

Bedömningsstödet i svenska - läsning åk 1

Några lärares erfarenheter - en intervjustudie

Hanna Löfkvist och Kajsa Norling

Specialpedagogiska institutionen
Självständigt arbete 15 hp
Specialpedagogik
Speciallärarprogrammet: Språk-, skriv- och läsutveckling (90hp)
Höstterminen 2018
Handledare: Anita Söderlund



Stockholms
universitet

Bedömningsstödet i svenska - läsning åk 1

Några lärares erfarenheter - en intervjustudie

Hanna Löfkvist och Kajsa Norling

Sammanfattning

Svenska elevers skolresultat är ett ständigt diskuterat och aktuellt ämne i samhällsdebatten. Den senaste PISA-undersökningen visade att svenska elevers kunskaper i matematik och läsförståelse hade sjunkit. Regeringen gav då Skolverket uppdraget att utforma ett stöd för tidig uppföljning av elevers matematik-, läs- och skrivutveckling. Från och med 1 juli 2016 har det som en följd av detta, för att kunna bedöma elevers kunskaper enligt nya kunskapskrav, varit obligatoriskt att genomföra Skolverkets Bedömningsstöd för åk 1 i svenska och matematik. Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur lärare som genomfört Bedömningsstödet i läsutveckling för åk 1 beskriver sina erfarenheter av att arbeta med detta material. En kvalitativ intervjustudie med fenomenografisk ansats användes för att beskriva de deltagande lärarnas erfarenheter. Datainsamlingen har skett genom semistrukturerade intervjuer för att skapa utrymme för informanterna att forma personliga svar. Intervjuerna genomfördes med nio pedagoger från fyra olika skolor belägna i fyra olika kommuner. Resultaten i studien påvisar att lärarnas förutsättningar för att genomföra Bedömningsstödet skiljer sig åt och att de upplever såväl möjligheter och hinder med materialet. Även hur resultaten från Bedömningsstödet används i informanternas olika verksamheter skiljer sig åt. Det i särklass största hindret i arbetet med Bedömningsstödet uppges av informanterna i denna studie vara tidsåtgången. Majoriteten av lärarna upplever att de inte haft tid för vare sig inläsning eller genomförande på ett tillfredsställande sätt. Alla har på något sätt haft tillgång till resurs (vikarie, arbetslag eller resursperson) vid genomförandet men ändå uppger flera av lärarna att de fått använda planeringstid, raster och fritidstid för att hinna genomföra Bedömningsstödet med alla elever. De möjligheter lärarna kan se med Bedömningsstödet är att de får en bra kartläggning av elevernas läsförmåga, och de upplever också att möjligheterna till likvärdiga bedömningar av elevernas läsutveckling ökar då de använder samma material. Resultatet visar också att flertalet av lärarna känner sig stärkta i den pedagogiska rollen och känner en större trygghet i bedömningsarbetet då de använt Bedömningsstödet. Men samtidigt uppger flera att de känt sig utelämnade och utan stöd inför och under bedömningsarbetet och en oro och känsla av otillräcklighet uttrycks då lärarna inte kan bedriva undervisningen i klassrummet på ett önskvärt sätt då Bedömningsstödet ska genomföras.

Nyckelord

Bedömning, bedömningsstöd, läsutveckling, svenska, läsning, årskurs 1

Innehåll

Förord

Inledning..... 1

Syfte och frågeställningar 2

Bakgrund..... 2

Bedömning – en historisk tillbakablick..... 2

Begrepp 3

Bedömning 3

Läsförmåga 4

Bedömningsstödet i läsutveckling 4

Tidigare forskning 6

Läsutveckling 6

Tidiga insatser och undervisningens betydelse 6

Pedagogisk bedömning..... 7

Kollegialt lärande..... 8

Metod 9

Val av metod 9

Undersökningsgrupp 9

Genomförande 9

Informantsökning 10

Intervjuer..... 10

Bearbetning av data 11

Forskningsetiska aspekter 12

Tillförlitlighet och trovärdighet..... 13

Resultat..... 15

Förutsättningar inför genomförandet av Bedömningsstödet..... 15

Förberedelser och uppfattningar om materialet 15

Resurser 16

Möjligheter i Bedömningsstödet för lärare att genomföra sitt uppdrag 17

Undervisningen 17

Eleverna..... 18

Lärrollen/professionen..... 19

Kollegialt lärande..... 20

Hinder som Bedömningsstödet kan utgöra för lärares uppdrag 20

Brister i materialet..... 20

Tidsåtgång 21

Användning av Bedömningsstödet resultat 22

Hur används resultaten (av läraren, speciallärare, rektor, huvudman?) 22

Vem tar del av resultaten	23
Sammanfattning av resultat.....	24
Diskussion	25
Metoddiskussion	25
Resultatdiskussion	26
Förutsättningar	26
Möjligheter	27
Hinder.....	28
Användning av resultaten	28
Slutsats	30
Vidare forskning	31
Referenser.....	32
Bilagor	
Bilaga 1	
Bilaga 2	
Bilaga 3	
Bilaga 4	

Förord

Författarna till denna studie vill rikta ett stort tack till deltagarna som har tagit sig tid att dela med sig av sina erfarenheter och upplevelser av Bedömningsstödet i svenska – läsning för åk 1. Utan Er medverkan hade vi inte kunnat genomföra detta arbete.

Vi vill även tacka vår handledare Anita Söderlund, Fil.dr., Specialpedagogiska institutionen på Stockholms Universitet.

I denna studie ansvarar vi gemensamt för innehållet.

Hanna Löfkvist och Kajsa Norling

Inledning

Den svenska skolan ska, enligt skollagen (SFS 2010:800), anpassa sin verksamhet för att ge alla elever förutsättningar att utvecklas kunskapsmässigt med deras olika förmågor, färdigheter och behov i fokus. Skolan har styrdokument i form av läroplaner, ämnesplaner och kursplaner där bland annat kunskapsmålen specificeras för olika årskurser och ämnen. Det ingår i läraruppdraget att såväl planera, dokumentera och bedöma elevernas kunskaper. Ansvar på skolan är stort för att ge alla elever de kunskaper inom läsning och skrivning som de behöver för att kunna fungera i vårt samhälle (Lindström, Lindberg & Pettersson, 2011).

Från politiskt håll ställs i hela västvärlden krav på mät- och jämförbara resultat inom skolvärlden, bland annat vad det gäller läsning. Internationella undersökningar som PISA följs ofta av nationella förväntningar på förbättrade prestationer och resultat i kommande undersökningar (Wedin, 2010). Som en följd av resultaten i den senaste PISA-undersökningen från 2012, som visade att svenska elever blivit allt sämre i matematik och läsförståelse (UbU4, 2015/16), fick skolverket i uppdrag av regeringen att utforma ett stöd för tidig uppföljning av matematik-, läs- och skrivutveckling. I juli 2016 blev det obligatoriskt att genomföra Skolverkets Bedömningsstöd för åk 1 i svenska och matematik utifrån dessa ämnens nya kunskapskrav. Regeringen menar att "en kontinuerlig och systematisk bedömning, uppföljning och utvärdering av elevernas kunskapsutveckling och sociala utveckling /är/ avgörande för att alla elever ska nå så långt som möjligt" (UbU4, 2015/16, s.7). Regeringen anser vidare att Bedömningsstödet kan bidra till en sammanhållen bild av elevernas kunskapsutveckling. Detta genom att materialet kan ge lärare förutsättningar för likvärdighet i deras bedömningsarbete samt tillhandahålla begrepp och mallar som kan underlätta det kollegiala samarbetet. I lärares uppdrag ingår att systematiskt och över tid följa upp och utvärdera elevernas kunskapsutveckling (UbU4, 2015/16). Informationen som framkommer i bedömningsarbetet kan även ligga till grund för resursfördelning på skol- och huvudmannanivå (UbU4, 2015/16; Skolverket, 2016a). Det åligger även skolhuvudmannen att ha rutiner för hur man följer upp resultaten av Bedömningsstödet och planerar för en likvärdig utbildning med hög kvalitet (Skolverket, 2016a).

Nu har Bedömningsstödet i svenska och matematik varit obligatoriskt för alla Sveriges åk 1 under två hela läsår och är inne på det tredje. Frågan är om regeringens intentioner angående ett tidigt användande av ett bedömningsstöd för att skapa en sammanhållen bild av elevernas kunskapsutveckling stämmer överens med undervisande lärares uppfattningar. För att besvara frågan ämnar denna kvalitativa intervjustudie undersöka hur lärare som genomfört Bedömningsstödet i läsförståelse för åk 1 (fortsättningsvis i denna uppsats benämnd Bedömningsstödet) beskriver sina erfarenheter av materialet och genomförandeprocessen samt hur resultaten tas tillvara. Studien utgår från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2017). I mötet med informanter och under hela arbetsprocessen har nedanstående citerade påståenden beaktats och etiska överväganden varit en ständig ledstjärna.

"Att eftersträva att vara en annan persons synpunkt trogen är att eftersträva att agera etiskt. Att eftersträva konfidentialitet är att eftersträva att agera etiskt. Att eftersträva pålitlighet är att eftersträva att agera etiskt. Det är omöjligt att inskränka etiska överväganden till ett kapitel eller avsnitt. Etiska överväganden måste faktiskt göras redan från början och är sedan invävda i metodikens alla steg." (Ely, 1993, s. 239)

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka hur lärare som genomfört Bedömningsstödet i läsutveckling för åk 1 beskriver sina erfarenheter av att arbeta med detta material.

Följande frågeställningar kommer behandlas:

- Hur beskriver lärare sina förutsättningar inför genomförandet av Bedömningsstödet?
- Hur beskriver lärare vilka möjligheter Bedömningsstödet kan ge dem för att genomföra sitt uppdrag?
- Hur beskriver lärare vilka hinder Bedömningsstödet kan utgöra för att genomföra sitt uppdrag?
- Hur beskriver lärare att resultaten från Bedömningsstödet används på skolvivå?

Bakgrund

Bedömning – en historisk tillbakablick

Bedömning av elevers kunskaper har enligt Korp (2011) sett olika ut över tid och har fyllt olika funktioner i samhället. Hur bedömningar formellt sett ut historiskt, hänger ihop med skolans roll i samhället och med de synsätt på utbildning och kunskap som varit dominerande. Men bedömningsarbete styrs inte bara av historiska förhållanden, utan nutid och även visioner om framtiden påverkar och innebär konsekvenser såväl för individen som för samhället. Därför menar Korp att det är viktigt att lärare och beslutsfattare har kunskap om historiska förutsättningar för bedömningsarbete i skolan.

I mitten av 1800-talet började skriftliga kvantitativa prov utformas och få genomslag med syftet att jämföra individuella prestationer (Korp, 2011). Fram till dess hade kunskapsbedömning endast skett i kvalitativ form och såväl ideologiska- som ekonomiska orsaker låg till grund för denna förändring i bedömningsförfarandet. I början av 1900-talet fanns en syn på individen där intelligensen sågs som medfödd och beständig och därmed i stort sett opåverkbar genom utbildning. Intelligenstester kom att få en stor genomslagskraft vilket av Lundahl (2006) beskrivs som en konsekvens av 1900-talets massutbildning av elever. Tidigare hade endast en minoritet i samhället belastat skolväsendet men nu blev utmaningarna stora då stora, heterogena elevgrupper skulle utbildas och elevers olikheter skulle tillgodoses vilket innebar att kraven på lärarkåren därmed ökade.

Korp (2011) skriver vidare att utbildningssystemet över tid använt metoder som handlar om begåvning och individuella skillnader. Antaganden om individers förmåga har byggts in i utbildningssystemet exempelvis genom att fastställa tillförlitlighet hos olika prov och tolkning av provresultat. I början av 1970-talet förändrades synen på utbildning och skolans uppdrag. Undervisningen skulle nu knytas hårdare till samhället och elevernas egna erfarenheter skulle i högre utsträckning utgöra grunden för skolarbetet. I detta sammanhang betonades också ämnesintegrering och ett främjande av elevernas allsidiga utveckling, vilket även kom att präglade utformningen av den nya läroplanen Lgr 80. Nya synsätt på kunskapsbedömning började få genomslag i slutet av 1980-talet och förändringarna gällde sätten att tolka och hantera bedömningar. Frågor gällande vad, hur och varför bedömning sker, av vem och hur bedömningsresultaten används blev aktuella och även diskussionerna förändrades. Bedömningsarbetet kom att handla om hur metoder och system för bedömning skulle kunna främja elevers lärande och den pedagogiska utvecklingen i skolan, vilket präglade såväl Lpo 94 som Lpf 94.

Det handlade inte längre bara om hur individuell bedömning skulle kunna genomföras rättvist och effektivt med slutprodukten av lärande i fokus (Korp, 2011). Det var enligt Shepard (2000) av vikt att se denna nya bedömningskultur övergripande och att förändringar är avhängigt om kunskapssynen på elever och kommunikationsmönster i klassrummet också ändras.

I början på 1990-talet gjordes reformer i skolan som påverkade kunskapsbedömningen och dess villkor. Det kom nya läroplaner för grundskola, förskola och gymnasiet, det infördes ett nytt mål- och kunskapsrelaterat betygssystem och i policydokument uttrycktes nya synsätt såväl på elever, lärare och lärande. I dessa dokument beskrivs eleverna som ansvariga för sitt eget lärande och lärare som professionella (Korp, 2011).

Utbildningens styrning har både decentraliserats och centraliserats, vilket påverkar kunskapsbedömningens villkor. Statens kontroll över utbildningen har de senaste decennierna skärpts på systemnivå, där internationella kunskapsmätningar används och betonas för att göra jämförelser, mäta effektivitet och konkurrenskraft. Samtidigt har lärare fått större ansvar för utformningen av bedömningar på individnivå med den formativa bedömningskulturens funktion som pedagogiskt verktyg, där mjuka värden återopas och kvalitativ feedback ges individanpassat. Detta förfarande innebär att det är två olika diskurser, synsätt på utbildning, som uttrycks, förekommer och står i fokus (Korp, 2011).

Begrepp

Bedömning

Bedömning är en viktig del i allt lärande, inte minst i undervisningssituationer, och behövs i en målstyrd skola som den svenska. Bedömningsarbetet syftar till att ge eleverna förståelse för undervisningsmålen genom hela undervisningsprocessen; från planering till avslutande bedömning (Korp, 2011). Skolinspektionens rapport från 2012 visar att många lärare fann det svårt att hitta användbara verktyg för sin bedömning i åk 1-3 och att de även hade svårt för att utveckla sin egen undervisning efter de bedömningar som de gjorde (Alatalo, 2016). När kunskap och kompetens ska bedömas är det viktigt att fundera på syftet med bedömningen. Frågor att ställa är då vad som ska bedömas, varför bedömningen ska göras och vad bedömningen kan innebära för den som blir bedömd (Lindström et al., 2011). Bedömning i skolan ska relateras till ett tydligt kunskapsuppdrag och bedömning av elevers kunskapsnivå handlar till stor del om insamling och tolkning av arbetsinsatser. Beroende på syftet med bedömningen så kan den insamlade informationen användas på olika sätt. Exempelvis i kartläggningsarbete för att värdera och synliggöra kunskaper, i arbetet med att utvärdera undervisningen och även för att kunna ge återkoppling till elever (Skolverket, 2011). Enligt Korp (2011) är det som lärare viktigt att dels bestämma sig för lämplig bedömningsmetod men också att beakta det faktum att olika bedömningssätt har utvecklats för att svara mot olika behov och fylla olika funktion beroende på syfte med bedömningen. Skolverket (2011) belyser att lärare behöver skapa sig förståelse för elevens lärprocess för att kunna arbeta systematiskt med bedömning. Oavsett om bedömningen är formell (uttalade bedömningssituationer ofta avsedda för hela gruppen) eller informell (löpande genom observation och återkoppling till eleven i undervisningen) måste läraren ha klart för sig hur bedömningen ska gå till, användas, dokumenteras och relateras till kunskapskraven.

