

Lärares erfarenheter av Åtgärdsgarantin i matematik: möjligheter att åstadkomma stödinsatser

KRISTIN WESTERHOLM AND EVA NORÉN

I denna studie intervjuades 14 lärare i årskurs 1 om sina erfarenheter av arbetet med elevers taluppfattning i relation till utbildningsreformen *Läsa, skriva, räkna – en garanti för tidiga stödinsatser* (Åtgärdsgarantin). Studien undersöker lärares möjligheter att åstadkomma agens som kan leda till att elever tidigt ges stöd, och i vilka avseenden dessa stödinsatser ges. Lärares erfarenheter analyserades tematiskt. Lärare beskriver att deras mål främst är att elevens ska känna sig delaktig "här och nu" och att undervisningen ska beröra allt centralt innehåll innan nationella proven i årskurs 3. I den ordinarie undervisningen ställs elevers behov av mer tid för träning mot lärarens behov av matematikbokens stöd i undervisningen. Stödinsatserna skapas då främst genom anpassningar av innehåll i matematikboken, samt i kommunikationen med eleven. Studiens resultat pekar på att lärares möjligheter att åstadkomma agens i den ordinarie undervisningen var begränsade. Agensen som åstadkoms syftade till att alla elever ska kunna följa den gemensamma undervisningens takt och innehåll, och då inte i första hand till en uppföljande undervisning som stärker elevens taluppfattning.

Sedan 2019 är det obligatoriskt för lärare i årskurs 1 att inom *Läsa, skriva, räkna – en garanti för tidiga stödinsatser* (Åtgärdsgarantin) bedöma, undervisa och följa upp elevers utveckling av läs- och skrivförmåga samt taluppfattning (Prop. 2017/18:195). Föreliggande studie fokuserar på lärares erfarenheter av stödinsatser i den ordinarie undervisningen avseende elevers taluppfattning. Taluppfattning handlar om att förstå antalprincipen och att antalet i en mängd inte ändras om föremål sprids ut eller om de byter plats. Förståelsen behövs för att kunna arbeta med tal och att räkna (Gelman & Gallistel, 1978). Ett av den så kallade Åtgärdsgarantins syften är att tidigt identifiera och ge stöd till elever med bristande

Kristin Westerholm, Linköpings universitet

Eva Norén, Stockholms universitet

taluppfattning. Matematikkunskaper ses som en förutsättning för att lyckas i skolan och för att kunna vara en delaktig medborgare (Kilpatrick m fl, 2001; Skovsmose, 2023). Det ingår i lärares uppdrag att genom undervisning förebygga eventuell utveckling av matematiksvårigheter (Skolverket 2022) och i och med införandet av Åtgärdsgarantin har detta uppdrag förstärkts. Det är därför relevant att undersöka lärares erfarenheter av vad som styr arbetets innehåll vad gäller taluppfattning i relation till reformens intentioner. I studien används det teoretiska ramverket *lärares agens* (Biesta & Tedder, 2007) med fokus på lärares förmåga att skapa möjliga vägar framåt i problematiska situationer (Priestley m fl, 2014). Forskning visar att lärare förväntas vilja och ha kapacitet, att genomföra utbildningsreformer så att reformernas syften realiserar (Biesta m fl, 2015; Lindensjö & Lundgren, 2012). Lärares erfarenheter av hur de inom ramen för den ordinarie undervisningen kan åstadkomma agens är således centrala för att förstå hur Åtgärdsgarantin kan uppfyllas.

Åtgärdsgarantins bakgrund och praktiska innebörd

Att elevers tidiga taluppfattning kan förutsäga deras kommande matematikutveckling skapar argument för att tidiga insatser är relevanta att planera och genomföra, vilket bestyrks av Duncan m fl (2007). Hur detta sedan omsätts i praktiken och på vilket sätt lärare arbetar med tidiga insatser som följd av Åtgärdsgarantin är följaktligen viktigt att undersöka närmare. Det är särskilt viktigt då vi inte har funnit någon forskning som specifikt belyser den del av Åtgärdsgarantin som berör arbetet med elevers taluppfattning.

Bakgrunden till Åtgärdsgarantin (Prop. 2017/18:195) uppges vara svenska elevers sjunkande resultat i internationella och nationella mätningar (SOU 2016:59). Orsaken till de sjunkande resultaten beskrivs i sin tur vara att elever ges stöd för sent. Det bakomliggande syftet beskrivs som: ”På sikt kan det skapa förutsättningar för fler elever att nå kunskapsmålen och bli behöriga till gymnasieskolans nationella program” (Prop. 2017/18:195, s. 80)

Enligt reformen ska lärare bland annat följa den nationella styrningen gällande vilka aspekter av, och på vilket sätt, taluppfattning ska bedömas i årskurs 1 (Prop 2017/18:195). Undervisningen ska sedan ta utgångspunkt i resultatet, både på individ- och gruppnivå.

Åtgärdsgarantin innefattar två delar. Den första delen av reformen är nationellt styrd via ett frågemanus. I den andra delen ska lärare självständigt genomföra stödinsatser i den ordinarie undervisningen. Reformen styr således inte stödinsatsernas utformning. Lärare ska, utifrån de lokala förutsättningar som finns, skapa förändringar i den ordinarie undervisningen som bör leda till en stabil taluppfattning hos elever i behov av

tidigt stöd. På detta sätt kan lärares förmåga att åstadkomma agens, att agera, sägas vara avgörande för att reformens mål ska uppfyllas och elever garanteras stöd så att de kan utveckla sin taluppfattning.

Åtgärdsgarantin som rör elevers taluppfattning, inleds med en matematisk kartläggning av eleverna i förskoleklass och avslutas vid genomförandet av nationella prov i årskurs 3 i matematik. Utöver dessa två moment är lärare i årskurs 1 ålagda att vid skolstart bedöma elevers taluppfattning enligt Skolverkets bedömningsmanual. I manualen finns 11 frågor som berör olika aspekter av taluppfattning (Skolverket, 2022). Frågorna prövar exempelvis talrad, antalskonstans och subitisering, dvs förmågan att utan att räkna identifiera antalet objekt i en liten mängd. Resultatet klassificeras som av lindrigare grad om det *indikerar* att eleven kan ha bristande taluppfattning eller av allvarligare grad om eleven inte uppnår den lägsta kunskapsnivån och *befaras* inte nå kommande kunskapskrav. I det förra fallet ska en särskild bedömning av behovet av stödinsatser i den ordinarie undervisningen göras, i det senare fallet ska eleven skyndsamt ges omfattande stöd (Skolverket, 2022).

