 18              | 24                        | 26                        | 10              |
| b) har medfört ekonomiska satsningar i kommunen?                     | 31        | 29              | 23                        | 6                         | 1               |
| c) har medfört att du fått fortbildning i läs- och skrivproblematik? | 45        | 21              | 24                        | 8                         | 1               |
| d) har ökat ditt behov av fortbildning i läs- och skrivproblematik?  | 22        | 17              | 21                        | 28                        | 10              |

### 5. Elevers och föräldrars reaktioner

| I vilken grad upplever du att...           | Inte alls | 1<br>I låg grad | 2<br>I ganska<br>låg grad | 3<br>I ganska<br>hög grad | 4<br>I hög grad |
|--|-----------|-----------------|---------------------------|---------------------------|-----------------|
| a) elever reagerar positivt på läsgarantin | 45        | 16              | 13                        | 15                        | 2               |
| b) föräldrar reagerar positivt på garantin | 23        | 14              | 19                        | 24                        | 8               |

Egna kommentarer:

---



---



---