Korp (2011) menar att en begreppsförvirring är vanligt förekommande då man talar om bedömning som antingen summativ eller formativ. En fara med detta förfarande är att bedömningar riskerar härledas till det ena eller andra slaget då fokus istället bör ligga på syftet med bedömningen eftersom det påverkar bedömningens utformning och användning. Dessutom är det av vikt att överväga hur bedömningen kommuniceras till eleven. Inte minst viktigt för läraren är att klargöra om bedömningens fokus ligger på att förbättra elevens lärande, att förändra lärarens undervisning eller om bedömningen ska ligga till grund för ett omdöme eller betyg.

Syftet med bedömningar är således mångskiftande och i de fall bedömningarna ligger till grund för beslut som påverkar den enskilda eleven eller är av ekonomisk art för skolan så bör alla elever ges möjlighet att visa sina kunskaper under liknande förhållanden. Ska resultaten användas för jämförelser måste de vara mätbara och kunna kvantifieras. I de fall bedömningens syfte är att bidra till elevens lärande och utveckling finns ingen relevant orsak till varför elevernas prestationer och resultat jämförs med varandra. Fokus bör då läggas på att skapa relevanta och stimulerande bedömningsformer för eleverna, som motsvarar syftet och kraven i de specifika situationer där kunskapen ska användas. Det är av vikt att i bedömningsarbetet synliggöra såväl vad eleven kan, inte kan och även vilken typ av stöd som kan behövas (Korp, 2011).

Läsförmåga

Läsförmåga är ett centralt begrepp vid läsinläring, så även i föreliggande studie då det är lärares bedömning av elevers läsförmåga i åk 1 med hjälp av Bedömningsstödet som utgör grunden för undersökningen. Begreppet läsning har Gough och Tunmer (1986) försökt förklara vad det innebär genom att utveckla en formel. Detta genom att beskriva läsförmåga som produkten av faktorerna avkodning och språklig förståelse ($L = A \times F$) och kallat den *The simple view of reading*. För att kunna uppnå läsförståelse, i meningen att tekniskt kunna läsa, och även förstå innehållet i en text måste dessa båda läsprocesser samverka. Problem med läsförmågan kan således härledas antingen till avkodningsproblem, bristande förståelse eller en kombination av båda faktorerna.

Språklig förståelse innebär att ha förmåga att koppla ihop fonologi (språkljud), semantik (ordens betydelse) och syntax (språkets grammatik) med kunskap om hur omvärlden fungerar och hur människor kommunicerar (Heimann & Gustavsson, 2014). Avkodningsförmåga handlar om flera olika processer, bland annat om förståelse för de regler och den systematik som finns i relationen mellan språkljud (fonem) och bokstäver (grafem). Det handlar även om lexikal förståelse för att klara att hantera de ord som vi hanterar som undantag från reglerna, kunskap om alfabetet, automatisk ordigenkänning och fonologisk medvetenhet. Dessa är alla processer som också är viktiga för avkodningen. Även andra faktorer som kan relateras till individen som social bakgrund, begåvning och motivation kan påverka läsförmågan enligt Heimann och Gustavsson (2014). Denna syn på läsning, där stor vikt läggs vid att barnet ska förstå sambandet mellan fonem och grafem; den tekniska formsidan av språket, kritiserar av Clay (2015) som definierar läsning som en kommunikativ process i en kontext, där fokus ska vara på språkets innebörd och meningen med det förmedlade budskapet. Läsförmågan utvecklas då genom att det talade språket kopplas ihop med de visuella mönster som bokstäver och text utgör, utifrån ett helhetsperspektiv med betoning på förståelse.

Bedömningsstödet i läsutveckling

Bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling (Skolverket, 2016a) är från höstterminen 2016 obligatoriskt att använda i åk 1. Materialet har på uppdrag av regeringen tagits fram för att vara ett stöd för lärarnas bedömning av elevernas läs- och skrivutveckling samt för att främja en likvärdig bedömning i åk 1-3. Syftet med materialet är att tidigt upptäcka elever som är i behov, antingen av stöd eller extra utmaningar, för att man ska kunna fånga upp dem och ge dem möjlighet att nå så långt som det är möjligt i sin kunskapsutveckling. Bedömningsstödet i läsutveckling består av två delar. Den första delen är en lärarinformation med förklaring till materialets bakgrund, syfte samt innehåll. Den andra delen är en lärarhandledning med instruktioner gällande förberedelser och genomförande, elevmaterial, olika sammanställningsblanketter samt bedömningsanvisningar för att underlätta analysarbetet. Elevmaterialet innehåller bokstavskänedom (samtliga bokstäver i alfabetet) samt illustrerade texter i olika svårighetsgrad med frågor för läraren att ställa efter avslutad läsning. Det finns bedömningspunkter på A, B och C nivå. Riktlinjen för att klara av att nå kunskapskravet i åk 3 är att eleven i slutet av åk 1 har nått alla punkter på nivå A, under åk 2 nivå B samt under åk 3 nivå C i Bedömningsstödet. Som stöd för bedömningen finns sammanställningsblanketter med ett antal avstämningspunkter för varje nivå (bilaga 3).

I den första avstämningspunkten på nivå A ska eleven kunna namnge de flesta av alfabetets bokstäver samt veta hur bokstavsljudet låter, vilket innebär att de kan göra en koppling mellan fonem och

grafem. I den andra punkten ska eleven i en kortare text kunna hitta olika vanligt förekommande ord som läraren uppger. Den tredje punkten avser om eleven kan använda sig av de två olika strategierna logografisk läsning (läsa hela ordbilder) och ljudningsstrategi (ljuda ihop enskilda ljud till en helhet) vid läsning av en kortare text. I punkt fyra bedöms om eleven kan korrigera det felästa vid en uppmaning från läraren. Punkt fem behandlar elevens förståelse för texten vid egen högläsning. Eleven ska då visa att hen kan kommentera eller svara på frågor till det hen läst. I Bedömningsstödet finns förslag på frågor som läraren kan ställa till texten. I den sjätte, och sista, punkten ska eleven visa att hen kan resonera kring det som läraren har läst högt genom att diskutera texten och göra jämförelser med egna erfarenheter. Om en elev når alla punkter på nivå A i åk 1 bör man gå vidare och pröva mot nivå B för att se hur långt eleven kommit i sin kunskapsutveckling och kunna ge stimulerande uppgifter på rätt nivå. Den beräknade tidsåtgången för hela läsdelen, punkt 1-5, på nivå A är 15-20 minuter per elev. Läraren ska också kontrollera förståelsen vid högläsning, punkt 6, och detta rekommenderas att man gör antingen i helklass, då man bör fokusera på några få elever vid varje tillfälle, eller i mindre grupp.

Sammanställningsblanketterna kan användas både summativt, för att visa på hur långt eleven nått, och formativt, för att utveckla undervisningen utifrån var eleverna befinner sig. Elever som når kunskapskraven ska ges extra utmaningar och stimulans för att nå än längre och elever som inte når kunskapskraven ska snabbt få det stöd de behöver i form av extra anpassningar.

“Huvudmannen har enligt skolförordningen (2011:185) skyldighet att använda bedömningsstöd i årskurs 1 i ämnena svenska, svenska som andraspråk och matematik. I ett systematiskt kvalitetsarbete ingår att huvudmannen följer upp att bedömningsstöden används på skolenheterna och har rutiner för uppföljning av vad genomförandet har visat.” (Skolverket, 2016a)

Enligt Skolverket (2016a) kan Bedömningsstödet också ge ökade möjligheter för rektor att utveckla en likvärdig utbildning då man kan använda materialet för att planera resursfördelning och följa upp resultaten av denna. Bedömningsstödet utgår från kursplanen i svenska och svenska som andraspråk (Skolverket, 2011) och har arbetats fram av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet. Bedömningsstödet relaterar till Skolverkets material *Nya Språket Lyfter!* (Skolverket, 2016b) som också det är ett bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk för åk 1-6. *Nya språket lyfter!* ska enligt Skolverket (2016b) vara ett stöd för bedömning av elevers språkliga förmågor i enlighet med kursplanerna. Materialet ska ge lärare möjlighet att upptäcka elevernas förmågor i de olika delarna av svenskämnet samt att utveckla undervisningen i klassrummet. *Nya språket lyfter!* innehåller ett antal detaljerade observationspunkter och avstämningar, som inriktar sig mot kunskapskraven i svenska i åk 1, 3 och 6, med elevernas läs- och skrivförmåga i fokus.

Tidigare forskning

Läsutveckling

Skolans bästa resurs för att skapa bra förutsättningar för att ge elever en god grundläggande läs- och skrivkompetens är erfarna och kompetenta lärare som har stöd av sin skolorganisation enligt Herkner (2013). Vidare menar Herkner att lärare som förmår att utveckla elevernas fonologiska medvetenhet och ordavkodning i kombination med läsförståelse ger eleverna goda förutsättningar för en fortsatt positiv skolgång. Herkner, Westling Allodi och Olofsson (2014) belyser att tidig läsförmåga är en nyckelfaktor för att kunskaper ska kunna förvärfvas och bibehållas såväl i undervisningssammanhang som i andra sociala sammanhang. Vad som innebär god läsundervisning och vilken metod som lämpar sig bäst, skiljer sig åt, beroende på vilket perspektiv på läsutveckling som man utgår ifrån. Det syntetiska Phonicsperspektivet som utgår från fonemen, delarna i språket, eller den analytiska Whole Language, som utgår från en helhet där kontextens betydelse betonas (Snow & Juel, 2007). Bowey (2007) belyser särskilt att framgångsrik läsutveckling bör byggas utifrån god bokstavskänedom och fonologisk medvetenhet i tidig ålder. Att förstå den alfabetiska principen i kombination med en effektiv fonologisk avkodningsförmåga är nyckelfaktorer för nybörjarläsaren för att läsutvecklingsprocessen ska kunna leda till god läsförmåga. Byrne (2007) poängterar den första läsinlärnings stora betydelse och tar liksom Bowey (2007) upp att det är viktigt att identifiera och undervisa om de enskilda delarna i läsprocessen som exempelvis fonologisk medvetenhet och den alfabetiska principen för att skapa förståelse för elevens läsutveckling.

Inom Whole Language-traditionen ses läsning som en holistisk process med syftet att förmedla budskap till andra människor där kommunikation samt sociala- och kulturella aspekter är viktiga för elevens läs- och skrivutveckling (Wedin, 2010). Läsinläringen grundar sig på helordsläsning av ordbilder där fokus ligger på förståelse och meningsfullhet, med utgång taget i barnens intressen och olika förutsättningar för lärande. Varje individs förmåga och nivå utgör utgångspunkten för läsinläringen, vilket även genomsyrar planeringen och genomförandet av undervisningen (Berthén & Eriksson, 2006).

Vikten av kartläggning av elevers läs- och skrivkompetenser är något som båda kunskapstraditionerna belyser och Clay, som förespråkare inom den holistiska Whole Language-traditionen, menar att tidig identifikation av elevers problem med läsinläring och tidig effektiv stöttning kan reducera senare läsproblem (Clark, 1992). Även Byrne (2007) och Snowling (2012) som hör hemma inom Phonicstraditionen belyser vikten av att tidigt identifiera och bedöma elevens läsförmåga samt vid behov sätta in tidiga insatser för att stödja elevens läsutveckling. Dockrell, Lindsay och Palikara (2011) samt Munro, Lee och Baker (2008) menar att många språksvårigheter kan överbyggas med rätt anpassad individuell undervisning och elever som kämpar med sin läs- och skrivutveckling kan behöva explicit en-till-en undervisning av exempelvis speciallärare för att komma så långt det är möjligt.

Tidiga insatser och undervisningens betydelse

En god läsförmåga spelar en stor roll för elevens självförtroende (Alatalo, 2011) och det är därför mycket viktigt att skolan tidigt kan identifiera svårigheter i läsutvecklingen för att kunna hjälpa till att utveckla elevens läsförmåga. Myrberg (2007) menar att elevernas läs- och skrivförmåga gynnas då lärare har ett diagnostiserande arbetssätt, vilket innebär att elever som riskerar problem i sin läsutveckling identifieras tidigt och efterföljande åtgärder sätts in för de elever som är i behov av det. Även Snowling (2012) och Tjernberg (2013) betonar att tidig screening och upptäckt av svårigheter gör att man i skolan kan förebygga misslyckanden för eleven samt förutsäga hur läsprocessen kommer att framskrida. Fortfarande lever synen att man ska vänta på att eleven ska bli läsmogen kvar i många

skolor trots att forskning visar på vikten av tidiga insatser (Alatalo 2011), speciellt för elever med svenska som andraspråk (Damber, 2010). Elever måste tidigt hitta ett intresse för läsning och det är läraren som behöver ge stöd och ledning i detta (Alatalo, 2011). Lärare med goda kunskaper inom läsinlärning och läsutveckling upptäcker i allmänhet tidigare elever som behöver stöd i sin språkliga utveckling (Tjernberg, 2013). Alla nybörjarläsare samt elever med svårigheter i sin läsinlärning har stor nytta av explicit undervisning i språkliga strukturer och behöver arbeta med meningsfull kontextuell kommunikation för att utvecklas optimalt språkligt (Damber, 2010; Tjernberg, 2013). Dessa elever behöver systematisk undervisning i läsinlärning baserad på beprövad erfarenhet och forskning (Alatalo, 2011). Oberoende av vilken metod man använder så har det visat sig att elever presterar bättre om läraren tidigt kan hitta varje elevs styrkor och svagheter och utifrån dessa anpassa undervisningen (Alatalo, 2011; Damber 2010). Läraren är av stor betydelse för elevens språkliga utveckling (Damber, 2010) och behöver möta varje elev på dennes nivå för att hjälpa dem att utveckla sin språkliga förmåga. Detta genom att ägna mycket tid till arbetet både med avkodning och förståelse. Arbete med läsförståelse och hjälp med att utveckla läsförståelsestrategier måste också komma in tidigt i skolan (Tjernberg, 2013). Alatalo (2011) beskriver i sin avhandling att den utvärdering och uppföljning av elevens läsförmåga och förståelse som sker kontinuerligt ger bäst effekt. När läraren bekräftar elevens kunskapsutveckling stärker hon dennes självkänsla och motivation (Alatalo, 2011). Tillsättande av resurser innebär emellertid inte per automatik att positiva effekter för elevers läs- och skrivutveckling kan garanteras utan lärarkompetens, undervisningens struktur och god planering är också faktorer som krävs för ett framgångsrikt arbete med elevers läs- och skrivutveckling (Herkner, 2013).

Ett klassrum som präglas av struktur, tydlighet, lärarledda samtal, uppgifter på rätt nivå och lagom stora utmaningar innebär en god lärmiljö som alla elever har rätt att ta del av enligt Jones (2016) och Chickering och Gamson (1987). Utöver dessa kriterier har Chickering och Gamson (1987) även formulerat ytterligare faktorer som väsentliga i en god undervisning. Exempelvis ska läraren uppmuntra till aktivt lärande, ge snabb återkoppling på elevens framsteg, låta det framgå att de har höga förväntningar på eleverna samt respektera att elever har olika lärstilar och olika lätt för att lära. Klassläraren är ansvarig för att följa upp elevernas läs- och skrivutveckling och anpassa undervisningen efter deras nivå. Om man använder en pedagogik anpassad för de elever som behöver extra stöd i sin läs- och skrivinlärning gynnas också de elever som inte har dessa behov (Alatalo, 2011).

Pedagogisk bedömning

Undervisning innehåller till stor del bedömningsarbete som sker utifrån olika premisser, teorier, och aspekter och förfarandet vid bedömning kan variera. Lärares elev- och kunskapssyn, innehållet i läroplaner, centrala direktiv och anvisningar samt lärares individuella inställning till bedömning är faktorer som påverkar förfarandet (Törnvall, 2001).

