

Vem äger bedömningsstödet?

Speciallärarens roll i relation till Skolverkets bedömningsstöd i läsutveckling i årskurs 1.

Andrea Gunnarsson och Helena Norlin

Specialpedagogiska institutionen

Självständigt arbete 15 hp

Specialpedagogik

Speciallärarprogrammet, inriktning språk-, läs- och skrivutveckling
90 hp (AN)

Höstterminen 2018

Handledare: Anna Broman

English title: The Special Education Teacher's role in assessing first
grade reading skills



Stockholms
universitet

Vem äger bedömningsstödet?

Speciallärares roll i relation till Skolverkets bedömningsstöd i läsutveckling i årskurs 1.

Andrea Gunnarsson och Helena Norlin

Sammanfattning

Syftet med detta arbete har varit att undersöka hur speciallärare på lågstadiet beskriver sin roll i relation till Skolverkets bedömningsstöd i läsning i årskurs 1. Detta är en kvalitativ studie där sex intervjuer med speciallärare har genomförts, transkriberats och analyserats med hjälp av tematisk analys och sedan diskuterats utifrån två specialpedagogiska perspektiv, kategoriskt och relationellt. Resultatet visar att merparten av speciallärarna beskriver att de har en liten roll gällande bedömningsstödet genomförande, analys och utveckling av undervisning utifrån bedömningsstödet resultat. Specialläraren har en mer framträdande roll när det gäller undervisning av enskilda elever i lässvårigheter som identifierats med hjälp av bedömningsstödet i kombination med andra screeningar. Speciallärarna uttrycker att de i högre grad vill arbeta förebyggande och poängterar vikten av tidiga insatser för elever i lässvårigheter. Vår slutsats är att det kategoriska perspektivet fortfarande är dominerande i speciallärares arbete, men att de beskriver ambitioner som tyder på att de är på väg att röra sig mot en mer relationell roll.

Nyckelord

Bedömningsstöd, speciallärares roll, kategorisk, relationell, årskurs 1, läsutveckling

Förord

Vi vill rikta ett stort tack till våra informanter som har bidragit med sin tid och sitt engagemang. Vi vill också tacka Anna Broman för all handledning vi har fått i arbetet. Många intressanta diskussioner har lett fram till detta arbete och vi har valt att skriva hela uppsatsen tillsammans.

Andrea Gunnarsson och Helena Norlin, januari 2019.

Innehållsförteckning

Inledning	1
Syfte	2
Frågeställningar	2
Centrala begrepp.....	2
Bedömningsstöd.....	2
Avstämning	2
"Knäcka läskoden"	2
Specialpedagogisk kompetens.....	3
Resurslärare	3
Bakgrund	4
Olika perspektiv på läs-och skrivutveckling	4
Bedömning av elevernas läs-och skrivutveckling	4
Specialpedagogiska perspektiv	6
Det kategoriska perspektivet	6
Det relationella perspektivet	6
Bakgrund till bedömningsstödet införande.....	7
Bedömningsstödet utformning	7
Bedömningsstödet avstämningspunkter	8
Tidigare forskning	10
Bedömning av läsutveckling.....	10
Tidiga insatser	10
Speciallärarens roll i skolan	11
Metod	14
Urval	14
Genomförande	14
Dataanalysmetod	15
Forskningsetiska överväganden.....	15
Validitet och reliabilitet.....	15
Resultat	17
Speciallärarens roll i arbetet med bedömningsstöd på skolan.	18
Speciallärarens roll i genomförandet av bedömningsstödet	18
Speciallärarens roll i uppföljningen	18
Sammanfattning.....	19
Arbete med bedömningsstöd som ett redskap	19
Bedömningsstödet som ett redskap i arbete med undervisningen	19
Bedömningsstödet som ett redskap i arbete med elever	20

Bedömningsstödet som ett redskap i arbetet med bedömning	20
Sammanfattning.....	21
Möjligheter och begränsningar med bedömningsstödet enligt speciallärarna.....	21
Sammanfattning.....	22
Vikten av tidiga insatser	22
Diskussion.....	24
Metoddiskussion	24
Resultatdiskussion	24
Speciallärarens roll på skolan.....	25
Speciallärarens roll i genomförandet av bedömningsstödet	25
Speciallärarens roll i uppföljningen av undervisningen.....	26
Speciallärarens roll i uppföljning av resultatet för enskilda elever	27
Möjligheter och begränsningar med bedömningsstödet.....	27
Implikationer för speciallärarens arbete.....	28
Slutsatser	28
Vidare forskning	29
Referenser.....	30
Bilaga 1.....	33
Bilaga 2.....	34

Inledning

Att kunna läsa är en central förmåga för att klara sig både i skolan och i samhället och hur skolan bäst hjälper barn att bli läsare är en fråga som intresserar både lärare, politiker och forskare (Farrell, 2017). Under de senaste åren har flera åtgärder vidtagits på nationell nivå för att tidigt hitta elever som kan hamna i läs- och skrivsvårigheter. Bedömningsstödet och kunskapskrav i läsförståelse i årskurs 1 har införts (Skolverket, 2017a) och skolorna kan söka statliga pengar till fler lärare eller annan personal på lågstadiet för att öka personaltätheten (Förordning 2015:215). Som blivande speciallärare i språk-, läs- och skrivutveckling har vi funderat mycket kring vår nya yrkesroll där vi vet att det förekommer många kartläggningar av barns läsning och enligt examensordningen för speciallärare i språk-, läs- och skrivutveckling så ingår det i speciallärares uppdrag "att utreda och kartlägga elevers skriftspråkliga färdigheter" (SFS 2011: 186). Nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling (Skolverket, 2018) är ett relativt nytt kartläggningsmaterial som från och med 2016 är obligatoriskt i årskurs 1 där syftet är att följa upp elevers kunskaper i läs- och skrivutveckling, ge lärare stöd för bedömningen om elever når kunskapskraven i läsförståelse samt att stödja lärares bedömning av om en elev är i behov av extra anpassningar eller om en elev som har kommit längre i sin kunskapsutveckling är i behov av ytterligare stimulans (Skolverket, 2018).

Utifrån vår blivande yrkesroll väcktes vårt intresse att titta närmare på bedömningsstödet. Stämmer det att speciallärare på lågstadiet är involverade i både genomförande och uppföljning av bedömningsstödet eller är det klasslärares ansvar? Är bedömningsstödet ett bra instrument för speciallärare i arbetet med att kartlägga eleverna? Jönsson & Nilsson (2018) riktar skarp kritik mot bedömningsstödet i en debattartikel i Pedagogiska magasinet. De menar att genomförandet av bedömningsstödet individuella uppgifter är alldeles för tidskrävande i förhållande till vad vinsterna med kartläggningen ger och att om det är klassläraren som genomför bedömningen så kommer klassen att missa ungefär en veckas värdefull undervisning. Vi finner det spännande att titta närmare på ett material som alla skolor måste förhålla sig till och då specifikt i relation till speciallärares roll. En speciallärare kan ta, eller få, en roll utifrån vilket pedagogiskt perspektiv som är rådande på skolan eller vilka perspektiv vederbörande har på läsning och specialpedagogik. Detta bekräftas även av Mathews, Rodgers, & Youngs (2017) som menar att nya speciallärare ofta känner en osäkerhet kring vad som förväntas av dem på arbetsplatsen. Här är det av yttersta vikt att specialläraren skapar goda relationer med lärare och skolledning samt att speciallärares arbetsuppgifter och uppdrag tydliggörs på den enskilda skolan.

Under vår speciallärarutbildning har vi läst mycket om olika perspektiv som råder inom det specialpedagogiska fältet. I den här studien har vi valt att analysera speciallärares berättelser utifrån det kategoriska och relationella perspektivet som enligt Persson (2013) inte behöver utesluta varandra utan kan existera parallellt trots att de är varandras motsatser.

I detta arbete fokuserar vi endast på de delar av bedömningsstödet som berör läsningen i årskurs 1 och främst då de delar som ska genomföras individuellt med eleven. De övriga delarna görs i klassen som en del av den ordinarie undervisningen. Det som gör det extra intressant att titta på hur speciallärarna beskriver sin roll i relation till bedömningsstödet är att vi har upptäckt skillnader i lärarinstruktionerna till bedömningsstödet från 2016 och 2018. I den nya versionen som kom 2018 har Skolverket förtydligat att det är en fördel om klassläraren genomför bedömningsstödet för att läraren ska kunna utvärdera sin undervisning. Det har även tillkommit frågor läraren ska ställa till sin undervisning, vilket tyder på att Skolverket antagit ett mer relationellt perspektiv på lärande. Är det samma sak för speciallärarna?

Syfte

Syftet med detta arbete är ta reda på hur speciallärare beskriver sin roll i relation till Skolverkets bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling i årskurs 1.

Frågeställningar

- Hur beskriver speciallärarna sin roll i genomförandet av bedömningsstödet?
- Hur beskriver speciallärarna sin roll i uppföljningen av resultatet när det gäller utveckling av undervisningen?
- Hur beskriver speciallärarna sin roll i uppföljningen av resultatet när det gäller enskilda elever?
- Vad upplever speciallärarna för möjligheter och begränsningar med bedömningsstödet?

Centrala begrepp

Bedömningsstöd

Skolverkets bedömningsstöd består av både ett material för läs- och skrivutveckling och ett för taluppfattning. När vi i detta arbete använder begreppet “bedömningsstöd” avser vi delar av “*Nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling*” i årskurs 1 (Skolverket, 2018).

Avstämning

Enligt bedömningsstödet anvisningar används begreppet avstämning i syfte att synliggöra var varje elev befinner sig i sin utveckling och där ett riktmärke är att en elev bör ha uppnått avstämning A i slutet av årskurs 1.

”Knäcka läskoden”

Att ha “knäckt läskoden” innebär att eleven ljudar ihop enskilda ljud till en helhet (Skolverket, 2018).

Specialpedagogisk kompetens

Detta arbete fokuserar på speciallärare och när vi nämner dem avser vi utbildade speciallärare. Specialpedagogisk kompetens avser speciallärare eller specialpedagoger.

Resurslärare

På många skolor finns det en extra lärare på lågstadiet som har en roll som resurslärare. Dessa har anställts som en följd av lågstadiesatsningen, vilket är ett statligt bidrag som skolorna kan söka.

Ambitionen med lågstadiesatsningen är att lärarna ska bli fler, klasserna mindre och undervisningskvaliteten bli bättre. Dessutom ska mer personal och andra insatser frigöra mer tid åt lärarnas undervisning. På så sätt ska elever i förskoleklass och årskurs 1–3 få stöd i ett tidigare skede för att enklare kunna nå kursmålen. (Färlin, 2015).

Bakgrund

I bakgrundsdelens beskriver vi *perspektiv på läs- och skrivutveckling, bedömning av elevers läsning, bedömningsstöds uppbyggnad* samt kunskapskrav i läsförståelse i årskurs 1. Dessutom redogör vi för de två specialpedagogiska perspektiven; *kategoriskt* och *relationellt*, som är detta arbetes teoretiska ram.

Olika perspektiv på läs-och skrivutveckling

En viktig bakgrund till bedömning av elevers läs-och skrivutveckling är att det finns olika teoretiska perspektiv att förhålla sig till. De två dominerande traditionerna är den fonetiska traditionen; phonics och ett helhetsperspektiv; whole language. De här två perspektiven har olika utgångspunkter när det gäller barns läs- och skrivinlärning och det får således konsekvenser för undervisningen vilket perspektiv läraren intar (Fridolfsson, 2015). Phonics utgår från att människan av naturen använder ett talat språk och är född till att kommunicera, men att läsa och skriva är inlärd färdigheter som måste tränas. Genom att förstå hur skriften är uppbyggd av språkets och skriftens minsta beståndsdelar och kunna göra kopplingen mellan fonem och grafem (ljud och bokstav) lär sig eleven att avkoda texten. När man behärskar detta kopplas förståelsen av det lästa in (Oakhill, Cain, & Elbro, 2018). En definition av läsning presenteras ofta enligt phonics med "The simple View of Reading" där faktorerna avkodning och språkförståelse ger produkten läsförståelse, det vill säga att man förstår vad man läser (ibid.).

Ur ett whole language-perspektiv är läsning något som är naturligt och som sker i ett meningsfullt sammanhang där eleven lär sig tillsammans med andra. Man utgår ifrån vad eleven redan kan och använder hela texter som anknyter till elevens egna erfarenheter. Läsning och skrivande är sociala aktiviteter som inte kan delas upp i olika förmågor som kan övas separat (Clay, 2015).

I lärarhandledningen till *Nya Språket Lyfter!* (Skolverket, 2017b) beskrivs den forskningsbakgrund som materialet - och bedömningsstödet - vilar på. Där tar författarna upp olika aspekter av läsning och läsundervisning och där finns element från båda traditionerna med:

De här huvudtyperna av perspektiv har båda bidragit med betydelsefull kunskap om en individs utveckling av sin läs- och skrivförmåga. Men de gör det således utifrån olika utgångspunkter. För att förstå en individs utveckling behöver vi båda dessa huvudtyper av perspektiv. De utgör med andra ord viktiga komplement till varandra. Med hjälp av dem uppnås både bredd och djup i vår kunskap. I framtiden är det möjligt att det finns behov av ytterligare andra typer av perspektiv som vi i dag inte kan skönja (Skolverket, 2017, s 19).