Syfte och forskningsfrågor

Studiens syfte är att undersöka lärares erfarenheter av hur de arbetar för att anpassa den ordinarie undervisningen så att de elever som visar en bristande taluppfattning får adekvat stöd som garanteras av åtgärdsgarantin. Följande forskningsfrågor ställs:

- Vad påverkar lärares möjligheter att inom ramen för den ordinarie undervisningen genomföra stödinsatser för elever som visar bristande taluppfattning vid den obligatoriska bedömningen i årskurs 1?
- I vilka avseenden åstadkommer lärare agens för att utforma stödinsatser för elever som visar bristande taluppfattning vid den obligatoriska bedömningen i årskurs 1?

Bakgrund

I detta avsnitt presenteras en bakgrund om taluppfattningens betydelse för elevens matematikutveckling. Därefter följer ett avsnitt om internationella utbildningsreformer och lärares arbete till följd av dessa.

Taluppfattning

Taluppfattning är fundamental för tidig matematikutveckling (Gelman & Galistel, 1978) och är grundläggande för senare matematisk förståelse (Hunting, 2003; McGuire, m fl, 2012). Tidig taluppfattning handlar om

att barn kan göra kopplingar mellan ny kvantitativ information och sådant de redan vet, så att de ”ser” numeriska samband, visar förståelse och kan dra slutsatser (McIntosh m fl, 1992). Enligt Gelman och Gallistel (1978) utvecklar barn en känsla för tal innan de lär sig att räkna. Senare bör barn på ett tillförlitligt sätt kunna räkna och representera lägre tal och använda den kunskapen för att uppskatta kvantiteter. Andrews och Sayers (2015) hävdar att elevers grundläggande taluppfattning har visat sig ha ett samband med deras framtida matematikutveckling.

Tidiga brister i taluppfattning kan indikera framtida svårigheter i matematik (Jordan m fl, 2012; Watts m fl, 2014). Elevers förkunskaper i matematik, mer specifikt deras taluppfattning, har således stor betydelse för deras kommande matematikutveckling. I en studie där forskarna följde elevers matematikutveckling mellan skolstart och tredje årskursen visar sig sambandet mellan elevers tidiga kunskaper inom taluppfattning och deras matematikutveckling efter två år vara signifikant (Jordan m fl, 2007). Hellstrand (2021) samt Vennberg och Nordqvist (2018) har på olika sätt prövat riktade undervisningsinsatser i matematik på grupp- och individnivå. Dessa studier belyser att det finns behov av att analysera elevers resultat för att tidigt upptäcka elever med bristande taluppfattning, för att därefter systematiskt arbeta för att stärka dessa elevers taluppfattning. Även metoder för att ge elever relevant stöd inom andra grundläggande färdighetsområden behövs. Roos m fl (2023) har enligt modellen *Respons to intervention* prövat en undervisningsdesign i flera steg, vilken har visat goda resultat för elever i behov av stöd. Tidigare forskning visar således att tidiga insatser behövs och att man inte ska avvakta elevers eventuellt svaga matematiska utveckling. Inom samma ramar som forskningen beskriver har Åtgärdsgarantin konstruerats. Garantin fokuserar kartläggning och insatser för elevers utveckling av taluppfattning redan i årskurs 1. ”Garantin ska anses vara uppfylld när de åtgärder som garantin omfattar har vidtagits. I denna ingår att de extra anpassningar som har planerats också har genomförts och följts upp för att säkerställa att de har gett resultat ” (Prop 2017/18:195, s 2).

Sammanfattningsvis innebär detta att stödinsatser i den ordinarie undervisningen har en central roll i reformarbetet. Om lärare uppfyller åtgärdsgarantin förväntas fler elever lämna grundskolan med godkända betyg i matematik.

Reformers utformning i andra länder, lärares reformarbete och agens

I detta avsnitt beskrivs internationella reformer inom skolan och hur dessa på olika sätt kan skapa möjligheter och hinder för lärares agens, det vill säga lärares sätt att hitta vägar framåt i problematiska situationer.

Internationell översikt

I många länder, däribland USA, England och Australien, är reformer för att öka kvalitet och resultat i skolan av tradition styrda "top-down" (Poulton, 2020). I andra länder, som Finland, Singapore och Skottland, finns reformer som snarare är styrda "top-down – bottom-up" (Ramberg, 2014). Denna typ av reform syftar till att balansera nationell styrning med lärares lokala arbete på skolor. Reformen ger då utrymme för en större flexibilitet och anses bygga på en högre värdering av lärares professionalism (Priestley m fl, 2014). Olika möjligheter och begränsningar framträder i dessa två olika sätt att förändra skolan. Lärare kan uppleva sig professionellt begränsade i "top-down" reformer medan reformer som ska drivas på lokal nivå får andra effekter (Poulton, 2020). Cohen och Hill (2000) studerade lärares arbete med en ny läroplan i Kalifornien. De konstaterar att en alltför ospecificerad policy tenderar öka praktikens inverkan på policyn då lärarna måste göra egna tolkningar av policyns faktiska innebörd och genomföra den efter bästa förmåga. När ett reformarbete snarare utgår från lokal styrning är det viktigt att inte underskatta de krav det ställer på lärares förmåga att uppfylla en undervisning med hög kvalitet (Kennedy, 2013).

Lärares reformarbete: lärarens

Läraryrket ställer krav på läraren som en självständig och aktiv agent i sitt arbete, både på skolan generellt och i klassrummet. Lärares handlar om lärares förmåga att agera professionellt i sitt yrke, speciellt om lärares förmåga att skapa möjliga vägar framåt i problematiska situationer i den professionella kontexten (Priestley m fl, 2014).