Bedömning av elevers lärande kan enligt Giota (2006) ha olika syften och funktioner och man skiljer på summativ och formativ bedömning. Bedömningsarbetet har förändrats och utvecklats från att summativt kontrollera elevernas kunskaper och färdigheter genom olika sorters prov som egentligen inte främjar lärande, i riktning mot en formativ bedömningskultur. Det formativa bedömningsarbetet syftar till främja och stödja eleven i lärandeprocessen där lärare och elever tillsammans bedömer var eleven befinner sig i förhållande till kunskapskraven och där arbetet är en del av undervisningen. Formativ bedömning kan också utgöra ett viktigt verktyg för lärare i det egna planeringsarbetet och även vid samverkan med andra kollegor kring elevers lärandeprocesser. En annan aspekt som kan innefattas i detta arbete är elevers självbedömning, där eleven kan komma till insikt att den egna prestationen är viktig. Hattie (2012) beskriver återkoppling som en framgångsfaktor vid formativ bedömning och Hattie och Timperley (2007) belyser att återkoppling från lärare kan hjälpa eleverna att besvara frågorna: Var befinner jag mig just nu? Hur ska jag ta mig vidare? Vad är nästa steg? För att kunna besvara dessa frågor och förbättra elevers lärande och öka förståelsen för vad de förväntas lära sig och varför, måste läraren ha god kännedom om varje elev. Men enligt Hattie och Timperley (2007) används i många fall tester för att få information om

och bedöma elevers lärande, istället för att arbeta formativt med de tre återkopplingsfrågorna integrerade i undervisningen och lärandeprocessen.

Vad det gäller bedömning av elevers läsförmåga menar Wedin (2010) att det är viktigt att vara uppmärksam då test och bedömningar tycks reglera hur undervisningen läggs upp, och det är av vikt att analysera vilken betydelse bedömningen får. Bedömningar av elevers läsförmåga ligger ofta som grund såväl för nivågruppering av elever som av ett berättigande till specialundervisning. Giota (2006) belyser att bedömningsarbete alltid sker utifrån ett urval av kunskap och i förhållande till kriterier som är förutbestämda och utvalda. Detta innebär att det finns kunskapsområden som inte blir bedömda och det är av största vikt att som lärare ha förståelse för vilka konsekvenser bedömningen får för eleverna. Aspekter som vad som kan bli fel vid bedömningen, begränsningar i bedömningsmaterialen och vikten av att stödja eleverna så att de kan känna tilltro till sin egen förmåga är att yttersta vikt att beakta. Wedin (2010) tar upp faran med att bedöma andraspråkselevers läsförmåga med analysverktyg som är utformade för enspråkiga elever. De elever med annat modersmål än svenska riskerar då att bli bedömda som svaga läsare oavsett om problem kan härledas till specifika problem med läsförmågan eller om det är bristande kompetens i svenska språket som problemen grundar sig i. Alla former av bedömningar av läsförmåga representerar en viss kunskapssyn och ett visst perspektiv på kunskap och lärande, vilket ställer höga krav på lärares bedömarkompetens. Lästester som grundar sig på helhetsbedömningar av elevers läsförmåga ställer särskilt höga krav på lärares kompetens. Men denna typ av helhetsbedömningar ställer även höga krav på lärare vad det gäller deras förmåga att organisera undervisningen likväl som planera sin arbetstid då arbetet är tidsödande. För att lärare ska kunna genomföra bedömningsarbete av denna typ krävs att resurser tillförs, både för att tillse att lärarna får nödvändig fortbildning och personalförstärkningar för att kunna genomföra arbetet. Om dessa resurser inte tillförs är det risk för att lärares frustration och känsla av otillräcklighet tilltar, vilket också kan påverka undervisningen negativt (Wedin, 2010).

Kollegialt lärande

Kollegialt lärande är ett strukturerat och systematiskt arbete där man tillsammans i personalgruppen granskar, försöker förstå och utforskar alternativa lösningar på de problem som lärarna själva formulerar (Mårtensson & Roxå, 2016). Exempelvis kan detta ske genom handledning då man kan utforska och problematisera den egna undervisningen (Nilsson, Andersson & Blomqvist, 2017). Nilsson et al. (2017) beskriver vidare kollegialt lärande som olika slag av kompetensutveckling där fokus ligger på att lärarna själva strukturerar samarbeten för att utveckla sina kunskaper och sin egen undervisning. Forskare som Langelotz (2014) och Hattie (2012) betonar att det finns klara samband mellan kollegialt lärande och elevers kunskapsutveckling samt måluppfyllelse. Lärare påverkas av det arbetslag de arbetar i och Mårtensson och Roxå (2016) beskriver att om man har ett bra samarbete i kollegiet blir lärarna mer engagerade och utvecklar sin undervisning. Studier visar att elevernas engagemang i sin undervisning inte bara är kopplat till hur en enskild lärare undervisar utan hur kollegiet samarbetar med varandra. Lärares samarbete är även enligt von Ahlefeld Nisser (2014) av stor betydelse och i svensk skola finns två specialpedagogiska yrkesroller, speciallärare och specialpedagoger. Hur de ska arbeta och hur uppdragen kan se ut finns det olika föreställningar om, vilket kan få konsekvenser för den pedagogiska praktiken. Men von Ahlefeld Nisser belyser att en av de viktigaste uppgifterna för specialpedagogiken i svensk skola är att hjälpa till att skapa förutsättningar och möjligheter för elevers lärande. Det elevstödjande arbetet kan innebära såväl ett direkt arbete med elever på olika sätt eller ett mera indirekt då fokus kan ligga på förebyggande arbete. Ainscow, Dyson, Goldrick och West (2012) betonar att man behöver starta med det kollegiala lärandet i och mellan skolor för att säkra en likvärdighet i skolor och i samhället. Det kräver en tydlig organisation och ledning samt att skolans mål är väl förankrade i kollegiet för att man medvetet ska kunna utveckla verksamheten åt rätt håll.

Metod

Val av metod

Metodansatsen är ramen för hela studien (Braun & Clarke, 2013). Den avgör förutom vilken datainsamlingsmetod man använder även vilka forskningsfrågor som går att ställa, hur man analyserar datan samt hur man tolkar ett fenomen (Fejes & Thornberg, 2015). I denna studie har en fenomenografisk ansats använts eftersom det är lärares syn på ett fenomen, användandet av Bedömningsstödet, som är i fokus. Fenomenografien är en lämplig ansats när man är intresserad av vad enskilda individer anser om ett fenomen (Dahlgren & Johansson, 2015). I kvalitativ forskning är intervjuer en mycket vanlig metod för att besvara forskningsfrågorna (Bryman, 2008). Den mest använda intervjumetoden inom fenomenografien är semistrukturerade intervjuer (Dahlgren & Johansson, 2015) vilket också användes i denna studie. Vid denna typ av intervju utgår forskaren ofta från en lista (intervjuguide) över teman som ska beröras, informanten ges dock utrymme att utforma personliga svar och frågorna behöver inte heller ställas i ordningsföljd. Även följdfrågor som anknyter till intervjupersonens svar kan ställas (Bryman, 2008). Öppna frågor användes i en intervjuguide (bilaga 2) vilket enligt Bryman medför vissa fördelar då informanterna får utrymme att svara med egna ord och man kanske kan få oväntade svar som forskaren inte hade tänkt sig. Informanterna leds inte in i någon speciell riktning utan man kan få bra information om vad som känns viktigt för dem och vilka kunskaper de besitter. Sammanfattningsvis kommer i denna studie en kvalitativ metodansats att användas.

Undersökningsgrupp

För att hitta informanter till studien användes ett bekvämlighetsurval, då man använder personer som finns tillgängliga och som bedöms vara lämpliga, kombinerat med ett strategiskt urval, vilket enligt Trost och Hultåker (2016) är ett vanligt tillvägagångssätt inför kvalitativa studier. Ett målinriktat strategiskt urval (Bryman, 2008), som innebär att man söker efter informanter som är av betydelse för undersökningen utifrån vissa kriterier, var nödvändigt. Detta beroende på syftet med föreliggande studie, som är att ta reda på lärares erfarenheter av att genomföra Bedömningsstödet i åk 1 i svenska – läsning. Således behövdes lärare som genomfört Bedömningsstödet i praktiken. Då materialet varit obligatoriskt under relativt kort tid var en farhåga att det skulle bli svårt att hitta tillräckligt många informanter för vår studie. Detta var också något som delvis visade sig stämma överens med verkligheten.

I studien ingår nio pedagoger från fyra olika skolor belägna i fyra olika kommuner. Sex av dessa nio deltagare i studien har arbetat 20 - 30 år i skolans värld. Två har jobbat 10 - 15 år och en har arbetat som lärare i 5 år. Ett par av informanterna anger att de har bakgrund som förskollärare men är nu legitimerade lärare. En deltagare är utbildad specialpedagog. Samtliga informanter utom en, är legitimerade lärare och behöriga att undervisa i svenska för åk 1. Valet har gjorts att inte närmare presentera deltagarna i studien då de kan bli för lätt identifierbara för varandra och även för andra personer; rektor, kollegor med flera, inom samma skola eller kommun.

Genomförande

Innan arbetet med att hitta informanter till undersökningen inleddes skrevs ett missivbrev (bilaga 1) och en intervjuguide (bilaga 2) utformades. Beroende på det geografiska avståndet författarna emellan delades arbetet med informantsökning upp då det bedömdes omöjligt att genomföra det tillsammans av praktiska och tidsmässiga skäl. Urvalsförfarandet för att hitta adekvata informanter har skilt sig åt något, även om båda författarna till denna studie har använt sig av strategiskt urval i kombination med bekvämlighetsurval (Bryman, 2008). I ett senare skede genomfördes även själva intervjuerna av författarna var och en för sig av praktiska och tidsmässiga skäl.

Informantsökning

Författare 1

En intresseförfrågan till informanter som författare 1 visste eller trodde sig veta ha genomfört Bedömningsstödet gjordes muntligt, via mail och sms till fyra lärare vid två olika skolor, i två olika kommuner. När denna första kontakt togs presenterades studiens syfte och anledningen till varför personerna kontaktades kortfattat, med försäkran om vidare information i de fall de var intresserade av att medverka. Tre, av fyra tillfrågade i förstäläget, tackade ja till ytterligare information om den föreliggande studien. Den fjärde tillfrågade läraren hade inte genomfört Bedömningsstödet och kunde således inte delta just därför, men rekommenderade istället två personer som hen visste hade genomfört bedömningen föregående år. Detta tillvägagångssätt benämns snöbollsurval och är också en viss form av bekvämlighetsurval (Bryman, 2008). Dessa två personer kontaktades sedermera via sms och båda tackade ja till ytterligare information om studien. Ett par av informanterna kontaktades efter en första återkopplingen dessutom via telefonsamtal. Därefter skickades ett missivbrev (bilaga 1) via mail, med ytterligare information till samtliga fem som visat ett intresse för att delta. Alla de som fick ett missivbrev har deltagit som informanter i undersökningen. Författare 1 var av olika anledningar mer eller mindre känd av samtliga tillfrågade personer. Detta faktum var att beakta och en fråga att ställa var om informanterna skulle svara ärligt på frågorna eller svara det som de möjligen trodde förväntades av dem. Bedömningen i efterhand är att informanterna likväl som intervjuaren kunde förhålla sig professionellt till uppgiften och där och då bortse från de personliga relationerna.

Författare 2

Författare 2 skickade ut information om undersökningen samt en förfrågan om deltagande via mail (bilaga 4) till rektor alternativt specialpedagog på tre olika skolor i en kommun. I mailet ombads mottagarna vidarebefordra informationen till de lärare som genomfört Bedömningsstödet i åk 1 och kunde vara aktuella för undersökningen. En rektor svarade direkt att hen vidarebefordrat mailet till berörda lärare. En lärare kontaktades personligen och ville då ställa upp på en intervju. Tyvärr gjorde olika omständigheter på arbetsplatsen och brist på tid för läraren att det inte bedömdes vara lämpligt med fler påminnelser och försök att hitta alternativa tider för en intervju.

Då det gått en vecka utan något svar från tänkbara informanter skickades ett påminnelsemail ut till rektor och speciallärare. Ytterligare några dagar gick utan något svar och då valdes tre nya skolor ut och personliga mail med information om undersökningen skickades till de lärare som på respektive skolas hemsida stod som ansvariga för åk 1. Samtidigt skickades även ett mail till rektorn för två skolor i en annan kommun med samma förfrågan som i det första utskicket. De lärare som fått personliga mail svarade omgående men var inte aktuella för intervjuer då de aldrig genomfört Bedömningsstödet i svenska tidigare utan skulle göra det för första gången under detta läsår. Två av dem hade dock vidarebefordrat informationsmailet till de lärare på skolorna som kunde vara aktuella. Slutligen, efter två veckor, kom svar från en lärare, som fått informationen från sin rektor i det andra utskicket, att hen gärna ställde upp på en intervju. Samma dag kom även svar från en specialpedagog från det första utskicket som hade ordnat så att tre intervjuer kunde genomföras på dennes skola den kommande veckan. Inför intervjuerna delgavs alla fyra informanter ett missivbrev (bilaga 1) via mail.

Intervjuer

Hartman (2004) belyser att även om intervjun som informationskälla är relativt fri så kräver den förberedelse för att inte samtalet ska lämna det intresseområde som forskaren har. Här är intervjuguiden en hjälp för att hålla fokus på uppgiften. En testintervju planerades för att kontrollera intervjufrågornas lämplighet, relevans, utformning och turordning. Det är rekommenderat att alltid genomföra åtminstone en testintervju, även kallad pilotstudie, för att säkerställa att frågorna fungerar samt att undersökningen blir bra i sin helhet (Bryman, 2008). Testintervjun genomfördes av författare 1. Anledningen till detta var att författaren snabbt fann en tillgänglig informant och kunde boka ett intervjutillfälle vilket innebar att intervjuguiden kunde prövas. Informanten informerades om att det var en testintervju som även kunde komma att användas som en del i studien om frågorna bedömdes

som adekvata och fungerande. Efter testintervjun gjordes en del smärre justeringar i form av ändrad ordningsföljd av frågorna. För övrigt fungerade intervjuguiden på tillfredsställande sätt och intervjun bedömdes som användbar i studien. Efter genomförd testintervju kunde tidsåtgången beräknas till ungefär 30 minuter. Inför övriga intervjuer kontaktades samtliga informanter, på likvärdigt sätt, via mail eller genom telefonsamtal och lämplig tid och dag för intervjuerna bokades. Informanterna informerades då också om den beräknade tidsåtgången för intervjun. De nio intervjuerna varade mellan 19 och 40 minuter och samtliga spelades in och genomfördes ostört och sammanhängande, på respektive informants skola. Förfarandet att intervjun skulle behöva spelas in, meddelades informanterna redan vid den första kontakten inför studien.

Då semistrukturerade intervjuer används har intervjuaren möjlighet att ställa följdfrågor och be om förtydliganden för att få tillräckligt med information (Bryman, 2008) vilket också gjordes när det bedömdes som nödvändigt. Samtliga intervjuer avslutades med att tacka för deltagandet i studien. Bryman (2008) beskriver att det i kvalitativa undersökningar är svårt att veta hur många intervjuer man behöver genomföra för att teoretisk mättnad ska nås. Efter att nio intervjuer genomförts gjordes bedömningen att tillräckligt med data hade samlats in. Detta då undersökningens ramar enligt givna instruktioner från Specialpedagogiska institutionen vid Stockholms Universitet är väl avgränsade både i omfattning och tid. Enligt Bryman (2008) nås teoretisk mättnad tidigare ju snävare avgränsningar studien har.

Samtliga intervjuer genomfördes under en tidsperiod av två veckor i september och oktober 2018. Intervjuerna transkriberades i sin helhet samma dag eller dagen efter intervjuens genomförande av respektive författare. Bryman (2008) beskriver fördelarna med att spela in och transkribera intervjuer för att få med all information inför det efterföljande analysarbetet. Det rekommenderas också att man gör transkriberingsarbetet löpande då det är en process som kräver mycket tid (Bryman, 2008).