Bedömning av elevernas läs-och skrivutveckling

Pedagoger har ett stort behov av att kunna följa elevers läs- och skrivutveckling och att utvärdera detta görs på olika sätt och med olika test (Pehrsson & Sahlström, 1999). Sådan utvärdering eller bedömning är något som ofta förekommer i skolan och det som bedöms kan ses som ett stickprov av en persons samlade kunnande och där urval av innehållet i bedömningen ger en signal om vad som är viktigt att kunna (Pettersson, 2013). Det som är viktigt att kunna avspeglas först och främst i kunskapskrav. Sedan 2016 finns ett nytt kunskapskrav för godtagbara kunskaper i läsförståelse i slutet av årskurs 1 i läroplanen (Lgr11):

Eleven kan läsa meningar i enkla, bekanta och elevnära texter genom att använda ljudningsstrategi och helordsläsning på ett delvis fungerande sätt. Genom att kommentera och återge någon för eleven viktig del av innehållet på ett enkelt sätt visar eleven begynnande läsförståelse. Med stöd av bilder eller frågor kan eleven också uppmärksamma när det uppstår problem med läsningen av ord eller med förståelse av

sammanhanget och prövar då att läsa om och korrigera sig själv. I samtal om texter som eleven lyssnat till kan eleven föra enkla resonemang om texters tydligt framträdande innehåll och jämföra detta med egna erfarenheter” (Skolverket, 2017a, s 258).

Bedömning av kunskap och kompetens kan göras utifrån olika syften, här är det vanligt att man skiljer på summativ och formativ bedömning. Den summativa bedömningen görs som en summering av vad en elev kan vid en viss tidpunkt medan den formativa bedömningen syftar till att utgöra ett stöd för elevernas lärandeprocesser där dialoger mellan lärare och elev ses som en viktig del. Den kan även innefatta elevens självbedömning (Björklund Boistrup, 2013). De olika testen kan delas in i att vara normerade eller icke normerade (Pehrsson & Sahlström, 1999). De normerade testen är utprovade på en större grupp elever så resultatet kan jämföras med andra elever i samma årskurs. Tester som enbart mäter en del av läsningen, till exempel avkodning eller läsförståelse, benämns som reduktionistiska. Att mäta läsförmågan med speciella test lyfts med jämna mellanrum fram som ett trovärdigt redskap som hjälp för elever i behov av särskilt stöd men också som stöd för pedagogens planering i klassrummet. Det finns en stor efterfrågan på tester och diagnosmaterial och det produceras hela tiden nya för att kunna utröna elevers läs- och skrivförmåga (ibid.).

I förskoleklass används ofta kartläggningsmaterial och arbetsmetoder som fokuserar på fonologisk medvetenhet där Bornholmsmodellen (Lundberg, 2007) är det vanligaste. Här arbetar eleverna strukturerat ungefär 15 minuter om dagen med lärarledda språklekar. Bornholmsmodellen innehåller även en screening där varje elevs fonologiska medvetenhet bedöms (ibid.).

Några av de screening/diagnostiska material som används för att kartlägga elevers läsning på lågstadiet är:

BRAVKOD (Jönsson, 2015) som går ut på att identifiera de elever som har brister i avkodningen, det vill säga att de inte kopplar bokstavsljudet till bokstaven tillräckligt snabbt. Eleven får läsa ord från en lista under en minut och bör då klara av ett visst antal ord för sin ålder. Om eleven inte når upp till den normerade kravnivån så finns ett mycket strukturerat upplägg för träning av avkodning där eleven övar detta utifrån speciella ordlistor.

God läsutveckling (Lundberg & Herrlin, 2014). Bygger på Bornholmsmodellen och kartlägger elevens läsning utifrån fem olika dimensioner.

DLS (Järpsten, 2013) är ett normerat diagnosmaterial där olika dimensioner av läsning och läsförståelse testas, oftast i hel- eller halvklass.

Kom och läs; vilken bild är rätt? (Anell, Lundberg, & Leven, 2001) och *SL60* (Magnusson & Nauclér, 2010) testar läsförståelse genom att eleven får läsa en text på en eller ett par meningar och sedan välja den bild som passar till texten. Testerna görs på tid och är normerade för att kunna jämföras.

Nya Språket Lyfter! (Skolverket, 2017) är en mer övergripande kartläggning i svenska där läraren ska få en större och mer heltäckande bild av elevens förmågor.

LegiLexi är ett digitalt screeningmaterial i läsning där eleverna gör uppgifter på dator eller iPad och sedan kan läraren planera vidare undervisning utifrån vad kartläggningen visar (www.legilexi.org/screening).

Screening och tester har av tradition en stark ställning i skolan, men Pettersson (2013) påpekar att bedömning är något annat än att testa kunskaper. Bedömning ska stötta och stimulera lärandet och göra så att eleven känner att den kan lyckas: ”En bedömning där analysen utelämnas tenderar istället att uppfattas som en dom och kanske också som ett fördömande.” (Pettersson, 2013, s.39).

Enligt Nilholm (2013) ska man skilja på två olika typer av förebyggande arbete i skolan. Dels kan det innebära en verksamhet som ser till alla elevers behov och olikheter. En sådan miljö där alla elever ska erbjudas goda möjligheter och som stödjer elever i riskzonen att hamna i svårigheter ses som en icke utpekande verksamhet. En annan syn på förebyggande arbete kan innebära att tidigt hitta brister hos eleverna som behöver åtgärdas för att de inte ska förvärras exempelvis genom tester och

kartläggningar. Nilholm (2013) menar att risken med detta sätt är att man pekar ut elever som annorlunda vilket inte ses som meningsfullt. Det är viktigt att tänka på att elever som ingår i samma kontext lär sig på olika sätt (Simeonsdotter Svensson, 2009).

Specialpedagogiska perspektiv

Samtidigt som skolan ska vara öppen för mångfald och variation ska den också vara likvärdig och målen ska vara lika för alla. Att problem uppstår när skolan ska ge en likvärdig utbildning för alla olika individer är inte oväntat (Persson, 2013). Det är enligt Persson det förebyggande arbetet som blir allt viktigare inom specialpedagogiken och att den specialpedagogiska kompetensen används så att den kommer alla elever till godo. De två perspektiv på specialpedagogik som Persson presenterar handlar om hur man ser på den specialpedagogiska kompetensen och vad den kan göra för eleven. Ser man det som att det är eleven som har svårigheter och bör åtgärdas eller bör fokus läggas på den lärmiljö och det sammanhang som eleven befinner sig i? Dessa perspektiv benämner Persson som det kategoriska respektive det relationella perspektivet. ”De två perspektiven utgör radikalt olika sätt att förstå elevers skolsvårigheter men behöver fördenskull inte vara varandra uteslutande” (Persson 2013, s 161).

Det kategoriska perspektivet

Det kategoriska perspektivet är enligt Persson (2013) det äldsta synsättet inom specialpedagogiken och har sin grund inom psykologi- och medicinvetenskap. Nilholm (2013) menar att det kategoriska perspektivet ses som ett bristperspektiv där orsaken till elevens svårigheter är faktorer som är knutna till eleven själv och dennes hemmiljö medan faktorer som skolan själv kan påverka inte lyfts fram lika tydligt. Här är normaliseringsbegreppet det centrala och det bygger till stor del på att man skiljer det normala från det onormala. Frågan är vem som bestämmer vad som är det normala? Detta perspektiv dominerar än idag och Persson (2013) tar upp tidsaspekten som en orsak till varför förskjutningen från det kategoriska till det relationella perspektivet går så långsamt. Den specialpedagogiska verksamheten hamnar ofta i att hantera de akuta problemen och långsiktiga lösningar hinns inte med att genomföra.

Det relationella perspektivet

Undervisningen inom det specialpedagogiska fältet har under de senaste 20 åren gått från ett kategoriskt perspektiv där den enskilde eleven ska åtgärdas till ett allt mer relationellt perspektiv där skolans lärandemiljö ses som en del av problemet. Detta kan ses som ett ganska radikalt skifte av synsätt från ”elever med svårigheter” till ”elever i svårigheter” och där skillnaden är att eleven inte bör ses som bärare av problemet (Aspelin, 2013). Tinglev (2005) beskriver att man kan se olika på anpassningar utifrån de olika perspektiven där det kategoriska sättet är individfokuserat, segregerat och enbart handlar om elever med svårigheter, medan det relationella sättet handlar om att skapa delaktighet för alla elever i den ordinarie undervisningen. Simeonsdotter Svensson (2009) menar att utifrån ett relationellt perspektiv är det som sker i samspelet mellan olika människor det centrala och synsättet är inkluderande. Istället för att se elevers svårigheter som brister som ska åtgärdas så fokuserar man på att lärandemiljön ska förändras.

Tabellen nedan förklarar konsekvenserna för skolans specialpedagogiska verksamhet beroende på vilket perspektiv man väljer att se det utifrån där bland annat den specialpedagogiska kompetensen uppfattas väldigt olika.

	Relationellt perspektiv	Kategoriskt perspektiv
Uppfattning av pedagogisk kompetens	Förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos elever	Ämnesspecifik och undervisningscentrerad
Uppfattning av specialpedagogisk kompetens	Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisningen och stoff	Kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevers uppvisande svårigheter
Orsaker till specialpedagogiska behov	Elever i svårigheter. Svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i uppväxt- och utbildningsmiljön	Elever med svårigheter. Svårigheter är antagligen medfödda eller på annat sätt individbundna
Tidsperspektiv	Långsiktighet	Kortsiktighet
Fokus för specialpedagogiska åtgärder	Elev, lärare och lärandemiljö	Eleven
Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet	Arbetsenheter (-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor	Speciallärare, specialpedagoger och elevvårdspersonal

(Persson, 2013, s. 160).

Bakgrund till bedömningsstödet införande

Med anledning av att resultaten i den svenska skolan sjunkit under de senaste decennierna, både när det gäller betyg i årskurs nio och i internationella undersökningar, lade regeringen fram en proposition 2014 där syftet var att genomföra en ändring i skollagen för att införa obligatoriska bedömningsstöd i årskurs 1 i svenska och matematik (Prop. 2014/15:37). Skälen som angavs för införandet av bedömningsstödet var flera. Förutom att tidigt upptäcka elever som är i behov av stöd framförs även skolans uppdrag att utjämna skillnader mellan elever med olika bakgrund, att lärare skulle få ett gemensamt bedömningspråk och att det kollegiala lärandet skulle öka i samband med bedömningen (ibid.). Utbildningsutskottet tillstyrkte propositionen (2015/16:UbU4) och i november 2015 antogs ändringen i riksdagen med stor majoritet. Bedömningsstödet blev därmed obligatoriskt från och med 1 juli 2016 (https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/arende/betankande/obligatoriska-bedomningsstod-i-arskurs-1_H301UbU4).

Bedömningsstödet utformning

Syftet med bedömningsstödet är att:

- följa upp elevens kunskaper i läs- och skrivutveckling i årskurs 1–3 respektive 1–4 i specialskolan
- ge läraren stöd för bedömningen om eleven når kunskapskraven i läsförståelse i årskurs 1
- stödja lärarens bedömning av om en elev är i behov av extra anpassningar eller om en elev som har kommit längre i sin kunskapsutveckling är i behov av ytterligare stimulans. (Skolverket, 2018, s. 3)

Det nationella bedömningsstödet som har utformats av Skolverket är obligatoriskt att använda i årskurs 1 och frivilligt i årskurs 2 och 3. Det består av två olika material; ett bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling och ett i taluppfattning. Syftet är att lärare ska få stöd i att göra en likvärdig bedömning av elevernas kunskapsutveckling redan i de tidiga skolåren och att tidigt kunna identifiera elever som behöver extra anpassningar, särskilt stöd eller extra utmaningar för att nå så långt som möjligt. I årskurs 1 ska bedömningsstödet göras en gång på höstterminen och en gång på vårterminen och ska bidra till att ge huvudman och rektor ökade möjligheter att planera resursfördelning och fungera som underlag för åtgärder för att alla elever ska få en så likvärdig utbildning som möjligt. Bedömningsstödet i årskurs 1–3 i läs- och skrivutveckling utgår från kursplanen i svenska och svenska som andraspråk för att ge läraren stöd för bedömningen om eleven når kunskapskraven i läsförståelse för årskurs 1. Det är tänkt att använda bedömningsstödet parallellt med Skolverkets *Nya Språket lyfter!* för årskurs 1–6 och från och med 1 juli 2019 är det även obligatoriskt att använda kartläggningmaterialet *Hitta språket* i förskoleklass (www.skolverket.se).

I materialet står det att det är en fördel om den undervisande läraren genomför uppgifterna i bedömningsstödet eftersom läraren då kan upptäcka områden som den fortsatta undervisningen i klassen behöver fokusera på. Man kan även hitta "Frågor att ställa till undervisningen" i lärarhandledningen där man kan läsa:

- Hur görs den fysiska miljön stimulerande för lärande?
- Hur vägleds eleven så att eleven vet var hon eller han är i sin utveckling och vad som är nästa mål?
- Hur görs undervisningsmaterialet varierat, lockande och utmanande för att stimulera till fortsatt lärande?
- Hur anpassas arbetsätt, arbetsmetoder och organisation av undervisningen så att elevens olika sätt att lära ges utrymme? (Skolverket, 2018, s.