Lärares professionella arbete är en del av ett samhällsuppdrag, det styrs därför byråkratiskt. Lärares professionella uppdrag innebär också att de i sin undervisning ska utgå från kontextuella förutsättningar och de elever och behov som finns i klassrummet (Hirsch & Seogolsson, 2019). Således kan läraryrket sägas kräva förmåga till ett flexibelt beslutsfattande och professionellt yrkesutövande som kännetecknas av en möjlighet att på egen hand fatta beslut angående en rad frågor (Brante, 2014). Lärares förmåga att skapa utrymme för nya reformer och att självständigt handla är en förutsättning för att implementering av nya reformer ska vara möjlig (Lindensjö & Lundgren, 2012). Om reformers syfte inte stämmer överens med lärarnas syn på undervisning och lärande finns det en risk att de ignorerar eller omdefinierar reformens innebörd i sitt arbete (Hargreaves & Shirley, 2011).

Ackesjö (2021) studerade lärares arbete med Åtgärdsgarantins första moment, nämligen kartläggning av elever i förskoleklass. Hon konstaterar

att reformens mål, att elever tidigt identifieras och ges stöd, riskerar att försvinna i transformationen till den praktiskt pedagogiska situationen. Bedömningens formativa syfte förvandlas till en summativ produkt som ska levereras ”uppåt och utåt”, och elevers behov tillgodoses inte.

Biesta m fl, 2015 skriver att lärare som inte delar reformens mål i stället fokuserar på undervisningens kortsiktiga mål, ”här och nu”, och övervinner praktiska hinder (Biesta, m fl, 2015).

De hittar lösningar för att uppnå kortsiktiga mål i implementeringen av nya styrdokument. Risken med detta är att lärares strävanden inte lyfter till en nivå där långsiktiga utbildningsmål har betydelse. Deras strävanden förankras snarare i de övertygelser som finns i praktiken närmast dem (Biesta, m fl, 2015). Detta innebär att lärares möjligheter att agera inte bara påverkas av individuell kapacitet utan även av kontextuella förutsättningar i arbetet med undervisning (Priestley m fl, 2012). Lärare kan ha goda färdigheter och kunskaper och sträva efter att ge sina elever en bra utbildning men alltför begränsande kontextuella förutsättningar kan hindra ett agerande baserat på erfarenhet och framtida mål. Slutsatsen som Priestley m fl (2012) drar är att reformer bör fokusera på att utveckla kontextuella förutsättningar för att möjliggöra lärarens kapacitet att agera. Detta skulle kunna ske genom stöd för att utveckla lärares förståelse för syftet med reformen och vilka metoder som skulle kunna leda till förändring.

Teoretiskt ramverk – det ekologiska perspektivet

Vi använder en ekologisk modell för tolkning av lärarens, beskriven av Biesta m fl, (2015). Den ekologiska modellen för agens har tre dimensioner, nämligen den iterationella (*iterational*) dimensionen, individens tidigare erfarenheter, den projektiva (*projective*) dimensionen, individens riktning mot framtiden., samt den praktiskt – evaluerande (*practical – evaluative*) dimensionen, individens kapacitet att ta ställning och agera i den nuvarande situationen. Samtliga tre dimensioner påverkar möjligheten att agera men i varierad utsträckning (Emirbayer & Mische, 1998). Biesta och Tedder (2007) skriver att agens är något individer snarare *åstadkommer* än har i unika, specifika kontextuella situationer – *achievement-of-agency*. Biesta m fl (2015) beskriver således lärarens som ett resultat av lärares reaktiverade erfarenheter (*the past*) och målsättningar (*the future*), tillsammans med de kulturella, strukturella och materiella förutsättningar som finns i lärarens specifika arbetssituation (*the present*).

Lärarens sett ur det ekologiska perspektivet gör det möjligt att beskriva vad som påverkar lärares möjligheter till agens och professionellt utövande (jfr Priestley m fl, 2015). I vår studie undersöker vi vad

som påverkar lärares möjligheter att skapa stödinsatser i den ordinarie undervisningen, *the present*. Vi undersöker också vilka målsättningar, *the future*, lärare beskriver att de har med stödinsatserna i den ordinarie undervisningen. På detta sätt ingår flera dimensioner av läraragens i studien. Vidare analyserar vi i vilka avseenden lärare åstadkommer agens i relation till dessa förutsättningar avseende stödinsatser för att uppfylla Åtgärdsgarantin.

Metod för datainsamling och analys

Då vi är intresserade av att ta del av lärares erfarenheter av arbetet i en ny utbildningsreform genomfördes en kvalitativ intervjustudie (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjumaterialet och den data som skapades efter transkription analyserades genom en tematisk analys.

Deltagare

Samtliga 14 intervjuade lärare i årskurs 1 är behöriga i matematik. Deltagarna har tagit sin lärarexamen mellan åren 1997–2019. De arbetar på skolor med mellan 85–500 elever, spridda i tre olika kommuner.

Datainsamling

Kontaktuppgifter hämtades via skolors hemsidor, eller via mejl till rektor. När läraren givit ett muntligt samtycke till att delta i studien, bokades en intervju och lärarens skriftliga samtycke samlades in. Intervjuerna genomfördes antingen via ett fysiskt möte på lärarens arbetsplats eller via ett digitalt möte i en videokonferenstjänst vid en tidpunkt som passade deltagaren. Intervjuerna varade 33–60 minuter (M: 40,5 minuter). Frågorna fokuserade på a) vilka stödinsatser lärare gör för elever som indikerar bristande taluppfattning b) om det finns ytterligare stödinsatser lärare skulle vilja genomföra för dessa elever c) vad som påverkar lärares arbete med stödinsatser. Första författaren genomförde alla intervjuer enligt en semistrukturerad intervjuguide. Vid intervjuerna ställdes uppföljningsfrågor om påståenden som gjorts och vid behov ombads deltagaren också att göra förtydliganden. Dessa strategier syftade till att skapa ett klimat av öppen diskussion och låta deltagarna utveckla sitt resonemang fritt i intervjun (Hiller & Diluzio, 2004). Alla intervjuer spelades in, transkriberades ordagrant och pseudonymer gavs till deltagarna för att säkerställa konfidentialitet.

Dataanalys

Analysarbetet utgick från den ekologiska modellen av lärares agens. Det innebär att analysen och koder (se steg 2 i beskrivningen nedan) som skapades utgick från att undersöka lärares agens enligt den modellen. Braun och Clarke (2022) menar att tematisk analys kan vara antingen induktiv, eller teoretisk. I denna studie har analysarbetet varit teoretiskt inriktat, där dimensionerna i den ekologiska modellen för agens har använts för att gruppera lärares erfarenheter av arbete till följd av Åtgärdsgarantin.