Bearbetning av data

Det empiriska underlaget som ligger till grund för resultatet i denna studie är i sin helhet hämtat från nio semistrukturerade intervjuer. Valet föll på att använda en induktiv tematisk analys för bearbetning av det insamlade datamaterialet vilket enligt Bryman (2008) är ett vanligt angreppssätt vad det gäller kvalitativ data. Det är också en bra första analysmetod att ta sig an enligt Braun och Clarke (2013). I analysarbete med induktiv ansats söker forskaren slutsatser utifrån insamlad data (Fejes & Thornberg, 2015; Elo & Kyngäs, 2008). Vid användande av en tematisk analys är inte analysprocessen tydligt utformad men det finns en strategi i form av en matrisbaserad metod för att ordna insamlad data i centrala teman och även subteman. För att identifiera teman krävs noggrann genomläsning av datamaterialet för att hitta mönster (Bryman, 2008). För att i denna studie få stöd i analysarbetet användes en checklista, se nedan, framtagen av Braun och Clarke (2013, s. 202-203), vilket gjorde att förståelsen för kodningsarbetet och analysprocessen klarnade efter det att transkriberingen var genomförd.

- Transkribering
- Läsning av datamaterialet för att skapa förståelse för innehållet.
- Sökning efter koder i materialet.
- Sökning efter teman.
- Granskning av teman. Skapa en tematisk karta med teman och subteman samt leta kopplingar.
- Definiera och namnge teman.
- Skriva analysen.

De inspelade intervjuerna lyssnades igenom och transkriberades av respektive författare som genomfört intervjun. Därpå mailade författarna transkriberingarna till varandra, vilket gjordes löpande allteftersom intervjuerna genomfördes och transkriberades. Intervjuerna lästes igenom av båda författarna enskilt för att bekanta sig med materialet samt få djupare förståelse för innehållet. När samtliga nio intervjuer var genomförda, transkriberade och genomlästa träffades författarna fysiskt för

att gemensamt göra en initial sökning efter koder. För att lättare kunna identifiera, tydliggöra och hitta mönster i datamaterialet användes olika färger vid markering av ord och meningar som tycktes vara nyckelord, betydelsebärande enheter eller viktiga begrepp. För att underlätta denna arbetsprocess tog vi hjälp av några olika punkter (Bryman, 2008 s.529) som man kan tänka på i sökandet efter teman.

- Repetitioner; teman som återkommer.
- Lokala typologier eller kategorier; uttryck som är obekanta används på ett ovanligt sätt.
- Metaforer eller analogier; hur informanterna delger sina tankar i termer av metaforer eller analogier.
- Likheter och skillnader; hur informanterna kan diskutera ett tema på olika sätt/skillnader.
- Språkliga kopplingar; hur ord som "på grund av" eller "därför att" används av informanterna då det kan påvisa kausala kopplingar i deras medvetande.
- Saknade data: reflektion över vad informanten utelämnar i sina svar.

Sedan gjordes en enklare matris där den färgkodade informationen sorterades i teman och namngavs, för att lättare kunna se mönster. Information från varje deltagare plockades in i matrisen under respektive skapad temarubrik. De teman som definierats användes för att göra jämförelser och ytterligare organisera innehållet. Inför skrivandet av den tematiska analysen gjordes en kritisk granskning av de olika teman vi definierat för att se att de svarade mot studiens syfte. De fyra temarubrikerna omformulerades och skrevs in som studiens frågeställningar. Matrisen visade sig också vara mycket användbar i sökandet efter lämpliga citat vid resultatbeskrivningen.

Forskningsetiska aspekter

I forskning som involverar människor måste etiska överväganden göras (Ahlberg, 2016) och enligt Ely (1993) är kvalitativ forskning i sig ett värdeladdat fenomen och etiska aspekter är ständigt invävda i detta forskningsarbete. Föreliggande studie utgår från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2017) där etiska överväganden och riktlinjer för forskningskvalitet regleras. De fyra forskningsetiska principerna; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet, reglerar såväl hur forskningsarbetet ska säkerställa hög kvalitet, likväl som förhållandet mellan forskare och deltagare. Vad det gäller det förväntade forskningsresultatet, så måste avvägningar, i förhållande till eventuella negativa risker och/eller konsekvenser som deltagarna i studien kan komma att utsättas för alltid beaktas och tas hänsyn till, i och inför vetenskapliga undersökningar.

Enligt informationskravet, ska forskare alltid informera deltagare om deras roll i en föreliggande studie och vad som gäller för deras deltagande. Det gjordes genom ett missivbrev (bilaga 1), där information om att arbetet utgick från de forskningsetiska principerna, syftet med studien och beräknad tidsåtgång beskrevs. Dessutom gavs information i enlighet med samtyckeskravet, att deltagande i studien var frivilligt och att medverkan när som helst kunde avbrytas, vid intervjutillfället eller i efterhand. Enligt konfidentialitetskravet delgavs de medverkande information om att deras identitet skyddas, att materialet behandlas med försiktighet och att det i studiens resultat inte framkommer vem som deltagit, ej heller på vilken skola eller i vilken kommun informanterna arbetar. Deltagarna informerades även enligt nyttjandekravet, att de insamlade uppgifterna, i form av inspelad data, skulle transkriberas men endast i syfte att användas i föreliggande studie. Dessutom gavs information om att all insamlad data efter uppsatsens godkännande skulle komma att raderas.

Ett etiskt dilemma kan vara då intervjuaren, som i några fall i föreliggande studie, är mer eller mindre känd för informanten. Detta kan komplicera samtycke och rättigheten att avstå, då det som informant kan uppfattas som svårt att tacka nej, vilket beaktades då förfrågan om medverkan gjordes. När dessutom flera informanter från samma skola tillfrågades och tackade ja till medverkan komplicerades möjligheten till konfidentialitet ytterligare. Detta eftersom flera personer inom samma verksamhet då var medvetna om varandras deltagande i studien. Även detta behövde då beaktas. Det begränsade antalet informanter, i detta fall nio stycken, innebar således att extra eftertanke och försiktighet krävdes då studiens resultat skulle redovisas, för att inte röja enskilda informanters erfarenheter och

ställningstaganden. Detta gjorde att valet föll på att inte göra någon utförligare presentation av deltagarna i studien.

Tillförlitlighet och trovärdighet

För att redogöra för kvalitet i forskning och då i synnerhet kvantitativ forskning, är begreppet validitet ofta använt. Begreppet i sig relaterar till huruvida den genomförda forskningen undersöker vad som avsetts och med lämplig metod (Fejes & Thornberg, 2015; Kvale & Brinkmann, 2009). För att besvara syftet och frågeställningarna i föreliggande studie valdes intervjuer som metod, då det ansågs mest lämpligt. Enligt Fejes och Thornberg (2015) kan begreppen tillförlitlighet och trovärdighet vara mera passande i kvalitativ forskning än validitetsbegreppet, för att beskriva noggrannhet och systematik under hela processen. Hur trovärdiga och tillförlitliga resultaten kan anses vara i en studie, är dels avhängigt forskarens tillvägagångssätt vad det gäller datainsamling och analysförmåga, men av betydelse är också forskarens förhållningssätt gällande kritiskt och kreativt tänkande under processens gång. Även Kvale och Brinkmann (2009) belyser forskarens skicklighet vad det gäller kontroll, ifrågasättande och tolkande av resultat som viktiga faktorer, som bör genomsyra hela forskningsprocessen, för att stärka forskningsresultatets trovärdighet och tillförlitlighet.

För att stärka tillförlitligheten användes Brymans (2008, s.445) checklista för kvalitativa intervjuer inför datainsamlingen där olika frågor man som intervjuare bör ställa sig beskrivs, exempelvis angående informationen som ges om studien, innehållet i intervjuguiden samt hur man framställer sig själv. Inför intervjuerna förbereddes en intervjuguide (bilaga 2), där frågorna ställdes och kontrollerades mot studiens syfte och de ursprungliga frågeställningarna för att säkerställa att de kunde besvaras. För att ytterligare stärka tillförlitligheten genomfördes även en pilotintervju, varpå en mindre revidering av intervjuguiden genomfördes. Utfallet av intervjuerna kommer att skilja sig åt då semistrukturerade intervjuer har valts som datainsamlingsmetod och de dessutom genomförs av två olika personer. Utformandet av en intervjuguide kan då säkerställa att utgångspunkterna och ramarna för varje intervju kan bli mera likvärdig. Då intervjuerna spelades in fanns också möjligheten att kontrollera såväl ställda frågor och givna svar i efterhand, vilket också kan tänkas stärka studiens kvalitet. Det insamlade datamaterialet har transkriberats, mer eller mindre ordagrant. Dock har vissa mindre redigeringar gjorts för att göra intervjusvaren läsbara, exempelvis har "hummanden" uteslutits. Dessutom har inspelningarna genomlyssnats och samtliga transkriberingar lästs av båda författare vid ett flertal tillfällen under analysprocessens gång. Ytterligare ett möjligt sätt att stärka tillförlitligheten och trovärdigheten var användandet av de olika checklistorna som användes i analysarbetet.

En forskningsintervju kan inte betraktas som en öppen dialog mellan två parter då det är en samtalsform med tydlig maktasymmetri mellan intervjuare och informant. Detta kan innebära att intervjupersonen i interaktionen parterna emellan hamnar i underläge, även om det inte är intervjuarens intention och det kan även innebära att informanten mer eller mindre medvetet försöker uttrycka vad denne tror att intervjuaren vill höra, snarare än att besvara frågorna sanningsenligt (Kvale & Brinkmann, 2009). För att i möjligaste mån undvika detta poängterade författarna vid intervju-tillfället syftet med studien; att höra informantens egna uppfattningar om Bedömningsstödet och med tydlighet uttrycktes att det inte i de ställda frågorna fanns något förväntat rätt eller fel svar.

Generalisering berör frågor huruvida en studies resultat kan överföras på andra personer, händelser eller situationer som inte ingått i en undersökning och kvalitativ forskning kritiserar generellt för att vara subjektiv och inte kunna redovisa generaliserbara resultat (Fejes & Thornberg, 2015). Resultatet i föreliggande studie är baserat på tolkningar av ett mindre antal informanternas information, vilket begränsar studiens generaliserbarhet. Det har dock inte varit avsikten med studien, men däremot visar resultatet att lärare på olika skolor, i olika kommuner både har olika erfarenheter och förutsättningar vad det gäller att genomföra Bedömningsstödet – läsa i svenska i åk 1. Därigenom kan föreliggande studie, i sin begränsade omfattning, ändå vara av intresse och även bidra med ett kunskapstillskott; att gestalta någonting nytt, då aspekter på lärarnas upplevda verklighet åskådliggörs, vilket Larsson, (2005) menar är av stor vikt då man valt att göra en kvalitativ studie. Bedömningsstödet för åk 1 är

fortfarande ett relativt nytt obligatoriskt material och samtliga lärare i studien har endast genomfört det praktiska arbetet vid ett tillfälle. Enligt Larsson (2005) innebär en kvalitativ studie som beskriver ett fenomen på ett sätt som det rent allmänt framstår, som poänglös. En bra analys däremot kan resultera i nya, rimliga sätt att se på verkligheten, i ett begripligt sammanhang. Således kan denna beskrivning av lärares erfarenheter av Bedömningsstödet – läsa i svenska för åk 1 ses som ett kunskapsstillskott, relevant för alla och envar som har ett intresse av dessa lärares uppfattningar och därigenom få lärdom och kunna dra egna slutsatser om vad som kan vara bra att tänka på och vilka förutsättningar som kan vara nödvändiga och/eller önskvärda då Bedömningsstödet ska genomföras.

Resultat

Syftet med denna studie var att undersöka hur lärare som genomfört Bedömningsstödet i läsutveckling i åk 1 beskriver sina erfarenheter med detta bedömningsmaterial. Den genomförda tematiska analysen resulterade i ett antal teman som utgör följande rubriker i föreliggande resultatredovisning:

- Förutsättningar inför genomförandet av Bedömningsstödet
- Möjligheter i Bedömningsstödet för lärare att utföra sitt uppdrag
- Hinder som Bedömningsstödet kan utgöra för lärare att utföra sitt uppdrag
- Användning av Bedömningsstödet resultat

Informanterna i studien har getts slumpvist utvalda fiktiva namn i resultatredovisningen, för att ytterligare förstärka konfidentialiteten.

Förutsättningar inför genomförandet av Bedömningsstödet

Förberedelser och uppfattningar om materialet

Resultatet visar att förutsättningarna för att sätta sig in i bakgrundsmaterialet och diagnosmaterialet, är skiftande beroende på arbetsplats. Ungefär hälften av de intervjuade lärarna beskriver förberedelserna som präglad av ensamarbete där man själv fått sätta sig in i Bedömningsstödet på egen hand. Det har varit lärarens egna ansvar att läsa in sig i materialet och man har inte fått någon extra avsatt tid för att göra detta, trots att det var helt nytt för dem och några uttrycker att de känt sig utelämnade, otillräckliga, ensamma och utan stöd. Flera av lärarna har upplevt inläsningsarbetet som mycket omfattande och väldigt tidskrävande då det är ett gediget material och mycket att sätta sig in i. Flertalet upplever att de inte haft någon att rådfråga angående materialet och några uttrycker att de känt sig osäkra inför vad man förväntas göra både vad gäller inläsning och genomförande. Någon uttryckte att man fått använda sin fritid för att hinna läsa in sig på materialet.

”Jag var den som gjorde det första året som det fanns så det fanns ingen att rådfråga så det var mitt ansvar och mitt eget läsande att ta fram hur det skulle gå till.” Eva

”förutsättningarna har väl varit på mina egna villkor... har varit upp till mig själv för jag har inte fått någon avsatt tid... Jag har fått skapa tiden och dra ner på något annat... eller helt enkelt fått jobba lite mera bara.” Anna

”man fick en pärm kastad till sig med instruktionen att det här ska läsas och göras.”
Maria

”jag undrar hur Skolverket tänker när det bara blir mer och mer pålagt för oss lärare utan att något annat försvinner...hur ska man hinna när det bara kommer mer?”
Kristina

Tre av lärarna uppger att de haft stöd av speciallärare/specialpedagog i förberedelsearbetet. Detta stöd har sett olika ut då någon fått informationen till sig i form av en presentation av materialet som hölls av specialpedagog, medan någon annan haft ett kortare samtal kring materialet och dess utformning tillsammans med speciallärare. Två av de nio lärarna uppger att de känt sig väl förberedda inför genomförandet av Bedömningsstödet.

“Jag hade ju ingen extra tid för det men jag och specialläraren tittade på det tillsammans” Lina

”jag fick jättebra information av specialpedagogen som berättade om de här proven. Sen fick jag läsa på efter hennes genomgång, så jag tyckte att jag var väl förberedd”
Bodil

Fem lärare uttrycker att de upplever materialet som otydligt och svårt att förstå. Man uppger att man fått läsa igenom materialet flera gånger och det upplevs som omfattande och svårt att hitta i. Några återkommer till tidsfaktorn och uppfattar materialets utformning och omfattning som svårtolkat delvis beroende på den upplevda bristen på tid vilket leder till en känsla av stress.

“jag förstod inte jättemycket...det var otydligt först.” Karin

“det står ganska mycket...det blir lite luddigt...lite grötigt tycker jag” Anna

“när jag bara läste igenom det först, förstod jag inte hur jag skulle göra, utan jag fick starta i elevinstruktionerna och sen gå bakvägen för att förstå... jag fick liksom hoppa fram och tillbaka för att förstå tanken med det.” Kristina

“det är väldigt omfattande... tidspressen jag haft när jag ska gå igenom för att få en överblick... stressande... Jag önskar att det hade varit lite tydligare och kortare... fast det hade nog inte varit något problem om jag haft mera tid avsatt.” Anna

Två av informanterna anser att materialet är tydligt utformat med adekvat information och bra utformade sammanställningsblanketter.