Utgångspunkten för bedömningsstödet är att elevens läs- och skrivförmågor stöds och utvecklas tillsammans och materialet består av texter av olika svårighetsgrad och med skrivuppgifter kopplade till de olika läsuppgifterna. Till lärarens hjälp för att kunna följa elevens utveckling över tid finns sammanställningsblanketter, där elevens läs- och skrivutveckling dokumenteras. Sammanställningarna är tänkta att följa elevens utveckling under årskurserna 1–3, dels som ett stöd för en summativ bedömning om var eleven befinner sig i sin läs- och skrivutveckling vid en viss tidpunkt men också som en formativ bedömning vilken kan ligga till grund för lärarens fortsatta undervisning. Begreppet avstämning (A-C) används för att synliggöra var varje elev befinner sig i sin utveckling och där ett riktmärke är att en elev bör ha uppnått avstämning A i slutet av årskurs 1. Varje elev bedöms individuellt i läsutveckling och det tar ca 15–20 minuter att genomföra avstämning A. Bedömningsstödet läsmaterial består av elevens kännedom om bokstäver och ord samt läsförståelse vid högläsning av läraren.

Bedömningsstödet avstämningspunkter

Bedömningsstödet i läsutveckling för årskurs 1 består av olika delar. Första delen av avstämningen innebär att eleven ska peka på en bokstav i taget samt namnge alla gemener och versaler. Därefter prövas om eleven kan bokstavsljuden och här uppmärksammar även läraren om eleven kan flera ljud på samma bokstav. I nästa del bedöms om eleven kan läsa enstaka ord som till exempel *är*, *ser*, *en* och *ett* och läraren uppmanas att notera om eleven kan avkoda orden och vilken metod eleven i så fall använder, ljudning eller helordsläsning. Eleven ombeds i nästa del att läsa en enkel text på fem rader om två barn som heter Teo och Tanja och bredvid texten finns en bild som stöd till berättelsen. Här uppmanas läraren först att tillsammans med eleven studera bilden för att sedan låta eleven läsa texten och i anknytning till det även försöka peka på några ord som till exempel *ett*, *ser*, *larv* och *äpple*. Till sist låter läraren eleven svara på några enkla frågor som: Vad handlade texten om? Vad heter barnen?

Detta är ett underlag för att bedöma elevens läsförståelse och för att kontrollera att eleven kan kommentera innehållet i texten kan man ställa frågor som: ”Vad tror du Tanja tänker när hon ser en larv i äpplet?” och ”Vad tror du händer sen?” Läraren uppmanas att göra noteringar i sammanställningen om hur eleven klarar de olika momenten i avstämning A. Den sista delen är en gruppuppgift där läraren läser högt i helklass eller i en grupp en vald text som antingen är skönlitterär eller faktabaserad. Därefter diskuteras texten utifrån olika aspekter och läraren uppmanas att ställa frågor som gör att eleverna kan återberätta vad de hört.

Sammanlagt förekommer det fyra typer av läsning i bedömningsstödet där en är logografisk läsning där eleven känner igen hela ord som till exempel sitt namn och andra vanliga ordbilder men har inte ”knäckt läskoden”. Enkel ljudning innebär att eleven har ”knäckt läskoden” och ljudar ihop enskilda ljud till en helhet medan avancerad ljudning handlar om att eleven ljudar ihop ordbilder till en helhet. När eleven läser flytande, alltså läser ord som helheter, heter det ortografisk helordsläsning.

De elever som inte bedöms nå upp till kunskapskraven ska enligt bedömningsstödet skyndsamt ges stöd i form av extra anpassningar. Individinriktade stödinsatser kan behövas sättas in för de elever som inte klarar de aktuella avstämningarna i form av extra anpassningar inom den ordinarie undervisningen. Utvecklas inte eleven i den riktning mot att nå kunskapskraven som minst ska uppnås bör de extra anpassningarna intensifieras och anpassas ännu mer utifrån elevens behov och räcker inte denna stödinsats gör läraren en anmälan av elevens eventuella behov av särskilt stöd till rektorn. I bedömningsstödet anvisningar ges förslag på extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen som exempelvis ett särskilt schema över skoldagen, extra tydliga instruktioner, stöd att sätta igång arbetet och hjälp att förstå texter. Det hänvisas också till Skolverkets allmänna råd om arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram (Skolverket, 2014).

Hela bedömningsstödet finns att ladda ner på Skolverkets hemsida under fliken ”Bedömningar och prov”(www.skolverket.se).

Tidigare forskning

I avsnittet om tidigare forskning tar vi upp aspekter på bedömning av läsutveckling, vikten av tidiga insatser och forskning om speciallärares roll i skolan.

Bedömning av läsutveckling

Bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling har som tidigare nämnts sin teoretiska bakgrund i *Nya Språket lyfter!* (Skolverket, 2017b) där fokus ligger på att läraren ska kartlägga, snarare än att testa, elevernas läsning och att den kartläggningen sedan ska ligga till grund för hur undervisningen ska ändras för att elevernas förmågor ska utvecklas. Wedin (2010) hävdar att detta är den riktning som skolan bör gå i eftersom reduktionistiska tester som testar enbart ett fåtal av de aspekter som finns på läsning gör att läraren kan föranledas att tro att en elev har större svårigheter än den har och här nämns förmågan att avkoda som den förmåga som får ett stort fokus (ibid.). Herkner, Westling Allodi och Olofsson (2014) beskriver på andra sidan att det finns stora risker med att inte bedöma enskilda elevers läsning tidigt då nationella prov i årskurs 3 inte fångar upp de elever som behöver mer stöd för att utveckla sin läsning, framför allt när det gäller just avkodningen. Vidare beskriver Wedin (2010) att trots att intentionerna i skolans styrdokument de senaste decennierna har rört sig bort ifrån ett perspektiv där den enskilda eleven är i fokus för bedömning, så lever den synen fortfarande kvar i skolorna och manifesteras i olika typer av tester som enbart mäter om en elev bedöms ha svårigheter eller inte (ibid.).

Tidiga insatser

Syftet med införandet av bedömningsstödet är som tidigare nämnts att tidigt identifiera elever som behöver stöd i sin läs- och skrivutveckling. Nyström (2002) konstaterar i sin longitudinella studie att de elever som var svaga läsare i årskurs 1 utvecklade ett läsundvikande beteende som gjorde att skillnaden mellan de starka och svaga läsarna hela tiden blev större. De elever som hade ett lågt resultat i tester i början av årskurs 1 var stort sett de samma elever som fortfarande uppfattades vara i svårigheter när de började årskurs 4. Nyström förespråkar därför att specialpedagogiskt stöd bör komma redan i årskurs 1 och inte när svårigheterna redan hunnit befästas och bli en del av elevens beteende. Nyströms slutsatser utifrån undersökningen är att de elever som är i behov av stöd inte fick det i den utsträckning de behövde det. Det visade sig att återkoppling och relevant stöd från läraren var mer viktigt för elevernas läsning än vilken pedagogik och klassrumsmiljö som eleven tar del av. Lärarna behöver observera och bli medvetna om olika läsbeteenden hos olika grupper av elever och därefter planera undervisningen så den fångar upp även de elever som riskerar att, eller redan har, utveckla läsundvikande beteende (ibid.). Inom läsforskningen brukar detta benämnas som *Matteuseffekten*. Matteuseffekten innebär att barn som har en god läsförmåga läser mer och de som har problem med sin läsning tappar lusten att läsa och läser därmed ännu mindre vilket gör att glappet mellan goda och svaga läsare ökar (Taube, 2009). Enligt Krantz (2011) är det viktigt för pedagogerna att kunna avgöra var den enskilde eleven ligger på sin utvecklingsstege och sätta in individanpassade åtgärder. Man kan se att de elever som är svaga läsare i slutet av årskurs 1 också hade låga resultat på både bokstavskunskap och språklig medvetenhet i början av förskoleklass. Screeningen i språklig medvetenhet som genomfördes när barnen började i förskoleklass uppfyller därför syftet att identifiera elever i riskzonen för en långsam läsutveckling.

Al Otaiba et al. (2014) visar att elever i första klass som får vänta på att få en läsundervisning som passar deras nivå inte gynnas av detta. De elever som så snabbt som möjligt får en insats som tar hänsyn till just deras problematik fortare och i högre grad kommer ikapp sina jämnåriga. De som får vänta på insatsen riskerar att, som tidigare nämnts, hamna i ett läsundvikande beteende som gör att det tar mycket längre tid att, om alls, komma upp i samma nivå som klasskamraterna (ibid.).

Speciallärarens roll i skolan

Speciallärarutbildningen återinfördes så sent som 2007 och enbart specialpedagoger utbildades under många år (Skolverket, 2016). Men trots att det i Sverige nu finns två professioner inom specialpedagogiken är det snarare de lokala förutsättningarna på varje skola som avgör vad en speciallärare eller specialpedagog har för roll och arbetsuppgifter än vilken utbildning de har (Klang, Gustafson, Möllås, Nilholm, & Göransson, 2017). De som är anställda som speciallärare, eller specialpedagoger, har ofta enskild undervisning med elever, men deras arbetstid läggs också på handledning av lärare, dokumentation och olika typer av möten på skolorna. När det gäller vilka föreställningar som finns kring speciallärarens och specialpedagogers roller framkom att speciallärarna förväntas arbeta direkt med elever i svårigheter, enskilt eller i grupp, men att speciallärarna själva uttryckte att de hade ett mycket vidare uppdrag (Ahlefeldt Nisser, 2014). Speciallärarnas egna uppfattningar om sina roller innefattade arbete med att utveckla ämnet inom sin specialisering och arbeta med alla elever, inte bara de som behöver extra stöd. Speciallärarna uttryckte även att det ingår i deras roll att arbeta förebyggande (ibid.). Att speciallärarens roll på skolan är odefinierad visar sig även internationellt. Mathews, Rodgers och Youngs (2017) visar att nya speciallärare som kommer till en skola ofta känner en stor osäkerhet kring vilka arbetsuppgifter som ska prioriteras och vad som förväntas av dem. Här är det den enskilda arbetsplatsen som gör upp ramarna för vad som ingår i speciallärarens uppdrag och det blir av yttersta vikt att specialläraren skapar goda relationer till lärare, andra speciallärare och skolledning för att få gehör för det som specialläraren själv vill åstadkomma på sin nya arbetsplats.

Alatalo (2011) tar upp hur lärare ser på specialundervisningen i förhållande till elever som behöver stöd i sin läsutveckling och om specialundervisningen i första hand bedrivs av någon annan (speciallärare, specialpedagog) eller av klasslärarna själva. Det är inte självklart vem eller vilka på skolan som ska stå för den bedömningen och inte heller vem som ska ansvara för insatser eller specialundervisning som de identifierade eleverna behöver. Enligt Alatalo är organisationen kring detta olika på skolorna. En del lärare är ovana att reflektera kring läs- och skrivundervisning och förlitar sig på att specialläraren kan komma med råd kring insatser som kan hjälpa elever i lässvårigheter. Om läraren inte har de kunskaper om läsinlärning som krävs för att identifiera och följa upp elever med problematisk läsutveckling så finns risken att dessa elever inte hittas och att det då tar längre tid innan insatser ka

n göras och därmed också högre risk att läsproblematiken förvärras, så här behövs speciallärarens kompetens (ibid.). I studien beskriver Alatalo vidare att alla lärare uttrycker ett behov av speciallärare. Några av lärarna i undersökningen uttryckte att det främst var specialläraren som tog reda på vilka elever som behövde stöd i sin läs och skrivutveckling och att det också var specialläraren som stod för de insatser som behövde göras. Dessa lärare visste inte heller riktigt vad eleverna gjorde hos specialläraren. Andra lärare tyckte att de själva kunde stå för specialpedagogiska insatser, men med stöd av specialpedagog eller speciallärare (Alatalo, 2011).

Enligt Klang et al. (2017) så har speciallärare och specialpedagoger väldigt många arbetsuppgifter som inte är definierade eller tidsbegränsade och handlar till största delen om undervisning. De ägnar också mycket tid till att ”släcka bränder” och deras uppdrag att arbeta förebyggande kan komma i skymundan. Byström (2018) som har undersökt speciallärarens roll och arbetsuppgifter, konstaterar att en speciallärarens uppdrag kan delas upp i tre ansvarsområden: undervisning, utredning och utveckling. Hur mycket tid som läggs på respektive uppdrag kan vara upp till specialläraren själv, tillsammans med andra eller att rektor eller organisationen styr speciallärarens arbete. Speciallärarens undervisning står för den största delen av arbetstiden, där enskilda elevers behov styr hur verksamheten organiseras. Det kan också innebära att specialläraren är med i klassen som resurs eller undervisar mindre grupper. Speciallärarna arbetar enskilt med elever som tränar till exempel avkodning eller läsförståelse. När det gäller uppdraget utredning beskriver Byström att det handlar om att utföra olika typer av screeningar och kartläggningar av elevens kunskaper både på grupp och individnivå. Speciallärarna hade också uppfattningen att detta ingår i deras uppdrag. Vanligast var att göra utredningar av läs- och

skrivförmåga på enskilda elever, men också kartläggningar på grupp och organisationsnivå förekom, då med ett större fokus på lärmiljöer och dialog med lärare. Det område som Byström kallar utveckling kan innehålla olika typer av rådgivning och samtal eller olika typer av utvecklingsprojekt på skolan. Rådgivningen är oftast med enskilda lärare angående vissa elever, men kan också handla om gruppsamtal med lärare eller andra på skolan. Speciallärare med specialisering läs- och skrivutveckling kan också vara ansvariga för att utveckla eller implementera ett arbetssätt på skolan som har med specialiseringen att göra (ibid.).