Efter datainsamling och transkribering genomfördes en tematisk analys där upprepningar, mönster, skillnader och likheter kodades och teman konstruerades (Braun & Clarke, 2006).

Första författaren genomförde och transkriberade intervjuerna och tog ledningen i analysen. Andra författaren granskade analysens faser och processen kritiskt. Lärarnas beskrivningar av handlingar som en konsekvens av åtgärdsgarantin och förutsättningar för att utföra reformarbetet var huvudfokus i analysen (se steg 2 nedan). I enlighet med Braun och Clarke (2006) genomfördes analysen i följande 6 faser:

- 1 Utskrifter av intervjuerna lästes upprepade gånger för att lära känna materialet.
- 2 Koder skapades som fungerar för att sortera hela texten. Uttryck som signalerade olika typer av förutsättningar; omständigheter, möjligheter, begränsningar, samt målsättningar; handlingar, val, intentioner och markerades särskilt.
- 3 Kodade textavsnitt grupperades sedan tillsammans som teman. Teman sorterades därefter enligt den ekologiska modellens olika dimensioner: *the future* – målsättningar, *the present* – ordinarie undervisning, *åstadkommen agens* – åstadkomna stödinsatser.
- 4 Vi granskade de teman som skapats i förhållande till hela texten och samlade utdrag som exemplifierade varje tema. Här framträder tydligt vilka förutsättningar som påverkade lärares möjligheter att åstadkomma agens i arbetet inom åtgärdsgarantin.
- 5 Teman definierades och namngavs, och
- 6 Till sist sammanställdes texten

Sammanfattningsvis kan sägas att hela analysprocessen har utgått från vad lärarna har berättat om sina erfarenheter under intervjuerna i relation till den ordinarie undervisningen och målsättningar samt deras möjligheter att åstadkomma agens.

Forskningsetiska principer

Studien följer (Vetenskapsrådet, 2017) forskningsetiska principer såväl forskningsetiskt som forskareiskt. Forskareiskt tar vi ansvar och förhåller oss till forskningsetiska ramverk, samt följer lagar och etablerade forskningsetiska normer. Deltagarna i studien och forskarna har i övrigt inget samarbete och det finns ingen direkt beroendeställning. Genom hela studien har vi eftersträvat ett gott vetenskapligt förhållningssätt gentemot deltagarna (Floyd & Arthur, 2012). De informerades om studiens syfte och om att de när som helst kunde välja att avbryta sitt deltagande.

Behandlingen av data följer konfidentialitetskrav och inga personuppgifter samlades in. Samtliga deltagare, inklusive kön, är oidentifierade. Deltagarna informerades om att resultatet av denna studie och kunde komma att publiceras i vetenskapliga och populärvetenskapliga skrifter.

Resultat

Analysen av de erfarenheter lärarna beskriver av arbetet som följer av Åtgärdsgarantin utgick från den ekologiska modellen för lärares agens. Resultatet presenteras enligt den ekologiska modellens dimensioner, *the future* – målsättningar, *the present* – ordinarie undervisning och *aspekter av agens* – åstadkomna stödinsatser.

Tematisk redovisning av resultatet

Analysen resulterade i fem teman: *Konkurrerande mål*, som beskriver lärarnas målsättningar med sin undervisning för elever som indikerar en bristande taluppfattning. Två teman handlar om förutsättningar i den ordinarie undervisningen: *Elevens behov av mer tid för träning* och *Lära-rens behov av matematikboken*, och hur de påverkar lärarens undervisning. De två avslutande temana visar i vilka avseenden lärare åstadkommer agens för att skapa stödinsatser och avsikten med dessa: *Anpassning av innehåll* och *Anpassning i kommunikationen*.

Målsättningar

Konkurrerande mål

I den ekologiska modellen för lärarens är målsättningar en aspekt som kan påverka möjligheten att åstadkomma agens. Vår analys visar att det i arbetet med stödinsatser främst är två målsättningar som påverkar lärarens möjligheter att åstadkomma agens. Lärarna strävar efter att

eleven ska kunna känna sig delaktig i den gemensamma undervisningen och att undervisningen ska beröra samtligt centralt innehåll som läroplanen beskriver innan nationella proven i årskurs 3.

Lärares kortsiktiga mål kan sammanfattas som att de "här och nu" strävar efter att eleven ska uppleva delaktighet och att de ska lyckas. Som läraren Jessika säger: "vi vill ju inte att någon ska tappa ansiktet och självkänslan, och tycka att matte är jättetråkigt". En av de andra lärarna, Lisa, är inne på samma linje: "Du ska ju ändå kunna känna att du förstår vad det är vi pratar om och det ska kännas att du lyckas". Ytterligare en lärare, Astrid, nämner att undervisningen ska utformas "för att barnen ska må bra i allt det här".

Det mer långsiktiga mål som beskrivs är att undervisningen ska omfatta läroplanens centrala innehåll för år 1–3. Argumentet för målsättningen är att eleverna ska kunna klara de nationella proven i årskurs 3. Sören påtalar att det är mycket innehåll som ska behandlas: "Det är ganska mycket som ska in, om man tänker på centrala innehållet och allt vi ska förbereda inför nationella proven" och Gustav visar att det finns en intern motsättning mellan elevens behov och det långsiktiga målet:

Men ska man hinna allting fram till nationella proven för de som har svårigheter ... det gör man inte. Så man måste ju köra på, men man skulle ju vilja ha tid att stanna i mer uppgifter ... det finns inte tid för dem med så mycket repetition som de behöver.

Analysen av lärarnas erfarenheter visar att deras målsättningar i hög grad kommer att påverka i vilket avseende de åstadkommer agens för att uppfylla reformen genom stödinsatser som ska utveckla elevers bristande taluppfattning, eleven ska känna sig delaktig "här och nu", men också på längre sikt möta allt centralt innehåll som läroplanen beskriver. Dessa mål framstår i lärarnas berättelser som oförenliga att nå genom den ordinarie undervisningen. Kommande tema beskriver hur omständigheter i den ordinarie undervisningen påverkar lärares agens i arbetet inom Åtgärdsgarantin.