“Det var tydligt... Det var bra information.” Bodil

”Det var tydligt och jättebra med alla de här blanketterna.” Lina

Resurser

För att genomföra det praktiska arbetet med Bedömningsstödet tillsammans med eleverna uppger alla lärare att man haft tillgång till stöd i klassrummet av någon slags resursperson. Fem av informanterna har med hjälp av andra lärare i arbetslaget och/eller en resursperson knuten till klassen, kunnat frigöras för att genomföra bedömningsarbetet. Flera av lärarna uttrycker emellertid tankar om olika möjliga sätt att genomföra bedömningsarbetet.

“Förutsättningarna rent praktiskt var bra... resurspersonen funkade bra och vi hade rum att vara i” Maria

”resursen fick ta min plats och ta ansvar för det som behövde göras i klassen.”
Karin

“det är ju bäst om en och samma person som gör det... optimalt är det om läraren genomför men om specialpedagogen gör det är det viktig att förmedla resultatet.”
Sara

“men jag tycker att det skulle vara någon annan som gjorde det, istället för mig... specialläraren eller specialpedagogen kan lyfta ut dem så jag kan fortsätta att bedriva undervisningen som vanligt hela tiden.” Kristina

“specialpedagogen skulle väl kunna göra det men samtidigt vill jag ju göra det... jag har lite svårt för att någon annan gör det och liksom serverar mig med resultatet... jag vet inte för det är ju inte så utforskande eller utvecklande för mig... ett dilemma, det är jättesvårt.” Anna

Några av lärarna uppger att en vikarie har satts in i klassen under delar av genomförandet, dock inte i så stor omfattning som man haft behov av. Vikariebristen uppges vara en begränsande faktor.

”Det som var det stora problemet, det var att få en vikarie.” Sara

I flera fall uttrycker lärarna även en oro för vad överlämnande av ansvaret för undervisningen i klassrummet till en vikarie kan innebära för undervisningens kvalitet, då genomförandet är så tidskrävande. Även om man hade exempelvis en vikarie eller kollega som undervisade i klassen kände man stress när man behövde planera upp för dem.

“det beror ju alldeles på vad jag fått för hjälp, alltså vem som är i klassen och vad man kan lägga på den... ibland fick det bli lektioner som inte var de mest stimulerande för barnen.” Eva

“jag ska vara i klassrummet med dem. Det känns inte relevant att sitta med varje elev på det sättet... då får det vara hur obligatoriskt det vill...så mycket resurser det går åt!... Jag tycker inte att det är värt det. Jag behövs i klassen! Maria

Flera av lärarna har använt sin planeringstid, sina egna raster, elevernas raster och elevernas fritidstid till genomförandet. I något fall har inte rektor förstått riktigt vad bedömningsarbetet innebär och hur tidskrävande de är vilket har lett till att det varit svårt att få stöttning vid bedömningen.

”jag fick nästan böna och be och tala om för rektorn vad tidskrävande det är, skriva ner hur mycket tid som gick åt för varje elev... fick använda lektionstid, planeringstid, fritidstid, passa på och ta stunder när det passade liksom. Sen fick jag lite hjälp på slutet.” Eva

“jag fick ta några efter skolan men föräldrarna tyckte att det var helt ok.” Emma

Möjligheter i Bedömningsstödet för lärare att genomföra sitt uppdrag

Undervisningen

De intervjuade lärarna uppger att de delvis ser Bedömningsstödet som en hjälp för att genomföra sitt uppdrag genom att resultaten tydliggör elevernas läsförmåga. Man anser att man får en bra kartläggning av elevernas kunskaper vilket gör att man lättare “hittar” elevernas nivå. Bedömningsstödet anses av någon som ett bra verktyg för att lätt se en progression i elevens läsutveckling medan andra uttrycker det som ett bra sätt att få koll på vad eleverna kan just nu, som en avstämning.

“de kunde mera än vad jag trodde, jag blev positivt överraskad... man hittade de som var bättre än vad jag hade trott... kunde snäppa upp nivå för dem” Eva

“det viktigaste är ändå att man hittar dem och tar dem vidare, så man inte kräver för mycket eller för lite och det är en konst” Sara

“vid själva testet är ju det största syftet att göra en check, inte att utveckla” Anna

Samtliga lärare med ett undantag uttrycker att man har anpassat eller utvecklat sin läsundervisning på grupp- och individnivå efter användandet av Bedömningsstödet. Några uttrycker att man har fått lättare för att individualisera när man tydligt ser vad varje elev kan medan andra uttrycker att man genom materialet har hittat de elever som är i behov, antingen av stöd eller utmaningar i sin läsutveckling.

“du kan planera för deras framtida inläring...jättebra att få den överblicken... kan göra individuella planeringar lättare...som ett stöd framåt” Karin

“de som kunde läsa fick andra uppgifter, ja texter att läsa för att snäppa upp nivån för dem... de som inte kunde läsa fick ju fokusera ännu mera på bokstavsinnläringen.”
Eva

“Jag har lagt speciellt fokus där jag sett att flera haft problem exempelvis ord-förståelse. Ja ord och ordförståelse är nog det jag lagt mest krut på, vilket kanske inte är så konstigt eftersom så många har annat modersmål än svenska.” Kristina

“Jag kan inte tycka att det jag har gjort har förändrat min undervisning... det är så anpassat och individualiserat redan. Det är ju ett måste när halva klassen består av nyanlända elever. Det är ju redan min största utmaning... kanske skulle vi lagt tid på att undervisa istället för att lägga tiden på testning?” Maria

Även om man till stor del upplever att Bedömningsstödet är ett fungerande material uttrycker flertalet lärare att man egentligen redan visste hur eleverna låg till och att kartläggningen mer bara blev som en bekräftelse på tidigare vetskap vad det gäller deras läsförmåga. Någon uttrycker det som att man haft bra kartläggningmaterial tidigare och inte förstår varför man måste använda Bedömningsstödet när det inte ger någon ny kunskap om elevernas läsutveckling.

“ofta vet man ju de här sakerna... jag skulle lika gärna kunnat ta de här punkterna... utan texterna...det hade jag kunnat gjort utifrån det vi jobbar med dagligen” Lina

“många anpassningar hade jag redan så det blev nog mer som en bekräftelse.” Eva

“det har inte gett mig någonting...jag kan göra likvärdiga bedömningar av deras läsning ändå utifrån det jag har sett och hela tiden individualiserar undervisningen”
Maria

Eleverna

Möjligheten att sitta enskilt och egentiden som varje elev får tillsammans med läraren uppper de flesta informanter som något de ser som positivt, men viss ambivalens kan skönjas då tidsaspekten också tas upp. Förutsättningarna för att göra en likvärdig bedömning av alla elevernas läsutveckling kan öka då man använder samma material och får jämförbara resultat, enligt flera av informanterna. Tre lärare uttrycker att de märkt att eleverna blivit mer medvetna om sitt eget lärande efter arbetet med Bedömningsstödet. Deras motivation och förståelse för kunskapskraven har ökat och de har visat på större förmåga att ta eget ansvar för sitt lärande.

“en guldstund att få sitta med varje elev.” Eva

“jag får ju en egen stund med eleverna och lär känna dem lite mera. Då har man ju tagit sig tid och sitter ensam och det är ju jättebra... men tidskrävande också och det kan kännas väldigt, väldigt stressande.” Anna

“det blir en stress när jag vet att resurspersonen är i klassrummet med 27 elever och jag bara har en.” Maria

“det är samma material och det gör att jag kan göra en jämförelse... jag får ju jämförbara data liksom.” Karin

“eleverna blev mer medvetna om vad man borde kunna... för de flesta blev det som en morot... de blev peppade” Kristina

Läraryrollen/professionen

Den främsta möjligheten med Bedömningsstödet för läraryrollen som framkommer i intervjuerna är att man får en större trygghet och stärker den pedagogiska rollen. Lärarna uppger att man stärker och får en tyngd i bedömningsarbetet när man använder ett material som är lika för alla. En lärare uttryckte också att Bedömningsstödet var en hjälp för att tydliggöra kunskapskraven för hen själv och bekräfta att undervisningen motsvarade kunskapskraven.

“materialet hjälpte mig att förstå vad eleverna bör kunna... att jag ligger rätt i min undervisning så att säga” Kristina

”jag har ju en uppfattning redan sedan innan. Men det som är bra är väl att den oftast stämmer och det kan ju vara bra som en kontroll” Anna

Att Bedömningsstödet är obligatoriskt innebär enligt några lärare att de känner en giltighet i det eftersom alla i åk 1 gör det över hela landet. Materialet blir även ett bra verktyg för lärarna att ta till för att synliggöra elevers kunskaper vid lärarbyte eller inför föräldrar på utvecklingssamtal.

“vid överlämning kan man visa att den här eleven behöver stöd... eller utmaning... man får en snabb överblick över grunderna... på ett tydligt sätt” Eva

“Det är bra att använda vid utvecklingssamtalet... det blir väldigt tydligt hur de ligger till kunskapsmässigt.” Kristina

“jag visade vid utvecklingssamtal hur eleven presterat och på vilken nivå de ligger... det kan ge mera tyngd när man berättar att det är ett obligatoriskt bedömningsstöd som finns för alla” Eva

I stort sett samtliga informanter uttrycker också att det är positivt med kvalitetstiden man får tillsammans med varje enskild elev. Det gör att man lär känna eleverna bättre, inte bara kunskapsmässigt utan även socialt.

“det mest positiva var stunden jag fick med dem... annars kanske det inte blivit av på det viset, att jag verkligen fick tid att sitta ner med dem” Lina

“det gav mig jättemycket att sitta med varje elev... jag får chansen att sätta fingret på... vad de behöver... det ser du inte i klassrummet på samma sätt” Karin

Kollegialt lärande

När det gäller frågan hur Bedömningsstödet kan bidra till det kollegiala lärandet uppger endast tre lärare att det har bidragit genom att man tagit tid till pedagogiska diskussioner. Bedömningsstödet anges då vara ett bra underlag för diskussion och sambedömning då man kan synliggöra elevernas kunskaper för sina kollegor.

“vi tar det i arbetslaget, hur vi ska dela resurser och då var det här (Bedömningsstödet) en del i det” Lina

“En analys måste till och en plan för analysarbetet... i och med att vi träffas regelbundet, så gör vi det” Sara

Hinder som Bedömningsstödet kan utgöra för lärares uppdrag

Brister i materialet

En övervägande del av informanterna upplevde informationsmaterialet och instruktionerna till Bedömningsstödet som otydligt och svårt att sätta sig in i. Någon reflekterade över att detta kanske kunde bero på tidspressen och stressen man upplevde både inför och under genomförandet, medan någon annan kände att det kunde vara otydligt och kännas svårt om man inte hade så mycket yrkeserfarenhet. En lärare angav att de hade missat att göra olika bitar av bedömningen på grund av de upplevda otydligheterna i materialet.

“det står ju inte riktigt klart på alla ställen utan man får göra en egen bedömning... om man har några år på nacken så... men som nyexad är det nog inte helt lätt.” Sara

“jag skulle ju vilja att materialet var mer överskådligt, kanske punktat” “jag tyckte det var flummigt när man skulle genomföra...otydligt helt enkelt... vi upptäckte att vi missat att göra vissa bitar” Maria

Ett par av informanterna anser att det är svårt att bedöma om eleven nått upp till önskad kunskapsnivå då man upplever observationspunkterna som otydliga och inte tillräckligt avgränsade och antalet givna elevexempel som för få, vilket framkallade osäkerhet i bedömningsförfarandet. Någon uttryckte en förhoppning att det kommer kännas enklare när man genomfört Bedömningsstödet några fler gånger.

“det var svårt att veta exakt vad de behövde säga för att bli godkända. Hur långt man kunde sträcka sig för att de skulle bli godkända. Jag hade gärna haft mer exempel”
Emma

“om man får chansen att jobba med materialet igen och igen så kommer man ju att lära sig och då kommer det ju att kännas lättare och lättare och man blir mera trygg.”
Kristina

Vad det gäller Bedömningsstödet under själva genomförandet med eleverna tycker någon tillfrågad lärare att det var svårt att genomföra på grund av materialets omfång. Några av informanterna uppgav att ett hinder kunde vara om det blev för svårt för vissa elever som då kände det som ett misslyckande om de inte klarade det som de förväntades klara. En annan aspekt som lyftes av ett par av informanterna är andraspråkselevernas situation när de bedöms utifrån samma grunder som de elever med svenska som modersmål.

“Jag tycker att det var mycket att förbereda och hålla ordning på alla papper vid genomförandet.” Kristina

“för elever som är lite svagare så kan ju materialet vara för svårt...det kan blir väldigt negativt för barnet och de undrar; varför klarar inte jag det här, de andra gjorde ju... eleverna pratar ju med varandra.” Karin

”De är ju inte på den nivån än... jag skulle inte ha gjort det alls med några av de nyanlända eleverna... låt säga att de bara kan hälften av bokstäverna... de känner ju att de inte kan... man får vara försiktig så man inte släcker motivationen och viljan.” Maria

Tidsåtgång

De flesta informanterna trycker på tidsfaktorn som en negativ del av deras upplevelse av arbetet med Bedömningsstödet. Samtliga informanter, utom en, anger att man inte hade tid för att genomföra varken inläsningen av lärarinformationen eller själva bedömningssituationen tillsammans med varje elev på ett tillfredsställande sätt. Man anger att även om man delvis fick stöttning i klassen fick man ändå använda sin egen planeringstid, sin och elevernas rasttid samt fritid för att ha möjlighet att genomföra bedömningarna med alla. Materialets omfattning och utformning medför att det är mycket tidskrävande att genomföra Bedömningsstödet i en hel klass då det kräver en viss tid ensam med varje elev då klassen behöver göra annat. Flera uttryckte också att den rekommenderade tidsåtgången ofta fick utökas för att hinna med det som skulle göras vid genomförandet.

“jag har fått plocka in dem på raster och så... och då är det ju så, men då känner man att man inte har någon rast själv som lärare” Emma

“det är nog många som känner samma sak, att man går hem och känner att man skulle vilja hinna mycket mer om dagarna” Bodil

“helst ska man ju lösa det ändå (utan vikarie) och det tycker jag känns så fräckt mot läraren” Sara

“När det är så små barn som ska testas... det kan vara svårt och det blir mycket annat prat också och det gör att det tar ännu mer tid än vad det ska, på pappret.” Anna

Förutom tidsaspekten är hur man ska få till det praktiskt när man ska genomföra Bedömningsstödet den stora frågan hos flera av informanterna. Man känner att man får ha nödlösningar i klassrummet under tiden som man genomför bedömningarna individuellt. Det medför att man känner att kvaliteten på undervisningen blir sämre och att det blir dåligt för klassen om läraren är borta mycket. Någon upplever det som att man bara testas för testandets skull utan att det kommer något ur det.

“vad gör de andra eleverna medan jag sitter där?” Eva

“Det kanske är lite vågat att säga så men det kan hämma kunskapsutvecklingen eftersom att jag lägger så mycket tid på att kartlägga, inte utveckla... å kombination av att jag försvinner från klassrummet så länge som jag gör... jag är lite rädd för att det stannar av.” Anna

“det var liksom check... testet är för testandets skull, inte för att det ger mig mer info.” Maria

Även om man upplevde situationen med att sitta enskilt med varje elev som bra och informativ så medförde det stress då man inte kunde vara i klassen och bedriva undervisning samtidigt. Tre av informanterna uttryckte att de tyckte att all tid som gick till att sitta med varje elev en och en tog tid från viktiga saker man skulle ha gjort i klassen. De kände att det var annat som borde prioriteras när eleverna precis börjat i åk 1 och att det är dåligt att läraren försvinner mycket från klassen just då. Det var också ett orosmoment att inte veta hur det fungerade i klassen med den andra personen vilket medförde att man inte hade fullt fokus på den enskilda eleven man satt med för tillfället.