I artikeln *Enacting the role of special needs educator - six Swedish case studies* (Klang et al., 2017) kan man läsa om sex speciallärare/specialpedagoger som arbetar i den svenska grundskolan där syftet är att undersöka hur deras olika roller och arbetsuppgifter ser ut. Genom observationer, dagboksanteckningar och intervjuer med deltagarna, deras lärarkollegor och rektorer undersöktes hur mycket tid speciallärare som lade på undervisning, socialt arbete, bedömning, information och uppföljning till lärare om elevers fall, tillhandahållning av material, praktiska sysslor samt skolutveckling. Baserat på vad som framkom ur materialet kunde man särskilja sex olika roller som speciallärare eller specialpedagog: Rådgivare, systematisk utredare, handledande ämneslärare, inspektionsläraren, den verkställande läraren och skolutvecklaren.

Rådgivaren – arbetar socialt med att upprätthålla relationerna på skolan vilket innebär många både formella och informella möten med elever, lärare och föräldrar. Arbetar mycket med medling av konflikter vilket är uppskattat på skolan men också med utvecklingsprojekt i syfte att stödja elever av olika sociala och ekonomisk bakgrund, som till exempel att ansöka om bidrag till museer och planera sommarläger.

Den systematiska utredaren – beskriver sin roll som en "detektiv" och genomför olika screeningar av elevernas läs-, skriv- och matematikproblem och rapporterar kontinuerligt om resultaten av bedömningarna till lärarna. Är ofta inblandad i förhandlingar om att följa upp eleverna och tillhandahåller tekniska anpassningar för elever vilket uppskattas av lärarna. Hon har nära samarbete med skolledningen och beskriver hennes roll som "skolledarens ögon och öron" på skolan.

Den handledande ämnesläraren – har en kombinationstjänst som ämneslärare och speciallärare och arbetar dels med grupper av elever som riskerar att inte nå målen, men också med att handleda lärare och lärarlag. Hon försöker att undvika att erbjuda färdiga lösningar utan snarare avser att ge lärare möjligheter att reflektera över sin undervisning och komma med sina egna idéer.

Inspektionsläraren - arbetade tidigare som skolinspektör och är numera involverad i skolans organisation på flera nivåer och beskriver sig som en mentor. Hon understryker behovet av att etablera och upprätthålla goda relationer och hennes arbetsuppgifter är att gå runt skolan för att övervaka olika frågor, observera och diskutera enskilda elever med lärare, diskutera rutiner för nationella tester och kontrollera om de följs, och till och med rengör tavlorna i lärarnas klassrum.

Den verkställande läraren - har nära kontakt med lärarna och ses som en mästare på att organisera och strukturera skolläget och hjälper lärarna bland annat att genomföra muntliga prov, hjälper eleverna med specifika uppgifter eller hitta en tyst plats för en elev, hittar anpassat pedagogiskt material. En stor del av arbetsuppgifterna består av undervisning och lärarna skulle vilja klona henne, en som arbetar med elever och en som arbetar tillsammans med lärarna i klassrummet.

Skolutvecklaren – har ett stort engagemang för skolutvecklingen på skolan och har en samordnande funktion där hon informerar och följer upp saker med elever, föräldrar och kollegor och ansvarar för kontakter med externa aktörer. Hon arbetar med eleverna "indirekt", eftersom hon arbetar med lärare snarare än med eleverna. Hennes roll, enligt huvudmannen är att "övervaka lärare och se vad de inte kan se".

Den tidigare forskning som vi presenterat tar upp olika aspekter på bedömning av elevers läsning, om det är meningsfullt att testa elevers läsning eller om skolan i stället bör ha en vidare syn på kartläggning av elevens förmågor. Vidare lyfts vikten av att tidigt identifiera och uppmärksamma de elever som är i, eller kan hamna i, lässvårigheter för att så tidigt som möjligt kunna hjälpa dem. Vi har även valt att lyfta forskning som har undersökt speciallärarens roll i skolan och hur dessa roller påverkar vilka arbetsuppgifter en speciallärare har eller får. Denna bakgrund ger oss möjlighet att

själva titta på speciallärarens roll i relation till bedömningsstödet, där både speciallärarens roll och synen på tester och kartläggningar är relevant. Det vi saknar är forskning kring hur bedömningsstödet används och om det har avsedd effekt, men då bedömningsstödet är så pass nytt finns ingen sådan forskning publicerad.

Metod

I det här arbetet ville vi undersöka hur speciallärare som arbetar med läsutveckling på lågstadiet beskriver sin roll i relation till Skolverkets bedömningsstöd i läs-och skrivutveckling. Vi har därför valt en kvalitativ ansats. En kvalitativ ansats passar när man undersöker hur människor resonerar, väljer eller upplever något (Trost & Hultåker, 2016). Vid val av datainsamlingsmetod bestämde vi oss för att intervjuer skulle vara det bästa tillvägagångssättet då intervjuer ger oss möjligheten att gå på djupet och ha möjlighet att kunna ställa följdfrågor (Lantz, 2013). Vi intervjuade sex speciallärare utifrån en intervjuguide (Bilaga 2) med förutbestämda ämnen vi ställde frågor kring. Vi använde oss av semistrukturerade intervjuer där vi hade möjlighet att anpassa oss efter informanten och det som dök upp under intervjun samtidigt som alla intervjuerna rörde sig kring samma grundteman (Lantz, 2013).

Urval

Vi valde att använda oss av ett strategiskt urval (Trost & Hultåker, 2016). Strategiskt urval betyder att ett visst antal kriterier måste uppfyllas av informanten och sedan söker man efter personer som motsvarar dessa kriterier (ibid.). Följande kriterier utgick vi från i vårt strategiska urval:

Informanten ska:

- vara utbildad speciallärare
- arbeta på lågstadiet med läs-och skrivutveckling
- ha erfarenhet av och kunskap om Skolverkets bedömningsstöd i årskurs 1
- vara möjlig att nå rent geografiskt

Det visade sig vara mycket svårt att hitta personer som motsvarade dessa kriterier och dessutom hade möjlighet att delta i vår studie. Många skolor har ingen utbildad speciallärare utan enbart specialpedagoger. Dessutom var informationen om det fanns speciallärare på skolan mycket knapphändig på skolornas hemsidor. Vi skickade ett missivbrev (Bilaga 1) via e-post till ett tjugotal speciallärare samt till ytterligare femton skolor där vi kontaktade rektor eller administrativ personal för vidarebefordran till eventuell speciallärare. Vissa svarade inte alls, några svarade att de inte tillhörde vår målgrupp eller att de var för nya i yrket för att kunna bidra. Vi fick positiva svar från några och sedan med hjälp våra egna kontaktnät inom skolvärlden fick vi till slut klartecken från sex speciallärare som ville ställa upp i vår undersökning.

Genomförande

Intervjuerna ägde rum i september och oktober 2018. Vid två av intervjuerna, den första och den sista, var båda författarna närvarande, medan i de mellanliggande fyra var det endast en av oss. Valet att göra så grundade sig i att vi ville ha en gemensam utgångspunkt och avslut så att vi kunde försäkra oss om att intervjuerna inte skulle bli för olika. Vi anser att detta inte påverkade intervjuerna då det till största del endast var den ena av oss som var aktiv under intervjun och den andra var observatör. Intervjuerna varade mellan 21 och 46 minuter och genomfördes på informanternas arbetsplatser i ett rum där vi kunde tala ostört. Vi spelade in hela intervjuerna efter att ha fått informanternas godkännande till detta och transkriberade intervjuerna direkt efteråt. Hela intervjuerna transkriberades och kontrollerades mot inspelningarna.

Dataanalysmetod

Det finns många olika sätt att analysera kvalitativa data beroende på vad man har för syfte med sin studie (Fejes & Thornberg, 2015). Vi valde att göra en tematisk analys av vårt material. Tematisk analys är en metod som passar bra för kvalitativa studier och som inte är kopplad till någon särskild teori eller forskningsansats. Den är flexibel och dessutom relativt enkel att lära sig, vilket gör den lämplig för studenter och ovana forskare (Braun & Clarke, 2013). Tematisk analys passar dessutom bra för datamaterial från mindre intervjuundersökningar med sex till tio informanter (ibid.).

Vi använde Braun och Clarkes (2013) checklista för bra tematisk analys (s. 287). Vi började med att transkribera intervjuerna och lyssnade på dem igen för att båda författarna skulle vara helt införstådda med materialet, även de intervjuer som den andra av oss gjort. Vi bestämde oss för att koda materialet vilket innebär att man letar efter betydelsebärande utdrag som fångar essensen i det man är intresserad av. Därefter ger man dessa namn som kallas koder (ibid.). Vi gjorde en komplett kodning av varje transkriberad intervju, men i enlighet med Braun och Clarke (2013) så kodade vi inte det material som inte var intressant utifrån vårt syfte och frågeställningar. Vi gick igenom hela datamaterialet och fann stora delar som vi ville analysera. Var för sig tog vi oss an materialet och letade efter koder som mynnade ut i teman efter att vi också jämfört vår kodning och haft en hög samstämmighet. Koderna samlades till slut under sju olika teman där vi tog ut citat som representerade de olika temana. Vi var noga med att alla informanter fick lika mycket uppmärksamhet i kodningsprocessen och när vi valde ut citat. Våra sju teman slogs sedan i resultatet samman till fyra huvudteman som också blev rubriker i vår resultatdel.

Forskningsetiska överväganden

I genomförandet av vår studie har *Vetenskapsrådets forskningsetiska principer* (2002) använts. Dessa är samtyckeskravet, konfidentialitetskravet, nyttjandekravet och informationskravet. Inledningsvis skickade vi ett missivbrev där vi beskrev syftet med studien och om studiens etiska aspekter. De informanter som var intresserade visade sitt samtycke genom att tacka ja till att delta i studien enligt samtyckeskravet. Intervjuerna med informanterna började med att vi muntligen informerade om att deras identitet skulle vara skyddad och att inga namn, personuppgifter eller skolors namn skulle finnas med i studien, enligt konfidentialitetskravet. Istället har vi använt fingerade namn speciallärare (A-F). Vi informerade att all data som samlades in endast användes i denna studie och skulle raderas efter att studien var färdigställd, allt enligt nyttjandekravet. Att informanternas deltagande vara frivilligt och de kunde avbryta sitt deltagande när som helst beskrevs så som det står i informationskravet (VR, 2002).

Validitet och reliabilitet

Validitet är det begrepp som refererar till i vilken utsträckning den forskning som genomförs och den metod som används verkligen undersöker det som avses att undersökas. Inom kvalitativ forskning används ofta begreppen trovärdighet och tillförlitlighet vilket handlar om hur noggrant och systematiskt tillvägagångssättet har varit i uppsatsprocessen. Det handlar även om hur trovärdiga och tillförlitliga våra resultat är i relation till hur vår data har samlats in och analyserats (Fejes & Thornberg, 2015) I denna studie har validiteten tydliggjorts genom att samtalen noggrant har transkriberats utan några tolkningar. Först i ett senare skede då vi kodat materialet gjorde vi tolkningar och hittade olika teman.

Varje intervjusituation präglas av den kontext som den utspelas i vilket innebär att det är svårt att uppnå samma resultat för andra forskare. Vi är medvetna om att samspelet med informanterna påverkar studien men även att vi själva arbetar i skolan och har förförståelse kring ämnet. Intervjuerna har utgått från samma struktur och i liknande miljöer vilket har ökat studiens reliabilitet, alltså pålitlighet (Kvale & Brinkmann, 2014). Ordet kvalitet kan man använda som ett överordnat begrepp för att beskriva en väl genomförd kvalitativ studie med en balans mellan ett innovativt tänkande och en kritisk analys där Fejes och Thornberg refererar till Corbin & Strauss 2008 som menar att forskning med hög kvalitet har stor kreativitet, substans och bidrar med insikter. Det får läsaren att reagera på att det är intressant, tydligt, att vilja läsa mer och få en “aha-upplevelse” (Corbin & Strauss 2008, refererad i Fejes & Thornberg, 2015). Eftersom bedömningsstödet är så pass nytt material så hoppas vi att läsaren kan få nya insikter kring ämnet.

Resultat

I det här avsnittet presenterar vi det resultat vi kommit fram till utifrån speciallärares berättelser. I vår studie har vi intervjuat sex speciallärare som arbetar på lågstadiet med läs- och skrivutveckling på kommunala grundskolor i samma storstadsregion. Alla är insatta i arbetet med Skolverkets bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling. Vi har valt att inte namnge personerna men gett dem bokstäverna A-F för göra resultatet tydligare. I resultatet benämner vi informanterna i vår studie som *speciallärare* och de som är ansvariga för klasser benämns som *lärare* eller *klasslärare*. På flera skolor finns det en extra lärare på lågstadiet som har en roll som resurs- eller stödlärare och dessa benämns olika av informanterna. Vi har valt att i text kalla dem *resurslärare*.

Materialet vi har fått från intervjuerna har mynnat ut i sju olika teman enligt den tematiska analysen. Resultatet presenteras utifrån de teman som analysen genererat och ligger till grund för de rubriker som vi har valt för att få en tydligare struktur i texten. Här följer våra sju teman indelade under rubrikerna i resultatdelen:

Speciallärares roll i arbetet med bedömningsstöd på skolan

- Speciallärares roll i genomförandet
- Speciallärares roll i uppföljningen

Arbete med bedömningsstödet som ett redskap

- Resultat/resursfördelning
- Utvärdering/förändring av undervisning
- Användning av andra kartlägningsmaterial

Möjligheter och begränsningar med bedömningsstödet enligt speciallärares

- Fördelar med bedömningsstödet
- Nackdelar med bedömningsstödet

Under den tematiska analysen tillkom ett tema: **Vikten av tidiga insatser**, som vi inte har med i våra frågeställningar men som vi ändå anser är relevant för denna studie.