Ordinarie undervisning

Elevers behov av mer tid för träning

Lärare i studien säger att de flesta elever som bedöms ha en bristande taluppfattning behöver mer tid för träning än vad den ordinarie undervisningen erbjuder. Elevers behov av träning är en omständighet i den ordinarie undervisningen som visar sig påverka lärares möjligheter att

åstadkomma agens, Maria: "många har ju det här långsamma liksom, takten, där man behöver repetera väldigt många gånger". Lärare beskriver att elever, som har långsam inlärningstakt, påverkar deras möjlighet att uppfylla Åtgärdsgarantin: "Ibland kan jag känna ... jag har en elev just nu, ja allting går väldigt sakta, allting tar lång tid. Vilket gör att man ibland inte hinner träna lika mycket" (Johan).

Gustav beskriver den erfarna tidsbristen så här: "ja men om jag förklarar på många flera olika sätt kanske han eller hon förstår, men jag har inte tid till det. Jag kan inte stanna så länge hos någon". Jessika och Magnus säger att det kan få konsekvenser att elever inte ges tid för den träning de skulle behöva: "Jag tänker att det kanske inte är så konstigt om de tycker att det är svårt, för man tränar inte på det så mycket. Eller jag har inte känt att vi har gjort det. Faktiskt" (Jessika). Magnus berättar också om elever som skulle behöva mer tid för att befästa grundläggande kunskaper, men inte kan ges den möjligheten, vilket enligt Magnus leder till ännu större svårigheter hos eleven: "Då hinner de inte med, och då har man redan hoppat till nästa steg innan de har lärt sig steget innan och då blir det jättesvårt framöver. Det tror jag är en stor del". I sitt resonemang problematiserar Magnus takten i undervisningen "mycket är att man går för fort fram".

Elevens behov av tid för träning är en omständighet som beskrivs påverka lärares möjligheter att skapa stödinsatser för att utveckla elevens taluppfattning. Enligt lärarna skapar elevens långsamma inlärningstakt hinder för att den ska kunna ges träning som kan leda till en stabil taluppfattning. Lärarna säger att tid för träning kan gynna elevens möjlighet att utveckla en stabil taluppfattning, men de beskriver också att om eleven ges mer tid, så uppstår andra svårigheter då undervisningen inte kan vänta in eleven. Analysen visar att lärare inte upplever sig ha möjlighet att åstadkomma agens som leder till att elever både får mer tid för träning och möjlighet att känna delaktighet i den ordinarie undervisningen. En bidragande orsak till detta beskrivs i nästa tema.

Lärares behov av matematikboken

Lärare beskriver att de genomför sin undervisning med stöd av en förlagsutgiven matematikbok. Matematikboken beskrivs kraftfullt styra undervisningen. Linda: "Man blir påverkad av arbetsplatsen, hur alla andra gör, det är väldigt mycket med boken". Lärare problematiserar bokens styrning, Jessika: "Ibland så kanske man skulle ta bort matteboken. Det har vi ju diskuterat, för att man kan bli väldigt styrd av matteboken". Linda säger att hon motvilligt väljer boken eftersom det är

smidigare: ”Det är för mycket bok, tycker jag. Inte lika kul, men, det är smidigt”. Linda begränsas också av oro för att hon själv inte ska behärska det matematiska innehållet tillräckligt väl för att undervisa utan en bok:

Ja, men det stora, tror jag, är att jag inte vågar själv, jag känner inte att jag kan det så bra. Ett helt arbetsområde som är lite bredare, där vågar jag ju inte riktigt. Så gör vi matteboken då känner jag att då har vi i alla fall gjort det vi ska.

Lärare utvärderar sin undervisning i relation till boken. Det händer att Pernilla har undervisning som inte utgår från boken men det skapar en känsla av att inte göra det som ”borde” göras, även om hon tycker att det var bra undervisning ”ja nu hann jag inte de här 3 sidorna men gud vad mycket mer vi fick ut av det. Det kan vara lite svårt för matte är på något sätt, ’du ska göra sidorna ’”.

Analysen visar att det finns två huvudsakliga omständigheter i den ordinarie undervisningen som påverkar lärares möjligheter att skapa stödinsatser för elever som indikerar bristande taluppfattning. Det ena är att eleverna, förutom eventuellt bristande taluppfattning, bedöms ha en långsam inläringstakt som kräver tid för träning, tid som enligt lärarna inte finns. Att tiden inte finns verkar bero på lärares eget behov av matematikboken som stöd för genomförande av undervisningen. Eftersom elever inte kan tillgodogöra sig den ordinarie undervisningen i den takt som boken kräver verkar lärare åstadkomma stödinsatser som syftar till att nå målsättningen ”här och nu”, snarare än att sträva mot reformens målsättning: att utveckla en stabil taluppfattning hos elever i behov. Detta gör de genom *Anpassning av innehåll* och *Anpassning i kommunikationen*.

Åstadkommen agens

Anpassning av innehåll

I denna studie efterfrågas lärares erfarenheter av stödinsatser de gör för att uppfylla åtgärdsгарantin men analysen visar att de stödinsatser som görs snarare syftar till att eleverna kan följa den ordinarie undervisningen som styrs av boken och samtidigt känna sig delaktiga. ”Om vi har ett läromedel så brukar alla få den boken ... för att man ska få känna den där gemenskapen och delaktigheten ... Jag tycker inte att man behöver spara åttio kronor bara för de inte kunde alla sidor (Johan).

För att eleverna ska känna sig delaktiga behöver lärare således åstadkomma agens för att hantera matematikbokens styrning av undervisningens innehåll. Lärare beskriver att de gör en bedömning av hur bokens

innehåll passar elevens behov, därefter utformar de stödinsatser som är kopplade till matematikboken och som ska göra att eleverna ska känna delaktighet.