“jag vet helt ärligt inte hur jag ska rodda ihop det...hur mycket som helst kan man ju faktiskt inte vända ut och in på sig... det är ju så mycket annat som tar tid just i 1:an, mycket är nytt för barnen, både med vuxna och nya kompisar” Anna

“hur många timmar har vi inte lagt ner...då jag kunnat göra annat här i klassen istället..det gör mig frustrerad, jag blir alldeles knorvig... jag tycker speciallärarna kan göra det jobbet helt enkelt.” Maria

“helst ska du dela på dig och vara kvar i klassrummet och samtidigt gå iväg, men nu går ju inte det” Sara

“Det är ju jättebra att få sitta en-till-en, det gör man ju vanligtvis inte... det blir ändå en stress för det måste ju funka i klassen. Vet jag att det inte funkar så kan jag ju inte vara fokuserad på en elev.” Kristina

Användning av Bedömningsstödet resultat

Hur används resultaten (av läraren, speciallärare, rektor, huvudman?)

På frågan om hur man använder resultaten från Bedömningsstödet på skolorna har vitt skilda svar givits, allt från att de inte används alls och bara känns onödiga och irrelevanta till att man utgår från resultaten vid planering av undervisning, fördelning av resurser och motivation till specialpedagogisk hjälp. Flera anger att resultaten från Bedömningsstödet är till god hjälp vid överlämningar mellan lärare och skolor för att visa på elevens kunskapsnivå. De allra flesta anger att man använder resultaten när man planerar sin vidare undervisning både på grupp- och individnivå, exempelvis genom nivå-gruppering och individuella planeringar för elever, antingen för att ge stöd eller extra stimulans.

”Det kan vara jättebra! När jag tog över min klass fick jag materialet som fanns och då hade jag ju lite att utgå ifrån.” Karin

“det vi gjorde var att koppla in specialläraren som då gjorde läsgrupper, nivå-grupperade då, för att ge dem utmaningar på rätt nivå.” Maria

“om jag genomför arbetet, vem ska jag då tala om det för, jo speciallärarna och specialpedagogen, de ska ju ta det vidare sen många gånger...då måste jag ju ändå återföra det till dem. Det skulle vara en fördel om de skulle komma in och göra det.” Kristina

Fyra av informanterna anger att man visar eller går igenom resultaten med föräldrarna på utvecklings-samtalet och två av dessa anger också att man upprättar ny IUP med eleven utifrån dessa resultat. Ett par berättar att resultaten användes för att motivera specialundervisning.

“vid utvecklingssamtal har jag använt det vid några tillfällen men också för att kunna motivera specialundervisning för att visa på och ge tyngd.” Karin

Vem tar del av resultaten

Fyra av de nio informanterna uppger att det inte är någon som har bett att få ta del av resultatet, varken skolledning eller ansvariga för specialundervisning.

“Det ligger där i skåpet och samlar damm. Jag har aldrig använt det över huvud taget”
Maria

“Det är ju ingen som har bett att få se dokumenten eller så” Anna

“men jag har ju inte lämnat in något till rektor, vad jag kan komma ihåg, det sitter nog i någon pärm.” “och vad jag minns skulle det heller inte rapporteras in några resultat till Skolverket så allt är ju mera för en själv.” Eva

Fem av informanterna anger att testresultaten används som diskussionsunderlag och för att göra en analys av kunskapsnivån och undervisningen, antingen i arbetslaget eller tillsammans med speciallärare/specialpedagog. En av lärarna berättar att specialläraren bara ville ha vissa utvalda delar av resultaten från Bedömningsstödet.

“först och främst specialläraren och sen arbetslaget. Vi lämnar ju in resultaten sen.”
Lina

“själva läsresultaten var de inte intresserade av...och inte hörförståelsen heller för den delen” Kristina

Fem av de deltagande lärarna uppger att de lämnat resultaten till rektor, antingen via en sammanställningsblankett på klassnivå eller via samtal, exempelvis under en klasskonferens. En informant uppger att man går igenom och diskuterar resultaten i arbetslaget som en del i arbetet med resursfördelningen.

“Rektor får resultaten och är indirekt med i analysarbetet för jag träffar ju rektor och då brukar vi titta på vad resultaten visar.” Sara

“Jag och rektor har ju pratat om hur det går men det är mest med specialpedagogen jag diskuterar resultaten.” Bodil

“Vi tar det i arbetslaget, hur vi ska fördela resurserna.” Lina

Sammanfattning av resultat

Resultaten av studien visar att när det gäller lärarnas förutsättningar för att genomföra Bedömningsstödet skiftar det beroende på arbetsplats. Dock uttrycker de flesta av lärarna att arbetet är mycket tidskrävande och då man inte fått någon avsatt tid för att förbereda sig genom att läsa in sig på materialet gör det att man kan känna en osäkerhet inför det. Mer än hälften av informanterna uppger att de anser materialet vara otydligt eller svårbedömt. Två informanter uppger dock att de känt sig väl förberedda samt anser att materialet är tydligt och då hade de också på något sätt samarbetat med specialpedagog/speciallärare med förberedelserna. Trots att alla på något sätt haft tillgång till resurs (vikarie, arbetslag eller resursperson) vid genomförandet uppger flera av lärarna att de fått använda planeringstid, raster och fritidstid för att hinna genomföra Bedömningsstödet med alla. Flera av informanterna ser möjligheter men även hinder i att låta speciallärare/-pedagog genomföra bedömningsarbetet med eleverna.

De möjligheter lärarna kan se med Bedömningsstödet är att man får en bra, tidig första kartläggning av eleverna, även om det för flera bara ses som en bekräftelse på det man redan visste. I stort sett samtliga lärare anser att man utvecklat sin egen läsundervisning på både grupp och individnivå utifrån Bedömningsstödet. Möjligheten att sitta enskilt med varje elev har i stort, setts positivt av alla informanterna. Lärarna upplever också att möjligheterna till likvärdiga bedömningar av elevernas läs-utveckling ökar då man använder samma material. Flera av lärarna uppger också göra att de känner sig stärkta i den pedagogiska rollen och känner en större trygghet i bedömningsarbetet. Några anser att Bedömningsstödet är ett bra verktyg för att synliggöra eleverna kunskaper. Tre av nio lärare uttrycker att arbetet med Bedömningsstöd har bidragit till det kollegiala lärandet i arbetslaget och då som underlag för diskussion och samedömning.

Det i särklass största hindret i arbetet med Bedömningsstödet uppges av informanterna i denna studie vara tidsåtgången. Den övervägande delen av lärarna upplever att man inte haft tid för vare sig inläsning eller genomförande på ett tillfredsställande sätt. Flera uppger att de känt sig utelämnade, otillräckliga och utan stöd då man många gånger fått använda sin egen planeringstid eller rast för att genomföra arbetet och samtidigt inte heller kan bedriva undervisningen i klassrummet på ett önskvärt sätt, vilket upplevs som stressframkallande. Andra hinder som framkommit med materialet i studien är dels att instruktionerna inför genomförandet upplevs otydliga och dels att det kan vara svårt att bedöma eleverna utifrån observationspunkterna, vid själva genomförandet då även de uppfattas som otydliga. Ett par informanter beskriver bedömningsarbetet som att man bara testat av eleverna för att få ett summativt resultat.

Resultaten från Bedömningsstödet används på vitt skilda sätt på de olika skolorna enligt informanterna i denna studie. Från att resultaten inte används alls och bara upplevs onödiga till att man använder dem vid planering av läsundervisning, som motivering för specialundervisning och vid fördelning av resurser på både individ- och gruppnivå. Fyra av informanterna uppger att ingen har efterfrågat resultaten, varken skolledning eller ansvariga för specialundervisning. Övriga fem uppger att man går igenom resultaten med speciallärare/-pedagog och gör en gemensam analys samt lämnar resultaten till rektor, antingen via en sammanställningsblankett eller i ett samtal. Vid överlämningar av elever, mellan lärare eller skolor, samt vid utvecklingssamtal uppger ungefär hälften att materialet är till god hjälp för att visa på elevens kunskapsnivå.

Diskussion

Metoddiskussion

Då syftet med denna studie var att undersöka vad enskilda individer (lärare) ansåg om ett fenomen (Bedömningsstödet i läsutveckling åk 1), ansågs fenomenografin vara en lämplig metodansats (Dahlgren & Johansson, 2015). De fördelar fenomenografin inneburit i denna studie är att lärarnas åsikter kring Bedömningsstödet och vilka möjligheter och hinder det medför kommit fram på ett bra sätt då semistrukturerade intervjuer (Bryman, 2008) användes. Informanterna fick då svara med sina egna ord och relativt fritt dela med sig av sina erfarenheter och information som kanske annars kunde ha uteblivit fick möjlighet att komma fram. Fördelarna med urvalsmetoden bekvämlighetsurval som användes var att den var tidsbesparande då informanterna eftersöktes i författarnas respektive närområde. Detta innebar att även intervjuerna blev kostnadseffektiva och tidsbesparande då de delades upp mellan författarna eftersom långa resvägar kunde undvikas då det var ett geografiskt stort avstånd mellan informanterna. Ett strategiskt urval (Bryman, 2008) gjordes också såtillvida att beslut togs att de informanter som eftersöktes skulle ha praktisk erfarenhet av att genomföra Bedömningsstödet för åk 1 – läsa, vilket bedömdes som högst relevant för att kunna besvara denna studies syfte.

De begränsningar metoden medförde var att de semistrukturerade intervjuerna tog mycket tid i anspråk, både vid intervjutillfället, vid efterföljande transkribering och följaktligen även vid analysarbetet då deltagarna ibland kunde bli utsvävande och avvika från ämnet. Informanterna kunde då ha styrts in mera tydligt på rätt område för att fokusera mer på det egentliga huvudsyftet. Precis som Hartman (2004) beskriver, innebar den friare typen av intervju att det är lätt att hamna vid sidan om det som egentligen efterfrågas. Vid de tillfällen som detta inträffade vid intervjuerna var dock intervjuguiden ett bra stöd för att kunna fokusera på rätt område igen.

Något som framkom tydligt gällande informantsökningen var att en personlig kontakt via samtal, sms eller mail var betydligt effektivare än att gå via en tredje part som exempelvis rektor. Författare 1 som tog en personlig kontakt med möjliga informanter, fick en mycket snabbare väg till besked om intresse och/eller möjlighet fanns för att delta i intervjuerna jämfört med författare 2. En upplevd nackdel med detta bekvämlighetsurval var att författaren var känd för samtliga kontaktade informanter. Detta kan innebära en typ av maktposition som enligt (Kvale & Brinkmann, 2009) kan få till följd att informanterna eventuellt kunde känna sig tvingade att medverka i studien och då uppleva svårighet med att tacka nej till deltagande i studien. För Författare 2 som endast kontaktade rektorer eller specialpedagog för vidarebefordran till aktuella, eventuella, informanter blev väntetiden längre men författaren var å andra sidan inte lika känd för dem. Dessa tillfrågade lärare kunde då också själva välja att ta kontakt för intervju vilket innebar att de eventuellt inte kände sig lika pressade att medverka i studien. Detta mer tidsödande sätt att söka efter informanter innebar dock att Författare 2 inte hade möjlighet att hinna genomföra en pilotstudie, vilket enligt Bryman (2008) alltid är önskvärt för att träna sig i intervjusituationen.

Under studiens slutförande insågs, med hänsyn till god forskningssed om att ta ansvar för de redovisade resultaten (Ahlberg, 2016), att det bästa hade varit om båda författarna gemensamt kunnat genomföra hela analysarbetet gemensamt, istället för som nu endast inledningsvis. Detta för att säkerställa en likvärdig tolkning vilket troligtvis hade ökat tillförlitligheten och trovärdigheten i undersökningen. Vad gäller trovärdigheten är det viktigt att forskaren är noggrann i hela sin tolkningsprocess och tydligt förklarar hur man gått tillväga (Bryman, 2008). Då analysarbetet endast delvis genomfördes gemensamt kan det vara en begränsning. För att ändå förhoppningsvis ge mer tyngd åt resultatet av analysen samt för att så tydlig som möjligt redovisa lärarnas erfarenheter av och tankar kring Bedömningsstödet används många citat för att visa på detta. Konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet, 2017) upptäcktes vara svårt att upprätthålla fullt ut trots att det inte framkommer i

studien vilka som deltagit. Tillvägagångssättet med bekvämlighetsurval, samt till viss del snöbolls-urval, ledde till att några av informanterna visste om varandras deltagande. Det kunde också i och med urvalsförfarandet bli känt för andra på skolorna, exempelvis rektor och kollegor, vilka som deltog i studien. Detta medförde att skyddandet av identitet blev något problematiskt men största noggrannhet vidtogs för att i studien hålla konfidentialitetskravet vilket medförde att valet gjordes att inte presentera deltagarna mer än vad som var absolut nödvändigt. I etiska och moraliska ställningstaganden inkluderas enligt Ahlberg (2016) att som forskare, dels ta ansvar för sina redovisade resultat dels även för hur återkoppling till deltagarna ska ske. I de fall då det efterfrågades erbjöds informanterna att få rapporten mailad till sig efter uppsatsens godkännande. Alla informanter borde vid intervjutillfället fått erbjudande om detta möjliga förfarande. Samtliga medverkande kommer dock att få rapporten mailad till sig efter examinatorns godkännande, oavsett om man vid intervjutillfället uttryckte önskan om detta eller inte.

Resultatdiskussion

På uppdrag från regeringen har Skolverket tagit fram ett obligatoriskt bedömningsstöd för åk 1, med syftet att stödja lärares bedömning av elevernas läsförmåga, främja likvärdig bedömning och tidig upptäckt av elever i behov av stöd eller extra utmaningar i sin läsutvecklingsprocess, kopplat till kunskapskraven i svenska för åk 1 (Skolverket, 2016a). Syftet med denna studie är att undersöka hur lärare som genomfört Bedömningsstödet i läsutveckling för åk 1 beskriver sina erfarenheter av att arbeta med materialet. Från resultatredovisningen har de delar som författarna ansåg vara mest intressanta och tydligt framträdande valts ut till föreliggande diskussion.

Förutsättningar

Bedömningsarbete är en stor och viktig del i undervisningen (Törnvall, 2001 och Korp, 2011) i en målstyrd skola. Av lärarnas reflektioner kring förutsättningarna de fått inför genomförandet av Bedömningsstödet framgår att det varit mycket tidskrävande att läsa igenom all information och alla instruktioner. Många känner att man saknat avsatt tid för att ordentligt kunna sätta sig in i materialet, vilket kan påverka bedömningskvaliteten negativt då denna typ av helhetsbedömningar enligt Wedin (2010) kräver god bedömarkompetens hos läraren. Enligt Skolverket (2011) ska lärare skapa sig en förståelse för elevers lärprocesser för att kunna genomföra ett systematiskt arbete med bedömning, oavsett om bedömningen är formell, som i föreliggande fall i arbetet med Bedömningsstödet, eller om den sker informellt, löpande i undervisningssituationer. Det ingår i läraruppdraget att ha klart för sig hur bedömningen ska gå till, dokumenteras och relateras till kunskapskraven. Denna studie tycks visa att detta ansvar kan kännas betungande och även stressande för lärare i de fall som man inte fått tid avsatt för att sätta sig in i detta, för dem, nya material. Huruvida detta har påverkat bedömningskvaliteten och/eller om informanternas bedömarkompetens kan anses bristfällig, kan denna begränsade studie inte svara på. Dock tycks resultatet peka på att det i vissa skolor kan finnas brister i det enligt Herkner (2013) viktiga arbetet att organisera för och ge lärarna stöd i bedömningsarbetet.