I nedanstående tabell visas vilka av speciallärares som deltar i själva genomförandet av bedömningsstödet och när det genomförs på respektive skola.

Speciallärare /skola	Är specialläraren aktiv i genomförandet av bedömningsstödet?	När genomförs bedömningsstödet i åk 1?
Speciallärare A	Nej	Läraren bestämmer när, ska vara avklarat till halvårsavstämning i december.
Speciallärare B	Nej	I början av höstterminen
Speciallärare C	Nej	Första skolveckan
Speciallärare D	Ja	Första skolveckan

Speciallärare E	Nej	Andra skolveckan
Speciallärare F	Ja	Vårterminen i förskoleklass

Speciallärarens roll i arbetet med bedömningsstöd på skolan.

Speciallärarens roll i genomförandet av bedömningsstödet

Alla speciallärarna har olika roller när det gäller organisationen kring genomförandet av bedömningsstödet. De har olika rutiner och syn på vem som ska genomföra kartläggningen och varför. Fyra av sex speciallärare deltar inte själva i genomförandet, utan det är klasslärarna i årskurs 1 som gör det, i vissa fall med hjälp av resurslärare. Anledningar till att speciallärarna själva inte är med och genomför uppgifterna med eleverna är att speciallärarna anser att ett bedömningsstöd ska vara ett stöd för läraren i bedömningen och att läraren måste utföra det själv för att tillägna sig kunskaper om sina elevers läsutveckling.

De [lärarna] äger verkligen det här vilket jag tycker känns väldigt positivt, för att mina tidiga erfarenheter är ju att vi har screenat, vi specialpedagoger och speciallärare har stått för all screening och ägt liksom eleverna och då är det väldigt svårt att lämna över det och få klasslärarna att äga det. (Speciallärare B)

Det är ju viktigt att det ligger hos dem [lärarna] för det är ju de som ska utforma undervisningen och där kan jag se att det också är viktigt att det här har införts eftersom det blir tvingande, om man nu ska säga det på det sättet, för lärare att följa upp sina elever (Speciallärare A).

Två av speciallärarna (D och F) sitter själva med eleverna och gör bedömningen. De beskriver att anledningen till att de valt denna lösning är att de dels vill avlasta lärarna, men också att det är ett sätt att lära känna eleverna och få göra sig en egen bild av läskunskaperna i årskurs 1. De nämner till exempel att när man som klasslärare tagit emot en etta kan det vara svårt att vara borta från klassen så pass mycket tid som det tar att sitta individuellt med varje elev. Speciallärare D säger att det är en fördel att specialläraren kan göra bedömningsstödet med dem som låg lågt på Bornholmstesterna i förskoleklass för att snabbt se hur de eleverna har utvecklats. Speciallärare F beskriver vilken tidspress som klasslärarna har på sig: "Man hinner inte, man orkar inte, man har 28 stycken, det är världens go, men jag hinner".

Speciallärarens roll i uppföljningen

Speciallärarna uppgav att de deltar i eller leder olika typer av möten där elevernas skolresultat och andra pedagogiska och sociala frågor diskuteras generellt tillsammans med arbetslagen och/eller elevhälsoteam. När det gäller just bedömningsstödet uppföljning ser vi en stor skillnad när det gäller hur pass involverad speciallärarna uppgav att de är i analysen av resultatet. Det sträcker sig från att klasslärarna är huvudansvariga för analys, uppföljning och planering till att vara enbart speciallärarens ansvar. Två av speciallärarna uppgav att de inte själva har någon aktiv roll i resultatanalysen: "Sen får jag nästan sådär, vad ska man säga, påminna om 'Hur gick det på screeningen, kan vi titta på elevens resultat?'" (Speciallärare B).

"Min roll i att följa upp bedömningsstödet är inte så starkt...lärarna lämnar ifrån sig informationen, det vill säga de här sammanställningsblanketterna så att även jag får ta del av dom." (Speciallärare A)

Tre av speciallärarna analyserar resultatet tillsammans med klassläraren och/eller en resurslärare som varit delaktig i bedömningen. De poängterar alla vikten av samarbete kring detta oavsett vem som genomfört själva uppgifterna tillsammans med eleverna: “Nu satt jag tillsammans med lågstadiesatsningsläraren [resursläraren] och gjorde dessa läsgrupper och då hade hon och klassläraren först suttit och diskuterat och sedan kom jag in.” (Speciallärare C)

Jag finns med i analysen och då träffar jag arbetslaget, de lärare som undervisar i den klass som haft provet och då ser vi över om man behöver göra nånting, alltså dels kan det vara att vi behöver jobba mer med läsgrupper och då organiserar vi det tillsammans, att även lärarna blir involverade i det här arbetet. (Speciallärare E)

Speciallärare F är den enda av speciallärarna som både genomför bedömningsstödet och dessutom är den som både analyserar resultatet och svarar för uppföljningen själv: “Klasslärarna får reda på det [resultatet] absolut, så de vet om det, men de hinner inte sitta ner och bearbeta det” (Speciallärare F). Samtidigt tillhör F arbetslaget årskurs 1 och har daglig kontakt med klasslärarna där de ofta stämmer av vad som ska göras angående elevernas kunskapsutveckling.

Sammanfattning

I de flesta fall anger speciallärarna att det är lärarna som är ansvariga för att utifrån bedömningsstödet följa upp de elever som inte når kravnivån, men också de elever som kommit längre i sin läs- och skrivutveckling. På de gemensamma mötena med lärarna skapas läsgrupper eller andra insatser. Speciallärarens roll skiftar mellan att vara den som har expertkunskapen när det gäller utformningen av insatser eller fördelning av resurser till att vara en perifer person som tar emot en lista med resultatet.

Arbete med bedömningsstöd som ett redskap

Vi märker att bedömningsstödet är ett nytt material för lärare att arbeta med och speciallärarna har olika uppfattning om hur det ska användas som ett redskap på skolorna. Alla speciallärare beskriver att de håller på att upparbeta en rutin för både genomförande och uppföljning. De flesta säger att de gjort olika under de år som bedömningsstödet har funnits och att det kan vara så att de gör på ett annat sätt nästa år.

Efter att resultatet har analyserats, av klasslärare och/eller speciallärare, planeras olika typer av insatser utifrån bedömningsstödet. Tillsammans med eventuella andra screeningar bildar speciallärare och lärare sig en uppfattning om vad som ska göras. Ofta görs läsgrupper i olika nivåer där specialläraren är mer eller mindre inblandad. Det framkommer här att det i hög utsträckning mest handlar om individuella insatser, där eleverna ska få möjlighet att öva upp sin läsförmåga, enskilt eller i grupp.

Bedömningsstödet som ett redskap i arbete med undervisningen

I bedömningsstödet finns frågor som läraren ska ställa till undervisningen för att den ska bli så stimulerande som möjligt för eleven. Vi märker att frågan om bedömningsstödet resultat leder till förändringar av själva undervisningen är känslig eller svår för speciallärarna. De diskuterar elever och anpassningar i första hand och det är också lättare än att gå in på att prata om lärares undervisning i klassrummet.

“Det skulle vara önskvärt, men det är mer fokus på anpassningar för vissa elever snarare än att vi har kollat på undervisningen som helhet”, säger Speciallärare C men förklarar att om det hade visat sig vara ett oroande resultat på bedömningsstödet där många elever uppvisat samma svårighet hade de fått tänka annorlunda. C berättar dessutom att efter att bedömningsstödet visat att en klass uppvisat god bokstavskänedom så kunde undervisningen i den klassen gå fortare framåt när det gällde

bokstavsinläringen i stället för att "traggla" det som eleverna redan kunde. Speciallärare D uttrycker att det inte finns tid för specialläraren att vara inne i klassen, att resursläraren mer har den funktionen.

Vi märker att det finns många tankar och en vilja att undervisningen ska vara i fokus istället för enskilda elevers svårigheter. Speciallärare A har ambitionen att på sikt ha fördjupade samtal kring bedömningsstödet olika delar tillsammans med lärarna i årskurs 1 och där diskutera vad bedömningsstödet egentligen vill stödja. Målet med detta ska vara att alla lärare ska känna att de kan lägga upp en planering för just den elevgrupp de har. Att diskutera undervisning tillsammans är något som hitintills saknats på skolan. Speciallärare E berättar om den didaktiska handledningen som specialläraren håller i där E planerar lektioner tillsammans med lärare och byter roller i klassrummet för att modellera det som klassläraren behöver utveckla. E är också den enda av speciallärarna som nämner att återkopplingen till eleverna är viktig för att de ska förstå varför bedömningsstödet görs och vad som kan hjälpa dem framåt. Speciallärare B beskriver ett nytt synsätt kring skolans ansvar att anpassa sig efter eleverna i stället för tvärtom:

Det här är nåt som är helt nytt och det är som ett stort ångfartyg som vi ska ändra riktning på för det är precis det här som är fråan att vi har haft ett synsätt på vår skola, eller på skolan allmänt, att det är eleverna som äger problemet, har vi ju nu försökt förändra och säga att det är skolan som ska skapa förutsättningar.

Att detta till viss del har börjat få effekt märker Speciallärare B på samtal med lärare på skolan som sagt att vederbörande upptäckt att det är enklare att anpassa planeringen till vilka elever man har än att göra en planering och sedan försöka göra anpassningar för att alla elever ska klara av att följa den planeringen. B säger även att man som speciallärare får ha en ödmjukhet inför att ändra det här synsättet.

Speciallärare F berättar att tack vare tillhörigheten till ett arbetslag och den dagliga kontakten med klasslärarna finns det helt andra förutsättningar för att kunna prata om undervisningen tillsammans än tidigare "För då blir det mer att man knäpper på näsan om ni förstår vad jag menar än om man är i det hela för då liksom ska vi lösa problemet, det fixar sig nog." (Speciallärare F).

Bedömningsstödet som ett redskap i arbete med elever

Förutom läsgrupper handlar det mycket om att göra extra anpassningar för de elever som riskerar att inte nå kravnivån i årskurs 1. Flera av speciallärarna berättar att det finns en resurslärare knuten till lågstadiet, eller som i två fall enbart till årskurs ett, som inte har ett klassansvar utan har rollen att stödja klasslärarna i arbetet. "Jag jobbar som speciallärare med ettorna och sen har vi 100% resurs i årskurs 1, så hon och jag gör det här bedömningsstödet med ettorna i både matte och svenska" (Speciallärare D). Resursläraren svarar enligt speciallärarna för merparten av de lättare eller kortare insatserna när det gäller åtgärder som planeras utifrån bedömningsstödet, vilket gör att speciallärarna som regel får arbeta enbart med de elever som bedöms ha störst svårigheter med läsningen. Då arbetar de enskilt med eleverna i olika typer av intensivläsningsinsatser eller ren avkodningsträning. Några påpekar att det fortfarande räknas som en extra anpassning att göra detta under en kortare period som 6–8 veckor. "Är det till exempel en intensivläsningsperiod så räcker det om vi informerar rektor om det att nu tar jag den här eleven i sex veckor eller en hel grupp tvåor i åtta veckor" (Speciallärare C).

Speciallärarna uttrycker också att det kan finnas, eller har funnits, en förväntan på dem från lärarna att specialläraren ska ta hand om vissa elever eller grupper eftersom lärarna inte hinner med. Speciallärare D upplever att det finns lärare som gärna vill att elever ska få stöd utanför klassrummet och att till exempel en läsgrupp där specialläraren tar elever ska pågå under ett helt läsår för att det planeringsmässigt blir enklare för läraren. "Det är ju också lätt hänt att som lärare säga såhär: 'Jag har ett problem, ta den här eleven, lös det' men så går det ju inte riktigt till" (Speciallärare D).

Bedömningsstödet som ett redskap i arbetet med bedömning

Ett av syftena med bedömningsstödet är att det ska hjälpa läraren att bedöma elevernas kunskaper. Vårt resultat visar på att utifrån det som speciallärarna berättar är bedömningsstödet i första hand en "checklista" som bockas av under ganska kort tid i början av terminen. På samma sätt som arbetet med

undervisningen så finns det tankar hos flera att utveckla arbetet med kollegial handledning så att allas bedömarkompetens stärks. Speciallärare A uttrycker en oro kring att lärare har så olika kompetens och att även om de använder sig av samma material blir bedömningen ändå inte den samma. “Hur ser lärarnas kunskaper ut på det här området [läsutveckling]? Om det kan vara så att en del känner sig lite osäkra och vacklande bland annat utifrån att vi har olika lärarutbildningar?”

Speciallärare C uttrycker sig mer positivt kring detta: “Jag tycker att det är så bra att man vet vad man ska förhålla sig till i bedömningen konkret. Alla kan använda det som är undervisande lärare, det är ju inga konstigheter för den som är bekant med ämnet”.

Att vara den som ensam ansvarar för både genomförandet och det mesta av uppföljningen kring bedömningsstödet gör att specialläraren tolkar uppgifterna och anvisningarna själv: “Man lär sig ett material och sen använder man det som man vill, men om man läser manualen hur man ska göra och gör ungefär så, så är det väldigt lätt” (Speciallärare F).