Richard: "Jag plockar bort ibland. Det här mattematerialet som vi har, vi tycker ibland att de tar upp onödigt svåra saker ... Sådana uppgifter plockar jag bort". Pernilla anpassar genom att ta bort hela sidor "Den (en utmaningssida, vår anmärkning) får de här som har lite svårare hoppa över". Astrid anpassar ibland genom att byta ut hela boken: "Då blir det ju som ett virrvarr i huvudet och då får de gå tillbaka till en bok för yngre åldrar". Maria beskriver en annan stödinsats som syftar till att läraren ska ha möjlighet att nå sin målsättning att eleven känner sig delaktig och kan följa med i bokens tempo: "märker jag då att det inte funkar alls (att arbeta i boken, vår anmärkning), så är det ju att ta fram plockmaterial". Pernilla gör på samma sätt, hon låter elever som indikerar bristande taluppfattning arbeta med samma uppgifter som eleverna med stabil taluppfattning men: "jag plockar in mer plockmaterial till dem". I analysen framträder det tydligt att lärarna har en överordnad målsättning med sina stödinsatser. Eleven ska ges möjlighet att följa matematikbokens innehåll och tempo för att känna sig delaktiga i klassens gemensamma arbete. Det skulle också kunna hänga ihop med lärares behov av matematikbokens stöd för att säkerställa undervisningens kvalitet. Förutom att anpassa elevens arbete i klassrummet beskriver lärare hur de anpassar sin kommunikation med elever som har bristande taluppfattning, också detta för att de ska kunna delta i den undervisning som boken formar.

Anpassning i kommunikationen

Lärare beskriver att elever är i behov av anpassningar i muntlig kommunikation i undervisningen. Vid genomgångar har Åsa en tydlig plan för hur alla ska kunna ta del av undervisningen:

[...] genomgångarna måste vara ganska korta, för att man liksom verkligen ska ha med dom (eleverna med bristande taluppfattning, vår anmärkning). Det jag vill nå ut med till de som ligger lite lägre, det behöver jag ju tänka på tidigt i min genomgång.

En anpassning som görs är när läraren fördelar frågor vid en genomgång. Johan beskriver hur han anpassar frågor i klassrummet för att alla elever ska uppleva delaktighet i undervisningen. I det här fallet handlar det om en elev som Johan tänker kan läsa ett tal på tavlan men inte förklara beräkningen: "[...] även om det kanske inte är förklaringen på hur man löser talet, eller uppgiften (som eleven kan, vår anmärkning), men man kanske kan läsa ut svaret när jag pekar på det på tavlan till exempel".

Linda beskriver vad hon tänker på och vad hon gör när hon försöker stötta elevernas lärande: "Hur jag pratar med dem, hur jag utmanar dem där och då, när jag är på plats ... jag pratar med dem på ett annat sätt ju än om man pratar med de svagaste, eller dom bästa". Det är tydligt att Linda anpassar sättet på vilket hon kommunicerar med elever som indikerar bristande taluppfattning. Hon anpassar innehållet för att utmana eleverna på olika nivåer. Lärare i studien beskriver även anpassningar som är kopplade till sin och elevens fysiska placering i klassrummet.

Jessika: "[...] kommer du in i klassrummet så kan man kanske se att jag sitter lite mer med en elev. Men han är ju ändå med i klassen." Även Elin beskriver att den fysiska närheten till eleven är en förutsättning för att kunna ge eleven rätt stöd vid rätt tidpunkt: "[...] efter det att vi analyserat resultatet ser vi till att vi i klassrummet finns nära dom eleverna". Anders uttrycker detsamma: "Dom barnen, de ser jag alltid till att ha nära mig ... för det är de som behöver mycket stöttning hela tiden". Elin säger att hon sätter sig nära eleven för att hon behöver "uppmuntra, lyfta eller bara peta på eleven".

Lärare beskriver genom stödinsatserna i vilka avseenden de åstadkommer agens för att eleverna ska ha möjlighet att ta del av den ordinarie undervisningen. I tema *Anpassning av innehåll* och *Anpassning i kommunikationen* framträder stödinsatser som främst syftar till att eleven kan vara delaktig i undervisningen som styrs av matematikboken.

Sammanfattning

Lärares möjligheter att genomföra stödinsatser

I föreliggande studie framträder temat *Konkurrerande mål* tillsammans med temana *Elevens behov av mer tid för träning* och *Lärares behov av matematikboken* i hög grad påverka lärares möjligheter att skapa relevanta stödinsatser. Det vill säga möjligheter att åstadkomma agens som kan leda till att Åtgärdsgarantin uppfylls. Enligt lärares erfarenhet kan de inte ge eleven den tid den behöver då en av deras målsättningar är att uppfylla uppdraget att undervisningen ska beröra allt centralt innehåll i läroplanen. För att säkerställa detta använder lärarna en matematikbok som rapporteras styra undervisningens innehåll och tempo. Elever som skulle behöva träna mer kan inte ges möjlighet att göra det då en annan av lärarnas målsättningar är att elever ska känna delaktighet. Den målsättningen rapporterar lärare uppnås genom gemensamt arbete med utgångspunkt i matematikboken.

Lärares agens för att utforma stödinsatser

I stället för att skapa en undervisning som skulle kunna leda till en förbättrad taluppfattning beskriver lärarna en åstadkommen agens som visar sig i temana *Anpassning av innehåll* och *Anpassning i kommunikationen*. Dessa anpassningar, säger lärare, görs inte för att nå ett högre utbildningsmål. De strävar i stället mot målet "här och nu", att eleven ska känna delaktighet genom att kunna följa den gemensamma undervisningen, som enligt lärarna till stor del styrs av boken. Att åstadkommen agens inte leder till att eleverna ges tillgång till Åtgärdsgarantin problematiserar lärarna. De konstaterar att det är ett val de gör i relation till sin erfarenhet där elevers delaktighet är viktig.

Diskussion

Resultatdiskussion

Studiens syfte är att undersöka lärares erfarenheter av vad som påverkar deras möjligheter att skapa stödinsatser för elever som indikerar bristande taluppfattning och i vilka avseenden agens åstadkoms.

Den ekologiska modellen som användes för att analysera och gruppera studiens resultat, visar att lärares agens (Biesta & Tedder, 2007) påverkas av deras erfarenheter, kontextuella faktorer och egna målsättningar. Att lärare kan ha goda intentioner och kunskaper samt sträva mot att ge eleverna en god utbildning men begränsas av kontextuella faktorer i sitt arbete har även Priestley m fl (2012) visat.

De intervjuade lärarna problematiserar att deras agens inte leder till att eleverna ges tillgång till Åtgärdsgarantin men de konstaterar också att det är ett val de gör i relation till sin erfarenhet där elevers delaktighet är viktig. Detta stämmer överens med tidigare forskning som visat att när lärare förväntas implementera en reform som inte stämmer överens med deras syn på vad undervisningen ska innehålla tenderar de att fokusera på kortsiktiga mål (Biesta m fl, 2015) och att ignorera eller omdefiniera reformens innebörd (Hargreaves & Shirley, 2011).