Enligt Mårtenson och Roxå (2016) påverkas lärare av det stöd de kan få och hur samarbetet ser ut i det arbetslag de arbetar i. Detta tycks resultatet i denna studie styrka då de lärare som fått stöd av resurspersoner kopplade till klassen eller sitt arbetslag uttrycker sig mera positivt vad det gäller givna förutsättningar vid genomförandet än övriga. De informanter som uppgav att de samarbetat med antingen speciallärare eller specialpedagog i förberedelserna inför bedömningsarbetet var också de som uppgav att de kände sig väl förberedda och upplevde materialet som tydligt vilket pekar på vikten av det kollegiala lärandet som Ainscow et al. (2012) berör. De beskriver att skolans mål behöver vara väl förankrade i kollegiet och att det krävs en tydlig organisation både på skol- och samhällsnivå för att nå likvärdighet. Herkner (2013) beskriver vidare att det krävs god struktur och planering för ett framgångsrikt arbete med elevers läs- och skrivutveckling och finns inte tid avsatt för detta kan det bli svårt för läraren att göra ett bra arbete. Vilket, som Wedin (2010) trycker på, kan göra att lärares frustration och känsla av otillräcklighet tilltar, precis som några av lärarna i denna studie uttrycker när

de säger att de känner en osäkerhet inför uppgiften. Allt detta medför att det enligt Wedin (2010) finns en risk för att undervisningen påverkas negativt.

Möjligheter

Korp (2011) menar att en begreppsförvirring är ett vanligt fenomen då bedömning ses som antingen formativ eller summativ. Fokus bör ligga på syftet med bedömningen. Lärarens uppgift är att klargöra om bedömningen ska ligga till grund för förändring av undervisningen, förbättra elevens lärande eller stämmas av mot kunskapsmål. Bilden av Bedömningsstödet i att vara just ett stöd för deltagarna i själva bedömningsarbetet av elevernas läsförmåga är relativt samstämmigt positivt, även om vissa nackdelar med materialets omfång och viss otydlighet i instruktionerna har lyfts fram. Majoriteten av informanterna i denna studie uppger att man anser att materialet är bra för att kartlägga elevernas läsförmåga och på vilken nivå de befinner sig i sin läsutveckling. Kartläggning av elevers läskompetens är något som företrädare inom både Phonicsperspektivet och Whole Language-perspektivet anser vara mycket viktigt (Byrne, 2007; Clay, 2015; Snowling, 2012) då tidig identifikation av läsinlärningssvårigheter och tidig effektiv stöttning kan reducera senare läsproblem (Alatalo, 2011; Myrberg, 2007; Tjernberg, 2013). Herkner et al. (2014) belyser att tidig läsförmåga är av yttersta vikt för att kunna förvärva kunskaper och att skapa ett intresse och motivation till att läsa är enligt Alatalo (2010) av vikt för elevers självförtroende och där kan man finna ytterligare en anledning till varför tidig identifikation av elevers läsförmåga är betydelsefull. Resultatet pekar på att Bedömningsstödet kan vara ett bra material för att bedöma läsförmåga och genom det, även fånga upp de elever som behöver stöttning i sin läsutveckling. Även Snowling (2012) och Tjernberg (2013) betonar vikten av tidig upptäckt av läsproblem för att undvika misslyckanden för eleven likväl som för att kunna förutsäga hur läsprocessen kan komma att fortskrida. Vår uppfattning är att Bedömningsstödet tycks kunna vara ett bra verktyg för att tidigt bedöma elevers läsförmåga och således även identifiera eventuella läsproblem på ett tidigt stadium.

Både Bowey (2007) och Byrne (2007) poängterar hur viktigt det är att identifiera och undervisa om läsprocessen för att skapa förståelse för elevernas egen läsutveckling. Bedömningsstödet kan då användas både till identifikation av kunskapsnivån såväl som för att visa eleverna vad de kan och vad de behöver utveckla, precis som några lärare uttryckt att de gjort. Ett formativt bedömningsarbete syftar enligt Giota (2006) såväl till att stödja eleven i lärandeprocessen, som till att forma undervisningen, där lärare och elev gemensamt gör bedömningar var eleven befinner sig i förhållande till kunskapskraven. Hattie (2012) och Hattie och Timperley (2007) lyfter återkoppling till eleven vid formativ bedömning som en framgångsfaktor. Genom att ge eleven stöd i att kunna besvara frågor som handlar om var i lärandeprocessen eleven befinner sig, hur hen ska ta sig vidare och hur nästa steg i processen ser ut kan elevens förståelse för, vad de förväntas lära sig och varför förbättras (Hattie, 2012; Hattie & Timperley, 2007). Formativ bedömning kan också utgöra ett viktigt verktyg för lärare i arbetet med elevers självbedömning, då eleven kan komma till insikt att den egna prestationen är viktig (Giota, 2016). I vilken utsträckning informanterna i studien formativt har återkopplat till eleverna framgår inte direkt av resultatet i föreliggande studie. I något fall har emellertid lärare uttryckt att eleverna har blivit mera motiverade och även mera medvetna om betydelsen av den egna prestationen och vad de förväntas kunna, enligt kunskapskraven i åk 1, vad det gäller läsförmåga.

De allra flesta deltagarna i studien berättar också att de anser att de har utvecklat sin läsundervisning utifrån vad Bedömningsstödet visat. Informanterna uppger att man har gjort individuella anpassningar och även satt in åtgärder, i form av specialpedagogiskt stöd såväl för de elever som bedöms vara i behov av extra stöd i sin läsinlärning, som de elever som behöver extra utmaningar för att nå så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling. Flertalet av deltagarna i denna studie tycks ha ett diagnostiskt förhållningssätt, vilket enligt Myrberg (2007) är gynnsamt för elevers läs- och skrivförmåga, då de efter identifikation av läsförmågan uppger att de har anpassat och individualiserat undervisningen utifrån Bedömningsstödet resultat. Resultatet i studien visar också att Bedömningsstödet används mer summativt (Giota, 2006) av några informanter då man uttrycker att man mer stämt av och kontrollerat elevernas kunskaper snarare än att utveckla elevernas läsförmåga.

Hinder

Vilka hinder kan Bedömningsstödet utgöra när det gäller lärares uppdrag? Giota (2006) belyser att bedömning alltid sker utifrån ett urval av kunskap i förhållande till förutbestämda kriterier. Detta kan medföra att lärare gör olika val i bedömningsituationer och det är viktigt att vara medveten om möjliga konsekvenser för eleverna. Wedin (2010) tar upp faran med att bedöma andraspråkelevers läsförmåga med analysverktyg som är utformade för enspråkiga elever. De elever med annat modersmål än svenska riskerar då att bli bedömda som svaga läsare oavsett om problem kan härledas till specifika problem med läsförmågan eller om det är bristande kompetens i svenska språket som problemen grundar sig i. Denna risk togs även upp av ett par av informanterna i studien då de uttryckte att materialet inte var anpassat till vissa elevers kunskapsnivå och man ansåg bedömningen vara orättvis. Här kan man fundera på om ett obligatoriskt Bedömningsstöd är rätt verktyg för en likvärdig bedömning för alla elever oavsett bakgrund.

I studien uttrycker flera lärare att de önskar att specialläraren/specialpedagogen skulle vara den som genomförde Bedömningsstödet istället för dem själva. Det främsta skälet till detta tycks vara att de är oroliga för undervisningskvaliteten då mycket tid går till den enskilda bedömningen och de samtidigt känner att de tappar kontrollen över vad som händer i klassrummet. Detta kan tolkas som att lärarna känner oro för att förlora viktiga delar i en god lärmiljö som beskrivits av Chickering och Gamson (1987). Samtidigt lyfter samma lärare hur bra det är att få enskild kvalitetstid med varje elev då man kan få mycket information, såväl socialt som kunskapsmässigt för att kunna göra en rättvisande och likvärdig bedömning av elevens läsförmåga. Denna kvalitetstid skulle kunna resultera i att läraren tidigt kan hitta varje elevs styrkor och svagheter och utveckla undervisningen efter detta, något som Damber (2010) menar kan få elever att prestera bättre, vilket också uttrycks av informanterna i denna studie. Elever som kämpar med sin läs- och skrivutveckling kan enligt Dockrell et al. (2011) och Muro et al. (2008) behöva explicit en-till-en undervisning för att nå så långt som möjligt. Detta tolkar vi som att det finns en ambivalens i frågan såtillvida att man vill ha kontroll över undervisningskvaliteten och arbetet som pågår i lärmiljön. Samtidigt uttrycker man det positiva med att arbetet med Bedömningsstödet ger möjlighet till enskild kvalitetstid med varje elev, som man annars kanske inte hade fått. Flertalet lärare uttrycker att de, kanske som ett sätt att kringgå detta dilemma, har använt sin egen planeringstid, rasttid och elevernas fritid för att genomföra de enskilda bedömningarna med varje elev. Detta skulle kunna innebära att man å ena sidan som lärare slipper känna oro över att släppa kontrollen över undervisningen i klassrummet. Å andra sidan kan den minskade planeringstiden, då den går åt till en-till-en-tid för bedömning med eleverna, i sin tur påverka kvaliteten på undervisningen negativt då läraren själv kanske inte hinner planera, individualisera och skapa uppgifter på rätt nivå för eleverna.

Användning av resultaten

Enligt skollagen (SFS 2010:800) ska skolan skapa förutsättningar för alla elever att utvecklas så långt som möjligt utifrån deras individuella förutsättningar. Det obligatoriska Bedömningsstödet i svenska -läsa för år 1 tillkom för att stödja en tidig uppföljning av elevers läsutveckling. Detta för att förbättra förutsättningarna för en tidig identifikation av elever som riskerar att inte nå kunskapskraven eller behöver extra utmaningar för att nå så långt som möjligt. Skolhuvudmannen ska ha rutiner för hur man följer upp dessa bedömningsresultat, systematiskt utvärderar elevernas kunskapsutveckling och planerar för en likvärdig utbildning av hög kvalitet (UbU4, 2015/16). Resultaten i vår studie pekar på att det ser väldigt olika ut för hur resultaten av Bedömningsstödet efter genomförande används vidare i planering och fördelning av resurser på informanternas skolor. Fyra av informanterna i studien har berättat att det inte är någon, vare sig från skolledning eller ansvarig för specialundervisning, som har efterfrågat resultaten av Bedömningsstödet. Detta kan tyda på att dessa skolors rutiner för uppföljning och systematisk utvärdering av elevernas läsutveckling genom Bedömningsstödet inte fungerar tillfredsställande enligt regeringens intentioner. Resterande informanter uppger att resultaten från Bedömningsstödet analyseras och överlämnas till rektor på olika sätt. Ett par av lärarna i studien berättar att de använt resultaten från Bedömningsstödet för att gentemot skolledning motivera specialundervisning, strukturerad intensiv lästräning eller avkodningsträning (Heimann & Gustavsson, 2014) för att förbättra läsförmågan med hjälp från speciallärare alternativt specialpedagog. I dessa fall tycks Bedömningsstödet ha varit ett bra hjälpmedel för att tidigt identifiera elever i behov av stöd och utifrån

detta sätta in resurser i form av specialpedagogiskt stöd för att förbättra elevens läsförmåga. Någon har genomfört analys och vidare planeringsarbete tillsammans med arbetslag och speciallärare. Andra informanter har analyserat elevernas resultat med speciallärare/specialpedagog och uppger att rektor sedan har tagit del av både resultat och analys för vidare resursfördelning. På dessa informanters arbetsplatser tycks regeringens intentioner (UbU4, 2015/16) angående uppföljning, systematisk utvärdering och planering för likvärdig utbildning fungera bättre än på tidigare nämnda skolor.

Vi tycker oss kunna hålla med Von Ahlefeld Nisser (2014) då hon belyser att speciallärares/specialpedagogers roller och uppdrag kan se olika ut, likväl som förväntningarna som kollegorna har på hur den pedagogiska praktiken kan/ska se ut och även hur verksamheten är organiserad. Våra resultat visar att den specialpedagogiska yrkesprofessionen är efterfrågad och önskad bland studiens informanter, vilket vi anser är bra, men det kan också ligga en fara i att rollerna i flera fall tycks vara oklara och förväntningarna ser väldigt olika ut. En fråga att ställa är hur ett speciallärare-/specialpedagoguppdrag ska/kan se ut. Här menar vi att skolledningen har ett viktigt organisatoriskt ansvar i att göra tydliga arbetsbeskrivningar för att specialläraren/specialpedagogen ska veta vad som förväntas av dem i sin yrkesroll. En tydlig arbetsbeskrivning för speciallärare/specialpedagog kan också innebära att de undervisande lärarna då vet vad de kan förvänta sig för stöd i den pedagogiska praktiken, såväl i direkt arbete med elever som indirekt, i ett främjande och förebyggande arbete. Det åligger den svenska skolan enligt skollagen (SFS 2010:800), att anpassa sin verksamhet för att ge alla elever förutsättningar att utvecklas kunskapsmässigt med deras olika förmågor, färdigheter och behov i fokus. Som blivande speciallärare är det vår uppfattning att vi med vår kompetens är viktiga aktörer i det pedagogiska arbetet med och för alla elever och inte minst i arbetet med Bedömningsstödet.

Slutsats

Resultaten i denna studie visar att lärares förutsättningar inför och vid genomförandet av Bedömningsstödet skiljer sig åt. Det mest slående och även mest bekymrande är den tidspress som lärare tycks uppleva i sitt dagliga arbete. Det ingår i lärarnas uppdrag att planera, dokumentera och bedöma elevernas kunskaper. Det obligatoriska Bedömningsstödet är en del i detta uppdrag men lärarna upplever det som mycket tidskrävande och det upplevs som svårt vid genomförandet att samtidigt upprätthålla/säkerställa en god undervisningskvalitet i klassrummet. Kan lärarnas upplevda tidspress i sin yrkesvardag göra att Bedömningsstödet upplevs som ett hinder, istället för en möjlighet, för att genomföra sitt uppdrag? Resultaten i vår studie tycks peka på att svaret på den ställda frågan, i flera fall är – ja. En anledning till det tycks grunda sig i att det obligatoriska Bedömningsstödet för år 1 inte blivit ordentligt implementerat, vare sig på organisations- eller individnivå. Vår studie har dels gett en noggrann inblick i lärares upplevda erfarenheter i arbetet med Bedömningsstödet men också en mer generell förståelse för hur man kan arbeta på en organisatorisk nivå. En brist som vi kan se är att lärarna gör på så olika sätt i genomförandet då det inte finns tillräckligt tydliga direktiv. Kanske skulle Skolverket, som från regeringen fått i uppdrag att ansvara för Bedömningsstödet i år 1, ha gett tydligare anvisningar för hur skolorna ska organisera arbetet med såväl förberedelser som genomförande. Exempelvis genom att tydligt specificera när, var och hur det ska genomföras. En idé skulle kunna vara att i timplanen och schemat ha tid inlagd för bedömning/dokumentation med varje elev löpande under året för att lättare få till en formativ bedömning. Resultatet visar att på de skolor där man har ett tydligt kollegialt samarbete i arbetslag och en samverkan både vad gäller förberedelser och genomförande i synnerhet med stöd av speciallärare/-pedagoger upplevs arbetet med Bedömningsstödet mer positivt av lärarna. En tydlig organisation tycks ge bättre möjligheter för att minska lärares upplevda tidspress och vi menar att det i förlängningen kan möjliggöra att Bedömningsstödet används i ett mer formativt syfte, för att utveckla elevers lärande.

Vi efterfrågar också en uppföljning och utvärdering från Skolverkets/Regeringens sida där de tittar på hur Bedömningsstödet har fungerat på skolorna sedan det blev obligatoriskt. Exempelvis genom en redovisningsskyldighet av elevernas måluppfyllelse enligt kursplanen. I regeringspropositionen står att läsa: "Regeringen anser att det är av största vikt att skolhuvudmän och skolor ges tillräckligt med tid för att genomföra skolreformer... Regeringen har för avsikt att noga följa hur skolor och lärare använder de obligatoriska bedömningsstöden och vilken inverkan dessa har på lärares administrativa arbete" (UbU4, 2015/16, s.7). Enligt vad vi erfarit har inte någon skola redovisat eller blivit tillfrågade om att delge några resultat från Bedömningsstödet till Skolverket och ej heller i vilken mån lärares arbetsbelastning har ökat.