Vi märker också att det finns en osäkerhet kring huruvida bedömningsstödet räcker till som redskap för att bedöma elevernas läsning. Alla använder sig även av andra typer av screening- och kartläggningmaterial. Det vanligaste är *BRAVKOD* (Jönsson, 2014) som många använder för att testa elevernas avkodningsförmåga, vilket inte bedömningsstödet gör. Några hänvisar till att det är lärarna som efterfrågar detta: “Lärare tycker om när vi screenar elever, sånt där kontrollverktyg” (Speciallärare E).

“Förra året frågade jag lärarna ‘Ska vi strunta i *BRAVKOD* när vi ändå gjort bedömningsstödet?’, men de kände att det var ett bra komplement med *BRAVKOD* för det är avkodning” (Speciallärare D). Speciallärare F använder dock enbart bedömningsstödet och *Nya Språket lyfter* (Skolverket, 2017) för att det känns heltäckande och att det skulle ta för mycket tid av undervisningen att göra ytterligare screeningar.

Sammanfattning

Bedömningsstödet används som ett redskap på skolorna enligt speciallärarna. Främst används bedömningsstödet som ett instrument för att identifiera elever som är i, eller skulle kunna hamna i, lässvårigheter, men också för att identifiera dem som inte är i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd. De flesta åtgärder eller insatser som planeras efter bedömningsstödet är riktat mot enskilda elever eller en mindre grupp av elever. Speciallärarna arbetar med de elever som uppfattas behöva mest stöd. När det gäller bedömningsstödet som ett redskap för utveckling av undervisningen visar resultatet på att speciallärarna i mycket liten utsträckning är delaktiga i detta. Endast en av deltagarna talar om vikten av återkoppling till elever och att specialläraren kan hjälpa läraren att hitta nya former för undervisning. Resultatet visar också att speciallärarna tycker det är osäkert om bedömningsstödet räcker till som redskap för bedömning. Det finns fler dimensioner av läsning som enligt dem behöver kartläggas. Några poängterar att de har en ambition att försöka arbeta med bedömarkompetens hos lärarna och att det finns en ambition att försöka arbeta mer förebyggande genom att utgå från elevgruppens nivå i stället för en förutbestämd planering.

Möjligheter och begränsningar med bedömningsstödet enligt speciallärarna

Det är en övervägande positiv bild av bedömningsstödet som förmedlas av speciallärarna i vår undersökning. Både när det gäller själva materialet och hur man kan använda bedömningsstödet som ett redskap för att fokusera på olika aspekter av läsutvecklingen i årskurs ett. Speciallärarna tycker generellt att materialet är lätt att använda och att det har tydliga anvisningar. Speciallärarna nämner två möjligheter med bedömningsstödet; dels att det är positivt att alla i landet gör samma uppgifter och dels att det är ett enkelt sätt att dokumentera var eleven befinner sig i sin läsutveckling. Speciallärare C ser enbart fördelar med bedömningsstödet: “Jag är väldigt glad att det kom, så man har uttalade

referenspunkter att förhålla sig till nu när vi har kunskapskrav i årskurs 1 och att ha en referens i text och vad man ska förhålla sig till i bedömningen rent konkret”. Speciallärare B berättar om en elev vars föräldrar hade blivit förvånade över att han inte skulle klara målen i årskurs 1. Då kunde läraren stå på sig för hon hade bedömningsstödet i ryggen där det står klart och tydligt vad eleven ska åstadkomma och det är något som sker nationellt. “Det är ingen screening som sker lite hipp som happ utan är ett obligatoriskt material som alla gör” (Speciallärare B).

Den kritik som speciallärarna ger uttryck för när det gäller bedömningsstödet gäller första hand att de har uppfattat att klasslärarna tycker att det är för omfattande och tar för lång tid att genomföra, vilket främst gällde i början när bedömningsstödet var nytt. Flera av speciallärarna håller med om att bedömningsstödet kan vara svårt att genomföra rent praktiskt på grund av att så många av uppgifterna ska göras individuellt med eleven. Det framkommer även viss kritik mot själva uppgifterna i bedömningsstödet. Speciallärare A ser en fara i att bedömningspunkterna kan uppfattas som något vaga och att det finns för stort utrymme för personliga tolkningar av vad eleven bör uppvisa för färdigheter. ”Bedömningsstödet släpper igenom fler elever. Det har ett bredare nålsöga än vad jag har” (Speciallärare A).

Speciallärare D, som är en av de speciallärare som själv är med och utför bedömningarna, har också en invändning med anledning av att eleverna gör om samma uppgifter två gånger under läsåret: ”Det vi tycker är lite synd med bedömningsstödet är att det är samma text. Barnen lär sig den här texten och de känner igen den och kan svara på frågorna redan innan de börjar läsa den” (Speciallärare D).

Ett par av speciallärarna uttrycker att lärarna själva kanske inte har förstått hur mycket hjälp de kan få av bedömningsstödet i det förebyggande arbetet. Speciallärare E säger: ...”men jag som speciallärare kan absolut se det, jag kanske ser det mer som speciallärare än vad lärare ser”. Att få lärarna att arbeta förebyggande är också en förhoppning om att de akuta åtgärderna ska bli färre och att de rätta insatserna kan komma så tidigt som möjligt. ”Vi kommer kanske aldrig ifrån det här med att släcka bränder, men en önskan är ju att barn ska känna sig trygga och säkra i sin läs- och skrivutveckling och att det stadigt utvecklas” (Speciallärare A).

Sammanfattning

Bedömningsstödet i läsutveckling är enligt speciallärarna ett bra material som har en viktig funktion, både när det gäller själva kartläggningen och när det gäller att ha en gemensam utgångspunkt att förhålla sig till för kollegiala samtal om bedömning. De största svårigheterna relaterade till bedömningsstödet är av mer praktisk karaktär och kommer främst från lärarna; att det tar mycket tid att genomföra och att det måste skapas logistiska förutsättningar för att det ska gå att genomföra med kvalitet. Speciallärarna ser att bedömningsstödet kan ha en viktig funktion i det förebyggande arbetet.

Vikten av tidiga insatser

Något som alla speciallärare nämner mer än en gång under intervjuerna är vikten av tidiga insatser och att ett av deras uppdrag är att hitta dem som behöver mer hjälp och stöd så tidigt som möjligt och här är bedömningsstödet ett av instrumenten. Även om vi inte ställde någon specifik fråga kring tidiga insatser så nämner alla speciallärare något om vikten av att prioritera och kartlägga eleverna på ett tidigt stadium. ”Jag försöker att prioritera ettorna nu...tvåorna har ju ändå knäckt läskoden allihopa, vi prioriterar svenska i årskurs 1” (Speciallärare D).

Vissa speciallärare beskriver att grunden för läs- och skrivutveckling läggs redan i förskoleklass och att det är viktigt att uppmuntra förskoleklassens pedagogik där Bornholmsmodellen har en betydande roll. Speciallärare E förklarar att det är så viktigt att fånga upp eleverna redan i årskurs 1 och att bedömningsstödet har hjälpt dem på skolan att stanna upp och lägga lite mer resurser kring elevernas kartläggning. Flera speciallärare nämner forskning som är kopplad till vikten av tidiga upptäckter och det förebyggande arbetet. ”Så att man får tag i de här eleverna som har läs- och skrivsvårigheter också för att man ser ju att det är ju väldigt kopplad forskning till elever som inte har bokstavskänedom

eller som inte utvecklar det under första terminen att det finns en koppling till eventuella läs- och skrivsvårigheter” (Speciallärare E).

Diskussion

Det här avsnittet inleds med att vi diskuterar studiens *metod* och sedan *resultat* utifrån de specialpedagogiska perspektiven kategoriskt och relationellt. Vi utgår från rubrikerna som är kopplade till våra frågeställningar: *Speciallärares roll på skolan, speciallärares roll i genomförandet av bedömningsstödet, speciallärares roll i uppföljning av resultatet för enskilda elever och möjligheter och begränsningar med bedömningsstödet*. Vi avslutar med *implikationer för speciallärares arbete* och därefter *slutsatser* och förslag till *vidare forskning*.

Metoddiskussion

Eftersom vårt syfte var att undersöka hur speciallärare beskriver sin roll i förhållande till bedömningsstödet valde vi att göra en kvalitativ studie. En kvalitativ undersökning passar bra när man vill ta reda på personers uppfattningar om något (Fejes & Thornberg, 2015). Vi valde att göra intervjuer med speciallärare för att få fram en rik bild av hur speciallärare beskriver sitt arbete. Vi hade svårt att få ihop informanter och orsaken till det är att de skulle uppfylla våra kriterier att vara utbildade speciallärare inom läs- och skrivutveckling på lågstadiet och dessutom ha kunskap om bedömningsstödet i läsutveckling i årskurs 1. Vi har insett att vi valt ett väldigt snävt forskningsämne. Eftersom bedömningsstödet är ett så pass nytt material så finns inte någon tidigare forskning att utgå ifrån. Vi fick kontakt med sex speciallärare som ville ställa upp på en intervju och vi anser att studien möjligtvis hade fått ett djupare resultat om vi hade fått tag i fler deltagare. Alternativt hade vi kunnat intervjua några lärare för att även få deras syn på bedömningsstödet. Vi använde oss av semistrukturerade intervjuer där vi ställde frågor utifrån en intervjuguide. Vi upplevde att detta fungerade bra, men ibland så svävade samtalet iväg då vi märkte att informanterna hade sina hjärtefrågor som de gärna ville prata om. Då fick vi styra in samtalet på rätt spår igen och detta ledde till att vi tycker att vi fick ett jämförbart material. Vi är medvetna om att vår förförståelse kan ha lett till att vi tolkat informanternas svar på ett annat sätt än om vi inte haft någon tidigare kunskap kring ämnesområdet. Förhoppningsvis har dock vår förförståelse gett oss en fördel genom att vi kunnat analysera datamaterialet på ett djupare plan. Vi inser att det inte finns några garantier för att informanterna har svarat sanningsenligt på våra frågor. De kan i intervjusituationen ha anpassat eller vinklat sina svar efter vad de trott att vi vill höra eller för att de själva velat ge ett bra intryck. När det gäller tidsaspekten upplever vi att vårt arbete hade gynnats av att få en längre tid för analys av resultatet. Hade vi haft längre tid på oss hade vi kanske kommit fram till mer nyanserat resultat. Om vi istället hade valt att göra en kvantitativ studie och använt oss av enkäter med frågor som vi skickat ut till speciallärare så hade vi kanske fått ett större svarsunderlag men inte samma djup som man får när man utför semistrukturerade intervjuer.

Vi fann att tematisk analys var ett analysverktyg som var relativt enkelt att använda men eftersom vi inte arbetat med detta tidigare så var det en process att sätta sig in i ett nytt tankesätt. Vi upplever dock att vårt upplägg med att koda materialet var och en för sig för att sedan jämföra vilka koder vi hittat var en bra metod då vi hade hög överensstämmelse i kodningen. Hade vi använt en annan typ av analysmetod hade resultatet blivit något annat (Braun & Clarke, 2013).

Resultatdiskussion

Denna studie har undersökt hur specialläraren beskriver sin roll i relation till Skolverkets bedömningsstöd i läsutveckling i årskurs 1 (2018). Det finns flera anledningar till att vi ville undersöka hur speciallärarna beskriver sitt arbete med bedömningsstödet och som gör det extra intressant att undersöka. Dels att det är så pass nytt och att det är obligatoriskt, men också för att vi ville få en bild av vad just speciallärares funktion kan bidra med i arbetet med bedömningsstödet. I

detta avsnitt diskuteras studiens resultat i förhållande till våra frågeställningar. Vi diskuterar också resultatet utifrån de specialpedagogiska perspektiven en speciallärare kan ta; relationellt och/eller kategoriskt perspektiv (Persson, 2013). Bedömningsstödet upplägg och instruktioner diskuteras till viss del också i den mån det är relevant i relation till respektive frågeställning. Vi börjar med att diskutera vilken roll specialläraren har på skolan för att sedan komma in på speciallärarens roll i relation till bedömningsstödet.

Speciallärarna i vår studie beskriver mycket av vad *lärarna* på de skolor där de arbetar gör och resonerar. Vårt fokus i detta arbete har varit att ta del av *speciallärarnas berättelser* om sitt arbete med bedömningsstödet och därför diskuteras främst deras roll och perspektiv, inte lärarnas.

Speciallärarens roll på skolan

Vad har speciallärare för roll på skolan? Vi ser i vårt resultat att det är stor skillnad hur speciallärarna beskriver sina roller på skolorna. Precis som Klang et al. (2017) visar att det finns flera olika sätt att arbeta som speciallärare, eller specialpedagog, så hittar vi liknande roller i våra informanternas beskrivningar av sin roll, där vissa kan ha mer än en roll. Flera av de speciallärare som deltog i vår undersökning har en verkställande lärarroll där fokus ligger på att ha nära kontakt med lärare och elever. De måste vara väldigt flexibla och hitta lösningar på problem som dyker upp och de har en stor del av tjänsten i undervisning. Andra har vi identifierat som att de mer har rollen som systematiska utredare, det vill säga att de lägger stor vikt vid screeningar och sedan rapporterar resultat till lärare och skolledning. Vi hittar även drag av den handledande ämnesläraren hos en av informanterna som handleder lärare och vill få lärare att reflektera kring sin undervisning. Rollen som skolutvecklare kan vi också se hos ett par av deltagarna då de har många tankar om hur skolan bör förändras och ett stort engagemang för skolutveckling (Klang et al., 2017). Den största skillnaden i rollerna ser vi är mellan de verkställande lärarna och skolutvecklarna som vi uppfattar ser sin roll på vitt skilda sätt. Enligt Mathews et al. (2017) kan det vara svårt för en speciallärare att förstå vilken roll man har till skillnad mot en lärare vars arbetsuppgifter är mer tydligt definierade. Detta kräver av speciallärare att de själva behöver definiera vilken roll de har på arbetsplatsen och att detta stämmer överens med den arbetskultur som råder där (ibid.).