Lärares agens är avgörande för utfallet av reformer i skolan (Biesta m fl, 2015). Deras förmåga att åstadkomma agens i relevanta avseenden är således central för att reformen om garanterat stöd ska uppnå sitt uttalade mål.

Resultatet pekar på att Åtgärdsgarantin i nuläget, snarare är ett hinder för stöd än en garanti för stöd. Lärare säger att kombinationen av den obligatoriska bedömningen i årskurs 1, uppdraget att följa läroplanen och de nationella prov i årskurs 3 skapar begränsningar som gör att de inte kan åstadkomma agens som leder till att elever kan ges den tid för träning

som de behöver för att utveckla en stabil taluppfattning. Att lärares agens kan begränsas av bedömningsreformer är något som bekräftas av Ackesjö (2021) och Bagger (2015).

Lärares upplevda tidsbrist, i kombination med en kulturell syn på hur undervisning kan styras av en matematikbok, framstår som problematisk. Införandet av Åtgärdsgarantin verkar inte ha förändrat den kulturella synen på läromedlets betydelse. En orsak kan vara att den ospecificerade delen av åtgärdsgarantin skapar osäkerhet och leder till att lärare definierar den utifrån vad de redan "vet och kan" (Cohen & Hill, 1998).

Detta kan få negativa konsekvenser för reformens långsiktiga mål, att öka andelen elever som lämnar grundskolan med godkända betyg i matematik (Prop. 2017/18:195). Priestley m fl

(2012) konstaterar att reformer snarare borde fokusera på att skapa kontextuella förutsättningar för förändring än att förlita sig på enskilda lärares förmåga att åstadkomma förändringar.

En följd av ovanstående resonemang är att ställa sig frågan om det finns ett behov av en mer specificerad policy för stödinsatser. En policy som skulle kunna leda till kontextuella förändringar avseende stödstruktur och undervisningsdesign, som i sin tur kan ge lärare bättre förutsättningar att åstadkomma agens som kan uppfylla åtgärdsgarantins långsiktiga mål (jmf Hellstrand, 2021; Roos m fl, 2023; Vennberg & Nordqvist, 2018).

Det sker ingen resultatinsamling på nationell nivå och därför vet vi inte hur stödinsatserna fungerar för lärande. Eftersom tidigare studier gör gällande att elever med bristande taluppfattning kan hamna i svårigheter i kommande matematikundervisning (Andrews & Sayers, 2015; Jordan m fl, 2012; Watts m fl, 2014) bör reformen långsiktigt följas upp.

Metoddiskussion

Föreliggande studie har begränsningar som ska tas i beaktande vid läsandet av resultatet. En begränsning är att datainsamlingen skett via intervjuer där det kan finnas en risk att deltagarna ger en idealiserad bild av hur de undervisar elever med behov av stödinsatser. Vidare studier som även inkluderar observationer av hur elever ges stödinsatser i den ordinarie undervisningen skulle kunna utforska fenomenet ytterligare. Föreliggande kvalitativa forskningsstudie gör inga anspråk på generaliserbarhet. Data och resultat baseras på ett litet urval av lärare som skulle kunna ha, men inte nödvändigtvis har, liknande erfarenheter som andra lärargrupper. När man värderar generaliserbarheten av våra fynd kan igenkänning och likhet i sammanhang (Larsson, 2009) visa sig vara användbara.

Förslag på fortsatta studier

En fortsättning på denna studie skulle kunna handla om hur lärare i praktiken utformar stödsatser för elever som riskerar att inte utveckla sin taluppfattning i tillräcklig omfattning. Här kan observationer i klassrum, eller videoinspelningar, där ordinarie undervisningen pågår utgöra ett underlag för datainsamling. Det vore också intressant att följa elevers utveckling av taluppfattning mellan den första bedömningsintervjun i årskurs 1 och den uppföljande bedömningen, vars resultat inte samlas in av huvudman. Enskilda elevers och lärares samtal under kartläggningsfasen skulle kunna utgöra ett annat underlag för datainsamling för att ta reda på hur eleverna själva tänker och resonerar i kartläggningsfasen.

Referenser

- Ackesjö, H. (2021). Early assessments in the Swedish preschool class: coexisting logics. *CEPRA-sriben*, 2021 (27), 38–49.
<https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n27.417>
- Andrews, P. & Sayers, J. (2015). Identifying opportunities for grade one children to acquire foundational number sense: developing a framework for cross cultural classroom analyses. *Early Childhood Education Journal*, 43 (4), 257–267. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0653-6>
- Bagger, A. (2015). *Prövningen av en skola för alla: nationella provet i matematik i det tredje skolåret* (Doktorsavhandling). Umeå universitet.
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21 (6), 624–640.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Biesta, G. & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39 (2), 132–149.
<http://dx.doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Brante, T. (2014). *Den professionella logiken. Hur vetenskap och praktik förenas i det moderna kunskapssamhället*. Liber.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101.
<http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE.
- Cohen, D. K. & Hill, H. C. (2000). Instructional policy and classroom performance: the mathematics reform in California. *Teachers college record*, 102 (2), 294–343. <http://dx.doi.org/10.1111/0161-4681.00057>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C. m fl (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43 (6), 14–28. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103 (4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>