Ytterligare en slutsats vi tycker oss kunna dra är att regeringens intentioner och de i föreliggande studie medverkande lärares upplevda erfarenheter gällande Bedömningsstödet i svenska - läsning, för år 1 inte är fullt ut kompatibla. Vi kan urskilja att det finns en viss överensstämmelse gällande att materialet är bra för att tidigt identifiera, bedöma och skapa en sammanhållen bild av elevernas kunskapsutveckling samt för att utveckla undervisningen på individ- och gruppnivå. Däremot går regeringens intention och dessa lärares upplevda verklighet isär i fråga om huvudmannens ansvar för uppföljningsrutiner gällande Bedömningsstödet resultat användning. Vad gäller tidsåtgång menar vi att det vore bra om regeringen med Skolverkets hjälp, enligt sin ursprungliga avsikt, verkligen följde upp och analyserade vilken inverkan införandet av det obligatoriska Bedömningsstödet i år 1 har haft på lärares arbetssituation.

Vidare forskning

Bakgrunden till det relativt nya kunskapskravet i svenska för år 1 grundar sig i försämrade läsförståelseresultat i den senaste PISA- undersökningen. Det finns flera syften med det obligatoriska Bedömningsstödet för år 1 men att bidra till en sammanhållen kunskapsbild för varje elev är ett. Föreliggande studie har undersökt hur lärare som genomfört Bedömningsstödet i läsutveckling för år 1 beskriver sina erfarenheter. Det skulle vara intressant att undersöka elevers uppfattning om Bedömningsstödet som material och vad de tycker om genomförandet. En meningsfull forskningsfråga för framtiden skulle kunna vara att belysa hur kunskapsbedömning kan uppfattas ur ett elevperspektiv; Kan arbetet med Bedömningsstödet i år 1 bidra till att öka elevers medvetenhet om sitt eget lärande och sin kunskapsutveckling?

Referenser

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). *Making schools Effective for all: rethinking the task*. *School Leadership & Management*, 32:3, 197-213. DOI: 10.1080/13632434.2012.669648
- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3: om lärares möjligheter och hinder*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2011. Göteborg
- Alatalo, T. (Red.). (2016). *Läsundervisningens grunder*. Malmö: Gleerups
- Ahlberg, A. (2016). *Specialpedagogisk forskning - en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlefeldt Nisser, D., von. (2014). *Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag – Skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik*. *Nordic Studies in Education*, (04), 246.
- Berthén, D. & Eriksson, I. (2006). *Att möjliggöra och bedöma barns skriftspråkstillägnet – ett sociokulturellt perspektiv*. *Didaktikens forum*. (2).
- Bowey, J. A. (2007). Predicting Individual Learning to Read. I M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of Reading*. Malden: Blackwell publishing.
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. (1. ed.) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2. [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Byrne, B. (2007) Theories of learning to read. Snowling, M. J., & Hulme, C. (Ed.) *The science of Reading*. Malden: Blackwell publishing.
- Cederberg-Scheike, A. (2016). *Handledning för kollegialt lärande*. (Upplaga 1:1). Lund: Studentlitteratur.
- Chickering, Arthur W., & Gamson, Zelda F. (1987). *Seven principles for good practice in undergraduate education*. *AAHE Bulletin*, March 1987, 3–7.
- Clark, M. M. (1992). *Sensitive Observations and the Development of Literacy*. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology* (Vol. 12, pp. 215-23).
- Clay, M. (2015). *Becoming literate: The construction of inner control*. Auckland: Heinemann Education.
- Damber, U. (2010). *Reading for life: three studies of Swedish students' literacy development*. Diss. Linköping: Linköpings universitet, 2010.
- Dahlgren, L. & Johansson, K. (2015). Fenomenografi. Fejes, A., & Thornberg, R. *Handbok i kvalitativ analys*. (S. 162-175). Stockholm: Liber.
- Dockrell, J., Lindsay, G. & Palikara, O. (2011). *Explaining the academic achievement at school leaving for pupils with a history of language impairment: Previous academic achievement and literacy skills*. *Child Language Teaching and Therapy*, 27(2) 223–237. DOI: 10.1177/0265659011398671

- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Ely, M. (1993). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken: cirklar inom cirklar*. Lund: Studentlitteratur.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (Red.). (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Giota, J. (2006). Självbedöma, bedöma eller döma? Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan. *Pedagogisk forskning i Sverige* 11:2, 94-115.
- Gough, P., & Tunmer, W. (1986) Decoding, reading and reading disability. *RASE* 7(1), 6-10.
- Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Heimann, M., & Gustafsson, S. (2014) Lärande, läsning och multimodalitet. Bjar, L., & Frylmark, A. (Red.) *Barn läser och skriver: specialpedagogiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Herkner, B. (2013). *Läsutveckling i årskurs 2-6 belyst genom standardiserade test och nationella provet i svenska i årskurs 3*. Licentiatavhandling. Stockholms universitet.
- Herkner, B., Westling Allodi, M., & Olofsson, Å. (2014). Early identification or broken promises? A comparison of literacy assessment performance in 112 Swedish third graders. *European Journal of Special Needs Education*, Volyme 29(2), 237-246.
- Jones, A-K. (2016). Specialpedagogiska insatser – ett praktiskt perspektiv. Alatalo, T. (Red.). *Läsundervisningens grunder*. Malmö: Gleerups.
- Korp, H. (2011). *Kunskapsbedömning. Vad, hur och varför?* Stockholm: Skolverket.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare?: en studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Göteborg studies in educational sciences. Acta universitatis Gothoburgensis.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, (25), 1, 16-35.
- Lindström, L., Lindberg, V., & Pettersson, A. (2011). *Pedagogisk bedömning*. (Red.). Stockholm: HLS Förlag, 2:a uppl.
- Lundahl, C. (2006). *Viljan att veta vad andra vet: kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet, 2006. Stockholm.
- Munro, N., Lee, K., & Baker, E. (2008). *Building vocabulary knowledge and phonological awareness skills in children with specific language impairment through hybrid language intervention: a feasibility study*. *Int. Journal of Language and Communication Disorders*. 43(6):662-682; Great Britain: Taylor & Francis

- Myrberg, M. (2007). *Dyslexi–en kunskapsöversikt*. (Vetenskapsrådets rapportserie 2: 2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Mårtensson, K. & Roxå, T. (2016). *Peer engagement for teaching and learning: competence, autonomy and social solidarity in academic microcultures*. Uniped : Tidsskrift for universitets- og høyskolepedagogikk. (02):131-143. Universitetsforlaget.
- Nilsson, M., Andersson, I. & Blomqvist, K. (2017). *Coexisting Needs: Paradoxes in Collegial Reflection - The Development of a Pragmatic Method for Reflection*. Hindawi Education Research International Volume 2017. Article ID 4851067. DOI:10.1155/2017/4851067.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Shepard, L. (2000). *The Role of Classroom Assessment in Teaching and Learning. CSE Technical Report 517*. Los Angeles: Center for the Study of Evaluation National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing; Graduate School of Education & Information Studies.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad 2018-08-23, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>
- Skolverket. (2016a). *Bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling*. Svenska och svenska som andraspråk i årskurs 1-3. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2017-11-04 från www.skolverket.se
- Skolverket (2016b) *Nya Språket lyfter!* Bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans årskurs 1-6. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2017-11-04, från http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.178922!/Nya%20spr%C3%A5ket%20lyfter_webbpdf.pdf
- Snow, C. E., & Juel, C. (2007). Teaching children to read: What do we know about how to do it?. Snowling, M. J., & Hulme, C. (Ed.). *The science of Reading*. Malden: Blackwell publishing.
- Snowling, M. J. (2012). *Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view*. Journal of Research in Special Education, Vol.13,(1), 1-14
- UbU4. (2015/16). *Utbildningsutskottets betänkande. 2015/16:UbU4, Obligatoriska bedömningsstöd i årskurs 1*. Stockholm: Riksdagen
- Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. 1.uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande*. (Diss.). Stockholms universitet, Specialpedagogiska institutionen.
- Trost, J. & Hultåker, O. (2016). *Enkätboken*. (5., [moderniserade och rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Törnvall, M. (2001). *Uppfattningar och upplevelser av bedömning i grundskolan*. (Diss.) Institutionen för pedagogik. Malmö högskola.
- Wedin, Å. (2010). Bedöma eller döma? Språkbedömning och lästest i grundskolans tidigare år. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 15(2), 102-114.
- Vetenskapsrådet. (2017). God forskningssed. Hämtad 2018-08-23 från, www.vr.se

Bilagor

Bilaga 1



2018-09-18
Stockholm

Hej,

Undertecknade studerar vid specialpedagogiska institutionen på Stockholms Universitet och kommer under ht-18 skriva examensarbete på avancerad nivå inom Speciallärarprogrammet med inriktning mot språk-, skriv- och läsutveckling.

Vi har valt att skriva om det obligatoriska bedömningsstödet i svenska - läsning för åk 1 och syftet med vårt arbete är att undersöka hur lärare beskriver sina erfarenheter av användandet av bedömningsstödet i år 1. Vi önskar därför intervjua pedagoger som arbetat med bedömningsstödet i svenska - läsa för åk 1.

Vårt examensarbete kommer att publiceras digitalt och vi utgår från de forskningsetiska principerna. Deltagandet är helt frivilligt och man kan när som helst under intervjutillfället eller i efterhand meddela om man inte vill medverka i studien. Varje intervju beräknas ta ca 20-30 minuter. Intervjuerna kommer att spelas in och transkriberas. Materialet behandlas konfidentiellt och det kommer inte att framkomma i resultatet vem du är eller på vilken skola du arbetar. Allt insamlat material kommer endast användas för denna studie och efter uppsatsens godkännande kommer all data att raderas.

Vi är tacksamma för din medverkan. Hör av dig till någon av oss eller vår handledare Anita Söderlund, Fil.dr., Specialpedagogiska institutionen, SU om du har några frågor eller funderingar.

Vänliga hälsningar

Hanna Löfkvist och Kajsa Norling

Hanna Löfkvist Kajsa Norling Anita Söderlund

[ha](#) [redacted] [ka](#) [redacted] [an](#) [redacted]
073 - [redacted] 073 - [redacted] 070 - [redacted]

Intervjuguide

1. Hur många år har du arbetat som lärare?
2. Vilken årskurs undervisar du i nu?
3. Är du legitimerad lärare?
4. Har du behörighet att undervisa i svenska för åk 1?
5. Vilka förutsättningar har du haft i att sätta dig in i Bedömningsstödet – läsa?
6. Hur upplevde du lärarinformationen i materialet?
7. Hur upplevde du instruktionerna i materialet?
8. Beskriv hur du använt/genomfört Bedömningsstödet under läsåret?
9. Hur upplevde du arbetet med Bedömningsstödet?
10. Vilka utmaningar mötte du i bedömningsarbetet?
11. Vad upplevde du som positivt för elevernas kunskapsutveckling i arbetet med Bedömningsstödet?
12. Vad, om något, kan vara begränsande för elevernas kunskapsutveckling?
13. Vad i materialet har gett dig det stöd du behöver för att kunna göra likvärdiga bedömningar av elevers kunskapsutveckling?
14. På vilka sätt är Bedömningsstödet en hjälp för avgöra om en elev är i behov av extra anpassningar för att nå ännu längre i sin kunskapsutveckling?
15. På vilka sätt är Bedömningsstödet en hjälp för avgöra om en elev behöver extra stimulans för att nå ännu längre i sin kunskapsutveckling?
16. Hur har du utvecklat din egen undervisning utifrån informationen som Bedömningsstödet gett dig?
17. Hur används informationen från Bedömningsstödet på skolnivå?
18. Är det någonting du vill tillägga?

Sammanställning av elevens läsutveckling

Namn:

Avstämning A LÄSA - BOKSTÄVER OCH BERÄTTANDE TEXT			Avstämning B LÄSA - BERÄTTANDE TEXT			Avstämning C LÄSA - BERÄTTANDE TEXT OCH BESKRIVANDE TEXT		
Eleven har knäckt löskoden och visar förståelse för innehållet.	<input type="checkbox"/>	Datum	Eleven tar hjälp av flera olika sätt för att fördjupa förståelsen av det lästa, märker om det blir problem med ortografisk helordsläsning.	<input type="checkbox"/>	Datum	Eleven använder flera olika sätt att bemöta det lästa för att fördjupa förståelsen samt läser med flyt både kortare och längre texter.	<input type="checkbox"/>	Datum
Avstämningsspunkt	Ja	Datum	Avstämningsspunkt	Ja	Datum	Avstämningsspunkt	Ja	Datum
Eleven namnger i stort sett alla bokstäver och vet hur de läter.	<input type="checkbox"/>		Eleven är fortfarande beroende av ljudningsstrategin, men läsningen börjar automatiseras alltmer med hjälp av ortografisk helordsläsning.	<input type="checkbox"/>		Eleven läser texter med flyt och förståelse där ortografisk helordsläsning är den dominerande avkodningsstrategin.	<input type="checkbox"/>	
Eleven urskäljar ord i meningar.	<input type="checkbox"/>		Eleven läser enkla meningar med flyt.	<input type="checkbox"/>		Eleven utnyttjar den mer avancerade ljudningsstrategin vid okända eller komplicerade ord.	<input type="checkbox"/>	
Eleven läser ord och enkla meningar med hjälp av både logografisk helordsläsning och ljudningsstrategin.	<input type="checkbox"/>		Eleven stannar upp i läsningen när det uppstår problem med förståelse av ord och sammanhang.	<input type="checkbox"/>		Eleven korregerar sig själv vid behov.	<input type="checkbox"/>	
Eleven prövar att läsa om och korrigera sig själv på lärarens uppmaning.	<input type="checkbox"/>		Eleven läser för det mesta om och korregerar då sig själv vid behov.	<input type="checkbox"/>		Eleven läser elevernas faktatexter och återger innehållet muntligt.	<input type="checkbox"/>	
Eleven visar förståelse för innehållet vid egen högläsning genom att kommentera och återge något av det lästa.	<input type="checkbox"/>		Eleven visar förståelse för textens innehåll genom att återge delar av innehållet och besvara frågor.	<input type="checkbox"/>		Eleven läser elevernas skönfiktörens texter och återger handlingen muntligt.	<input type="checkbox"/>	
Eleven visar förståelse för innehållet vid lärarens högläsning genom att samtala om innehållet och jämföra det med egna erfarenheter.	<input type="checkbox"/>		Eleven börjar använda olika förståelsestrategier som att leta efter ledtrådar, dra slutsatser och göra förutspåelser under och efter läsningen.	<input type="checkbox"/>		Eleven drar slutsatser och gör förutspåelser under och efter läsningen.	<input type="checkbox"/>	

Läraren markerar med kryss och datum vid varje punkt i respektive avstämningssedel.
 Då samtliga punkter är klara skriver läraren det aktuella datumet i rutan längst ner som gäller hela avstämningen.

Bilaga 4

Hej [REDACTED],

I mitt examensarbete på universitetet ska jag genomföra intervjuer med pedagoger som genomfört det obligatoriska bedömningsstödet i svenska (läsa) för åk 1 under något av föregående läsår (inte de som gör det första gången i höst, då vi vill ställa frågor om uppföljningsarbetet och den vidare planeringen också). Jag undrar om du kan vidarebefordra detta mail till de på [REDACTED] skola som kan vara aktuella för intervju och be att de återkopplar till mig om de kan tänka sig att ställa upp. Bifogar informationsbrevet till uppgiften.

Vänliga hälsningar

[REDACTED],
[REDACTED] skola

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



**Stockholms
universitet**