Speciallärarens roll i genomförandet av bedömningsstödet

När det gäller själva genomförandet har specialläraren en liten roll enligt vårt resultat. Majoriteten av speciallärarna är inte själva med och utför bedömningsuppgifterna med eleverna, utan de anser att detta är lärarens ansvar. Oavsett om de deltar i genomförandet eller inte kan de tydligt motivera varför de valt att göra som de gör. Alla har också på något vis ändrat sina rutiner på skolan för genomförandet sedan bedömningsstödet infördes och detta kan tyda på att de börjar hitta en form för genomförandet som känns hållbar i längden. Skolverket (2018) har också ändrat i sina instruktioner när det gäller vem som ska genomföra kartläggningen. I den första versionen av bedömningsstödet (Skolverket, 2016b) finns inga sådana direktiv, men i den senaste versionen finns förtydligandet att det är en fördel om det är läraren som gör uppgifterna. Detta tyder på att speciallärarna har förstått Skolverkets intentioner med bedömningsstödet när de själva inte gör bedömningen av elevens enskilda läsning. De två som deltar aktivt i genomförandet anger som orsak att de vill avlasta lärarna och att lärarna inte ska vara borta från klassens undervisning så mycket i början av årskurs 1. En av dem, Speciallärare F, står ensam för genomförande, resultatanalys och uppföljning av alla elever i årskurs 1. Å ena sidan finns det goda intentioner här, att lärarna ska få ägna sig åt undervisningen i stället för att administrera bedömningsstödet, vilket är en av farhågorna som Jönsson och Nilsson (2018) har i sin kritik mot bedömningsstödet upplägg, att allt för mycket undervisningstid ska försvinna för eleverna. Men å andra sidan kommer den undervisande läraren då inte alls ha något med resultatet att göra vilket gör att resultatet inte ger läraren någon förstahandsinformation om vad eleven behärskar. Precis som Alatalo (2011) beskriver vissa specialpedagogiska insatser, kommer då åtgärder som planeras inte ha

något sammanhang med det som klasserna arbetar med i övrigt. Där hamnar vi i ett åtgärdande, kategoriskt perspektiv där det är eleven som ska "hittas" och sedan fixas (Persson, 2013).

Att själva genomförandet av bedömningsstödet måste hålla en god kvalitet kommenteras bara av en speciallärare. Speciallärare A skulle vilja att lärares kompetens höjs när det gäller läs-och skrivundervisning och bedömning och tänker att specialläraren kan vara till hjälp med detta. Även Alatalo (2011) konstaterar att lågstadielärarnas kunskaper i läsundervisning är mycket skiftande och att här behövs specialpedagogisk kompetens för att säkerställa att eleverna får relevant undervisning. Överlag är dock uppfattningen bland speciallärarna att bedömningsstödet kan utföras av alla som är insatta i ämnet.

Skolverket (2018) har blivit tydligare när det gäller vem som bör genomföra bedömningsstödet, men tydligheten gäller inte när bedömningsstödet ska utföras. I instruktionerna till genomförandet skriver Skolverket att det ska utföras en gång under höstterminen och en gång under vårterminen i årskurs 1. Här ser vi en tendens att oavsett om specialläraren är inblandad eller inte, så görs uppgifterna mycket tidigt i årskurs ett och i ett fall redan i förskoleklass. Informanterna uppger att de i viss mån gör det tidigt för att "beta av" alla elever. Finns det också en pedagogisk tanke med att genomföra det tidigt? De anger som skäl till detta att ju tidigare de får information om en elevs kunskapsnivå, desto tidigare kan adekvata insatser i form av extra anpassningar sättas in så att eleven inte hamnar i permanenta lässvårigheter vilket är ett av bedömningsstödet syften (Skolverket, 2018). Tidiga, riktade insatser för att undvika att eleverna hamnar i läsundvikande beteenden som är svåra att bryta förespråkas också av Nyström (2002). Nilholm (2013) menar dock att tidiga insatser är att arbeta förebyggande genom att ha en undervisning av hög kvalitet som gynnar alla elever. Att planera insatser efter resultat på screeningar och tester tyder på att man ser brister hos enskilda elever som bör åtgärdas (ibid.).

Efter genomförandet sker det en analys på de flesta skolor för att ge grund för fortsatta insatser som det även beskrivs i bedömningsstödet anvisningar (Skolverket, 2018). Stora skillnader visade sig när det gäller speciallärarens roll i analysen av resultatet och att det inte finns något enhetligt arbetssätt när det gäller detta. Det är hela skalan från att några speciallärare samlar in listor med elevernas resultat till att specialläraren är den som ansvarar för all analys och alla efterföljande insatser. Detta är dock förklarligt eftersom det inte heller här finns några direkta direktiv från Skolverket om hur analysen ska göras och vilka som ska vara inblandade. Skolverket skriver dock att "I ett systematiskt kvalitetsarbete ingår att huvudmannen följer upp att de nationella bedömningsstöden används på skolenheterna och har rutiner för uppföljning av vad genomförandet har visat" (Skolverket, 2018, s 2). Skolverket skriver vidare att detta resultat kan sedan användas som underlag för till exempel resursfördelning mellan skolor (ibid.). Att ett av speciallärarens uppdrag är att "att utreda och kartlägga elevers skriftspråkliga färdigheter" (SFS 2011:86) kan ge tolkningen att det är relevant för speciallärare att delta i analysen, dock verkar det i praktiken vara som Byström (2018) och Klang et al. (2017) beskrivit mer vara upp till varje skola hur speciallärarens kompetens används på skolan och i vilket skede den kommer in.

Speciallärarens roll i uppföljningen av undervisningen

I bedömningsstödet (Skolverket, 2018) anvisningar kan man i den senaste versionen läsa om "Frågor att ställa till undervisningen" där lärarna bland annat kan ställa sig frågan "Hur anpassas arbetssätt, arbetsmetoder, och organisation av undervisningen så att elevernas olika sätt att lära ges utrymme?".

Trots dessa anvisningar har de flesta speciallärare utifrån resultatet en liten roll när det gäller utveckling av undervisningen. Undervisningen i klassrummet är lärarnas domän som det inte är så lätt att gå in och förändra. Flera speciallärare är rädda att "knäppa lärarna på näsan" och fokuserar istället på vilka anpassningar som skulle gynna att den enskilda eleven och det är ingen som har kommenterat att det står om de frågor som ska ställas till undervisningen i bedömningsstödet. Här vet vi inte om speciallärarna känner till dem eftersom de har tillkommit i den senaste versionen. Här kan vi se att det kategoriska perspektivet fortfarande är rådande som innebär att orsaken till elevens svårigheter är faktorer som är knutna till eleven själv (Persson, 2013). Speciallärare E är den enda som berättar om det didaktiska arbetet där E är med och utformar lektioner tillsammans med lärarna och byter roll med lärarna i klassrummet, men även betonar vikten av den formativa bedömningen där eleverna får ta del

av sina resultat. Att detta är viktigt beskriver även Pettersson (2013) för att eleverna inte ska se en bedömning som en dom. Detta sätt att arbeta är i enlighet med vad Björklund Boistrup (2013) skriver om den formativa bedömningen som syftar till att utgöra ett stöd för elevernas lärandeprocesser där det är viktigt med dialoger mellan elev och lärare.

Även om merparten av speciallärarna hellre för diskussioner kring enskilda elever och anpassningar så kan vi ändå se att ett skifte är på gång då speciallärarna uttrycker att de har en ambition att försöka utveckla det kollegiala lärandet och alla lyfter vikten av de gemensamma möten som ligger till grund för planeringen av verksamheten och de insatser som görs. Aspelin (2011) menar att skiftet från det kategoriska till det relationella perspektivet kan tydligt ses genom att lärandemiljön på skolan ses som en del av problemet istället för att den enskilde eleven ska åtgärdas. Persson (2013) ställer sig frågande varför denna förskjutning tar så lång tid. Ett rimligt svar kan vara att tiden inte räcker till för ett sådant förändringsarbete utan de mest akuta problemen upptar allt fokus. Klang et al. (2017) beskriver också att speciallärare och specialpedagoger ägnar mycket tid åt att ”släcka bränder”. Några av våra informanter uttrycker också att de skulle vilja arbeta mer förebyggande och vara mer involverade i klasserna, men att de av tidsbrist inte hinner.

Speciallärarens roll i uppföljning av resultatet för enskilda elever

De flesta insatser som planeras utifrån resultatet i vår studie är enskild lästräning och läsgrupper. Ett par av speciallärarna arbetar inte alls med elever i årskurs 1, utan specialpedagogisk hjälp tillförs först i årskurs 2 eller 3, men alla poängterar vikten av att se till att alla ettor kommer igång med läsningen. Flera av speciallärarna använder sig av olika typer av andra screeningmaterial som testar eller tränar läsning och de trycker på att både de själva och lärarna vill att eleverna ska testas. Detta bekräftas av Pehrsson och Sahlström (1999) som påpekar att det finns en stor marknad för screeningmaterial. Bedömningsstödet verkar inte räcka till som kartläggningsinstrument för speciallärarna, eftersom de väljer att själva använda andra, ofta normerade, material för testning av elevernas avkodning och/eller läsförståelse. Intensivläsningsperioder inom ramen för extra anpassningar är centralt och då tränas främst avkodning. Herkner, Westling Allodi och Olofsson (2014) förespråkar också att elevernas avkodning testas tidigt. Enligt den fonetiska traditionen är förmågan att avkoda det viktigaste hos en nybörjarläsare (Oakhill et al., 2018) och vi ser därmed att detta perspektiv på läsning är det som har starkast fäste hos våra informanter. De flesta speciallärarna tar upp vikten av att arbeta förebyggande och nämner förskoleklassens arbete med fonologisk medvetenhet som extra viktig, vilket även det stämmer med ett phonicsperspektiv (Fridolfsson, 2015). Wedin (2010) menar att normerade tester inte gör elevernas läskunskaper rättvisa då avkodningen endast är en del av läsandet.

När det gäller arbete med enskilda elever vågar vi påstå att det kategoriska perspektivet fortfarande råder (Persson, 2013). Både när det gäller metoder för att hitta elever i lässvårigheter genom användningen av reduktionistiska screeningmaterial men också i hur åtgärderna planeras och följs upp. Fokus är att hitta elever med bristande läsförmåga och att försöka åtgärda dem (ibid.).

Möjligheter och begränsningar med bedömningsstödet

Resultatet visar att alla speciallärare överlag är positiva till bedömningsstödet införande. De tycker att det är bra att det är obligatoriskt att följa upp eleverna och att det är obligatoriskt gör också att rektorer måste skapa förutsättningar för att det rent praktiskt ska gå att genomföra.

Farrell (2017) förespråkar att lärare använder olika metoder för att följa upp elevernas läsning. Bedömningsstödet lärarinformation (Skolverket, 2018) understryker att bedömningsstödet inte är det enda underlag som läraren kan grunda sin bedömning på, men att det ska säkerställa att alla elevers kunskapsutveckling uppmärksammas. En majoritet av speciallärarna tycker att det är lärarna som äger bedömningsstödet och att det är bra att deras bedömarkompetens stärks. Speciallärarna själva är mer nöjda med materialet än vad de säger att lärarna är. De uppger att lärarna ser det som ett merjobb, medan speciallärarna kan se vinsten med att lärarna får en möjlighet att få en överblick över sin klass

för att kunna planera undervisningen efter elevernas kunskaper. Här har speciallärarna delvis ett relationellt perspektiv (Persson, 2013). Bedömningsstödet kan också ligga till grund för individuella anpassningar (Skolverket, 2018). De begränsningar som speciallärarna nämner handlar till största del om materialets utformning och att det kan släppa igenom elever som har problem med avkodningen, vilket bedömningsstödet inte prövar specifikt. Vi ser här ett dilemma där speciallärarna vill vara relationella och uppmuntra lärarna till utveckling av undervisningen, medan deras egen roll är att vara den som arbetar med åtgärder av till exempel bristande avkodning vilket är en betydligt mer kategorisk roll (Persson, 2013).

När det kommer till synen på läs- och skrivutveckling så grundar sig bedömningsstödet liksom *Nya språket lyfter!* (Skolverket, 2017b) i båda perspektiven rörande läs- och skrivutveckling, men trots detta märker vi att det är den fonetiska traditionen som råder i materialet och genomförandet där "knäcka läskoden" har en betydande roll. Frågan är om bedömningsstödet kan leva upp till alla syften det har enligt Skolverket? Kan ett material vara så heltäckande att det kan ligga till grund för utveckling av undervisning, identifiering av elever som behöver extra anpassningar, sambedömning och dessutom för resursfördelning mellan skolor?

Implikationer för speciallärarens arbete

När det gäller detta arbetes relevans i förhållande till vår blivande yrkesroll som speciallärare så tar vi med oss insikten om att en speciallärarens roll kan se mycket olika ut från skola till skola. Vi förstår att det är mycket upp till specialläraren själv att utforma sin roll. Är man som speciallärare inte medveten om detta kan det bli så att man åläggs en roll på skolan som man inte känner sig hemma i. Vårt arbete har också lärt oss att speciallärare som vill ha en mer relationell roll måste aktivt välja att arbeta för detta eftersom det kategoriska perspektivet fortfarande dominerar i skolorna enligt vår undersökning.