- Floyd, A. & Arthur, L. (2012). Researching from within: external and internal ethical engagement. *International Journal of Research & Method in Education*, 35 (2), 171–180. <http://dx.doi.org/10.1080/1743727X.2012.670481>
- Gelman, R. & Gallistel, C. R. (1978). *The child's understanding of number*. Harvard University Press.
- Hirsh, Å. & Segolsson, M. (2019). Professionsdriven skolutveckling och senare års svenska skolreformer. I Å. Hirsch & M. Segolsson (red), *Skolutveckling som gemensamt projekt – att organisera för att genomföra professionsdriven skolutveckling* (pp. 13–22). BoD –books on demand.
- Hunting, R. P. (2003). Part-whole number knowledge in preschool children. *The Journal of Mathematical Behavior*, 22 (3), 217–235. [https://doi.org/10.1016/S0732-3123\(03\)00021-X](https://doi.org/10.1016/S0732-3123(03)00021-X)
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2011). *The far side of educational reform*. Canadian Teachers' Federation.
- Hellstrand, H. (2021). *Early numeracy development: identifying and supporting children at risk for mathematical learning difficulties* (Doktorsavhandling). Åbo Akademi.
- Hiller, H. H. & L. Diluzio (2004). The interviewee and the research interview: analysing a neglected dimension in research. *CRSA/RCSA*, 41, 1–26.
- Jordan, N. C., Glutting, J., Dyson, N., Hassinger-Das, B. & Irwin, C. (2012). Building kindergartners' number sense: a randomized controlled study. *Journal of educational psychology*, 104 (3), 647. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0029018>
- Jordan, N. C., Kaplan, D., Locuniak, M. N. & Ramineni, C. (2007). Predicting first-grade math achievement from developmental number sense trajectories. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22 (1), 36–46. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-5826.2007.00229.x>
- Kennedy, K. (2013). Singapore's school curriculum for the future beyond: national development? I Z. Deng, S. Gopinathan & C. K. Lee (red), *Globalisation and the Singapore curriculum: from policy to classroom* (205–224). Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-981-4451-57-4>
- Kilpatrick, J., Swafford, J. & Findell, B. (2002). *Adding it up: helping children learn mathematics*. The National Academies Press.
- Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research and Method in Education*, 32 (1): 25–38. <http://dx.doi.org/10.1080/17437270902759931>
- Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (2012). *Utbildningsreformer och politisk styrning* (6:e upplagan). HLS.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage.
- McGuire, P., Kinzie, M. B. & Berch, D. B. (2012). Developing number sense in pre-k with five-frames. *Early Childhood Education Journal*, 40 (4), 213–222. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-011-0479-4>

- McIntosh, A., Reys, B. J. & Reys, R. E. (1992). A proposed framework for examining basic number sense. *For the Learning of Mathematics*, 12 (3), 2–8.
- Priestley, M., Biesta, G.J.J., Philippou, S. & Robinson, S. (2015). *The teacher and the curriculum: exploring teacher agency* (Vol. 27.) SAGE.
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A. & Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42 (2), 191–214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x>
- Priestley, M., Minty, S. & Eager, M. (2014). School-based curriculum development in Scotland: curriculum policy and enactment. *Pedagogy, Culture & Society*, 22 (2), 189–211. <https://doi.org/10.1080/14681366.2013.812137>
- Poulton, P. (2020). Teacher agency in curriculum reform: the role of assessment in enabling and constraining primary teachers' agency. *Curriculum Perspectives*, 40 (1), 35–48. <https://doi.org/10.1007/s41297-020-00100-w>
- Ramberg, M. (2014). What makes reform work? School-based conditions as predictors of teachers' changing practice after a national curriculum reform. *International Education Studies*, 7 (6), 46–65. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n6p46>
- Roos, H., Fälth, L., Karlsson, L., Nilvius, C., Selenius, H. & Svensson, I. (2023). Promoting basic arithmetic competence in early school years – using a response to intervention model. *Journal of Research in Special Educational Needs*. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12602>
- Proposition (2017/18:195). *Läsa, skriva, räkna – en garanti för tidiga stödinsatser*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/proposition/lasa-skriva-rakna---engaranti-for-tidiga_H503195
- SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2022). *Läsa, skriva, räkna – en garanti för tidigt stöd*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/ge-extra-stod-till-elever/garantin-for-tidiga-stodinsatser---lasa-skriva-rakna>
- Skovsmose, O. (2023). *Critical mathematics education*. Springer International.
- SOU (2016:56). *På goda grunder – en åtgärdsgaranti för läsning, skrivning och matematik*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2016/09/sou-201659/>
- Vennberg, H. & Norqvist, M. (2018). Counting on: long term effects of an early intervention programme. I E. Bergqvist, M. Österholm, C. Granberg & L. Sumpter (red), *Proceedings of PME42* (pp. 355–362). PME.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>
- Watts, T. W., Duncan, G. J., Siegler, R. S. & Davis-Kean, P. E. (2014). What's past is prologue: relations between early mathematics knowledge and high school achievement. *Educational Researcher*, 43 (7), 352–360. <https://dx.doi.org/10.3102%2F0013189X14553660>

Eva Norén

Eva Norén är docent i matematikämnets didaktik på Stockholms universitet. Hennes forskningsintresse rör sig från matematikundervisning i flerspråkiga klassrum till programmering och sociopolitiska aspekter i matematikundervisningen. Hon handleder även doktorander och har stort utbyte av att sätta sig in i deras olika projekt.

eva.noren@su.se

Kristin Westerholm

Kristin Westerholm är adjunkt i pedagogik vid Linköpings universitet och licentiatdoktorand vid den ämnesdidaktiska forskarskolan vid Stockholms universitet. Hon är lärare och speciallärare i matematik, och hennes undervisnings- och forskningsintresse är inom matematikdidaktik och specialpedagogik.

kristin.westerholm@liu.se

Abstract

The following study aims to investigate the experiences of 14 teachers work in first grade regarding the Swedish educational reform *Read, write and count – a guarantee for early support*. The guarantee means, among other things, that identification of students' needs and support efforts regarding number sense are mandatory work for teachers. The study examines teachers' possibilities in achieving agency that enabled them to provide sufficient support within their regular classroom teaching, and thus fulfill the reform's goals. Teachers' experiences of support in regular teaching for students who show indications of a lack of number sense was analyzed using thematic analyses. The research findings highlight that while the implementation of the reform should guarantee early support in mathematics, teachers faced critical challenges due to conflicting priorities. These priorities included the need to provide training time for struggling students versus the necessity of following the approved mathematics curriculum. Furthermore, the study demonstrates that teachers' individual goals also played a significant role in shaping their approach towards providing early support. The study reveals that teachers' goals regarding student participation and ensuring coverage of the central content of the curriculum before national exams in third year limited their ability to fully implement early intervention strategies. Moreover, the study illustrates that teachers' efforts towards early support mainly relied on adapting mathematics textbook content and improving communication with students. Overall, this study highlights the limitations in implementing early support strategies within regular classroom teaching due to conflicting priorities and individual goals of teachers.