Slutsatser

Speciallärarnas roll i genomförandet av bedömningsstödet är liten eftersom de flesta speciallärarna inte är med och utför bedömningsstödet. De menar att det är lärarna som utför och därmed "äger" materialet, vilket är helt i linje med Skolverkets (2018) intentioner i den nya versionen av bedömningsstödet. Vi antog i början av studien att speciallärarna skulle vara mer involverade i genomförandet eftersom ett av speciallärarens uppdrag är just "att utreda och kartlägga elevers skriftspråkliga färdigheter" (SFS 2011: 186), men det visade sig att så inte är fallet.

Vi kan även se att speciallärarna i uppföljningen av resultatet när det gäller undervisningen har en liten roll. Här handlar det bland annat om att de inte vill "knäppa lärarna på näsan" genom att ifrågasätta deras undervisning. Med få undantag är speciallärarna inte involverade i undervisningen annat än med de elever som bedöms ha svårigheter. Anledningarna till detta är inte helt givna. Vi tror att antingen handlar det om att de inte tycker att det är deras uppgift, att de inte har tid till detta eller att de inte vill klampa in på någon annans domän.

När det gäller uppföljningen av resultatet för enskilda elever ser vi att det diskuteras ofta på skolorna i en resultatanalys där speciallärarna närvarar. Denna analys mynnar i de flesta fall ut i att speciallärarna får rollen att genomföra enskild lästräning eller läsgrupper med elever som har behov av det. Några speciallärare har ingen roll alls i uppföljningen av eleverna utan kommer först in i årskurs 2 och 3. I vårt resultat visar sig resursläraren vara en viktig person när det gäller läsningen i årskurs 1. Har resurslärarens roll tagit över en del av det som tidigare var speciallärarens ansvar? Vi ser tendenser till detta och menar då att det kan vara en risk att specialläraren kommer längre ifrån undervisningen och får enbart arbeta med de elever som bedöms ha de största svårigheterna.

En slutsats vi drar är att utifrån en speciallärarens perspektiv finns det stora möjligheter med bedömningsstödet. Det är att det är relativt heltäckande och obligatoriskt, vilket gör att skolorna måste skapa förutsättningar för genomförandet. Det största hindret med bedömningsstödet som både vi och

speciallärarna ser det är att den enskilda bedömningen tar mycket tid för läraren, dock ser speciallärarna vinster med bedömningsstödet som lärarna inte ser.

Vi kan se att bedömningsstödet instruktioner när det gäller bakgrund och genomförande har rört sig mot ett mer relationellt perspektiv. I den uppdatering av materialet som Skolverket gjort 2018 ser vi en förskjutning mot att läraren ska ställa frågor till sin undervisning i stället för att enbart fokusera på extra anpassningar för enskilda elever. På samma sätt ser vi början till ett skifte när det gäller speciallärarnas roller. De har många tankar och intentioner som är relationella, men än så länge mynnar deras handlingar ut i ett kategoriskt åtgärdande. En av våra informanter jämförde den processen med ett ångfartyg som ska ändra riktning. Vår slutsats är att ångfartyget inte har bytt riktning än, men det har börjat svänga.

Vidare forskning

När det gäller ett så pass nytt material som bedömningsstödet så finns ingen forskning på om huruvida det lever upp till sina syften, vilket skulle vara intressant att forska vidare kring. Hur speciallärare och lärare arbetar med bedömningsstödet och hur de följer upp resultaten skulle också vara av intresse att observera i en mer omfattande studie. Det nya kartläggningmaterialet *Hitta språket* blir obligatoriskt i förskoleklass från och med 1 juli 2019. Det skulle vara av intresse att se vad forskningen säger om det materialet. Hur kommer det tas emot av lärare och kommer det att komplettera bedömningsstödet eller inte?

Referenser

- Al Otaiba, S., Connor, C. M., Folsom, J. S., Wanzek, J., Greulich, L., Schatschneider, C., & Wagner, R. K. (2014). To Wait in Tier 1 or Intervene Immediately: A Randomized Experiment Examining First-Grade Response to Intervention in Reading. *Exceptional Children*, 81(1), 11–27.
- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3: om lärares möjligheter och hinder*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2011. Göteborg.
- von Ahlefeldt Nisser, D. (2014) Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag – skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic Studies in Education*, 34(4): 246-264.
- Annell, B., Lundberg, I. & Leven, E. (red.) (2001). Kom och läs! Vilken bild är rätt? En enkel klassdiagnos av läsförståelse. (1. uppl.) Stockholm: Natur och kultur.
- Aspelin, J. (red.) (2013). *Relationell specialpedagogik: i teori och praktik*. Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Björklund Boistrup, L. (2013) Att fånga lärandet i flykten. I Lindström, L., Lindberg, V., & Pettersson, A. (red.) (2013). *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. (3., [oförändrade] uppl.) Stockholm: Liber.
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. (1. ed.) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Byström, A. (2018). Specialläraren: en specialistkompetens i skolans värld [Elektronisk resurs] en studie av speciallärarens (specialisering språk-, skriv- och läsutveckling) pedagogiska lärande- och utvecklingsuppdrag. (15:3, 1-44). Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-18735>
- Clay, M.M. (2015). *Becoming literate: the construction of inner control*. ([2nd edition]). Auckland, New Zealand: Global Education Systems (GES).
- Farrell, M. (2017). *Educating special students. An introduction to provision for learners with disabilities and disorders*. London: Routledge
- Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. (2., utök. uppl.) Stockholm: Liber.
- Färlin, M. (2015) Så många hoppar på lågstadiesatsningen, *Skolvärlden*. <https://skolvarden.se/artiklar/sa-manga-hoppar-pa-lagstadiesatsningen>
- Fridolfsson, I. (2015). *Grunderna i läs- och skrivinläring*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Herkner, B., Westling Allodi, M., & Olofsson, Å. (2014) Early identification or broken promises?: a comparison of literacy assessment performance in 112 Swedish third graders. (2014). *European Journal of Special Needs Education*, (2). <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.882059>
- Järpsten, B. (2013) *DLS bas för skolår 1 och 2*, Stockholm: Hogrefe.

- Jönsson, B. (2014). *Lästräningsmaterialet BRAVKOD: bra avkodning för ökad måluppfyllelse, en till en-undervisning, automatisering av ljudavkodning*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Jönsson, K. & Nilsson, J. (2018). Bedömningen som snubbeltråd. *Pedagogiska magasinet. Lärarförbundets tidskrift för utbildning, forskning och debatt*. Nummer 1, feb 2018, sid 14- 17.
- Klang, N., Gustafson, K., Möllås, G., Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). Enacting the Role of Special Needs Educator--Six Swedish Case Studies. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 391–405. Hämtad: <https://ezp.sub.su.se/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1142643&site=eds-live&scope=site>
- Krantz, H. (2011). *Barns tidiga läsutveckling: en studie av tidiga språkliga och kognitiva förmågor och senare läsutveckling*. Licentiatavhandling Stockholm : Stockholms universitet, 2011. Stockholm.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, A. (2013). *Intervjumetodik*. (3., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (2007). *Bornholmsmodellen: vägen till läsning : språklekar i förskoleklass*. (1. uppl.) Stockholm: Natur & kultur
- Lundberg, I., & Herrlin, K. (2014). *God läsutveckling: kartläggning och övningar*. (3., utök. uppl.) Stockholm: Natur & Kultur.
- Mathews, H. M., Rodgers, W. J., & Youngs, P. (2017). Sense-making for beginning special educators: A systematic mixed studies review. *Teaching and Teacher Education*, 67, 23–36. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.007>
- Nilholm, C. (2013). *Barn och elever i svårigheter: en pedagogisk utmaning*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Nyström, I. (2002). *Eleven och lärandemiljön: en studie av barns lärande med fokus på läsning och skrivning*. (2002 års uppl.) Diss. Växjö: Univ., 2002. Växjö.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2018). *Läsförståelse: insikt och undervisning*. (Första upplagan). Stockholm: Liber.
- Pehrsson, A., & Sahlström, E. (1999). *Kartläggning av läsning och skrivning ur ett deltagarperspektiv: analysverktyg för alla*. (2. omarb. uppl.) Göteborg: Univ., Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. (3., omarb. uppl.) Stockholm: Liber.
- Pettersson, A. (2013). Bedömning – varför, vad och varhän? I Lindström, L., Lindberg, V., & Pettersson, A. (red.) (2013). *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. (3., [oförändrade] uppl.) Stockholm: Liber.
- Regeringens proposition 2014/15:137. www.regeringen.se

SFS 2011:186 Examina på avancerad nivå, Speciallärarexamen. Hämtad:
<http://rkrattsdb.gov.se/SFSdoc/11/110186.PDF>

Simeonsdotter Svensson, A. (2009). Lärande i förskoleklassens samling. I Ahlberg, A. (red.) (2009).
Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Skolverket. (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2015). Förordning 2015:215.

Skolverket. (2016a). *Legitimation för speciallärare Om behörighet att undervisa som speciallärare och som lärare i särskola och specialskola*, Stockholm. Skolverket.

Skolverket. (2016b). *Nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling årskurs 1-3*. Skolverket.

Skolverket. (2017a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017*. Stockholm. Skolverket.

Skolverket. (2017b). *Nya språket lyfter!*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2018). Nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling. Hämtad november 2018:
<https://bp.skolverket.se/delegate/download/test/informationmaterial?testGuid=C875AC56C69D4D57BD685E51A86813CE>

Taube, K. (2009). Läs – och skrivförmåga, självbild och motivation. I Bjar, L. & Frylmark, A. (red.). *Barn läser och skriver: specialpedagogiska perspektiv*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Tinglev, I. (2005). *Inkludering i svårigheter* [Elektronisk resurs] : Tre timplanebefriade skolors svenskundervisning /. Diss. Umeå : Univ., 2005. Umeå.

Trost, J., & Hultåker, O. (2016). *Enkätboken*. (5., [moderniserade och rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsutskottets betänkande 2015/2016: UbU4.

VR. (2002). *Forskningsetiska principer*. Vetenskapsrådet.

Wedin, Å. (2010). Bedöma eller döma? Språkbedömning och lästest i grundskolans tidigare år. *Pedagogisk forskning i Sverige*, Årgång 15(2/3), 291-231.

Bilaga 1

Hej speciallärare på lågstadiet!

Vill du dela med dig av dina erfarenheter?

Vi heter Helena Norlin och Andrea Gunnarsson och går sista terminen på speciallärarprogrammet med inriktning språk-, läs- och skrivutveckling på Stockholms universitet. Vi ska under hösten skriva vårt självständiga arbete där syftet är att ta reda på hur speciallärare beskriver sitt arbete med läsutveckling i relation till Skolverkets bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling i åk 1.

Vi vill intervjua dig som är speciallärare och som arbetar på lågstadiet med läsinlärning. Själva intervjun tar ca 25–30 min och kommer att spelas in. I enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer kommer det som sägs i intervjun som skulle kunna röja din eller skolans identitet att tas bort. Du som medverkar kan när som helst välja att avbryta ditt deltagande utan förklaring. Det insamlade materialet kommer endast att användas till denna studie och inspelningen kommer att raderas när arbetet är färdigt.

Det skulle betyda väldigt mycket för oss om du som speciallärare har möjlighet att dela med dig av dina erfarenheter. Hör gärna av dig till oss via mail, telefon eller sms så snart som möjligt så kan vi bestämma tid för intervju.

Vänliga hälsningar Helena Norlin och Andrea Gunnarsson

Bilaga 2

Intervjuguide

Allt som sägs som kan identifiera dig kommer tas bort.

Och vi kommer att radera materialet efteråt och du kan när som helst avbryta intervjun. Skulle du kunna börja med att beskriva din arbetssituation?

Övergripande

Om skolan, organisationen

Bakgrund

Hur länge har du varit verksam?

Vilka årskurser?

Arbetsbeskrivning

Beskriv ditt arbete som speciallärare

arbetsuppgifter, samarbeten, eventuella svårigheter

Bedömningsstöd

Samarbete med andra lärare, hur ser det ut?

- 1. Kan du berätta om vem som genomför bedömningsstödet på skolan? Vilken roll har du i denna process?**
- 2. Kan du beskriva hur ditt arbete ser ut när avstämningen för åk 1 är klar?**

Uppföljning

3. Hur följs arbetet upp? Vad händer sedan? (Din roll/lärarens roll) Samlas resultatet in i kommunen? Får ni någon feedback på detta?

4. Diskuterar ni hur undervisningen skulle kunna förändras och på vilket sätt? Vem som deltar i diskussionen isf?

Vad är speciallärarens (din) roll i detta arbete?

5. Arbetar du på något speciellt sätt med elever som har låga poäng i bedömningsstöd? Vem som initierar arbetet? Du? Lärare? Ni tillsammans? Hur får du reda på vilka elever som ska ingå i läsgrupper/enskild undervisning?

6. Är du överlag nöjd med bedömningsstödet? Fungerar det för dig som ett redskap? Fungerar det för lärare som ett redskap? Finns det någonting som borde kompletteras?

Stockholms universitet
SE-106 91 Stockholm
Telefon: 08 – 16 20 00
www.su.se



**Stockholms
universitet**