



**Självständigt arbete, 15 hp, för Speciallärarexamen  
specialisering språk-, läs- och skrivutveckling  
HT 2019  
Fakulteten för Lärarutbildning**

**“Stöd är alltid välkommet”**

En studie av nationella bedömningsstödet i  
förhållande till läsundervisning och  
speciallärarens uppdrag

**Jenny Grankvist och Susanne Borg**



## **Författare**

Jenny Grankvist och Susanne Borg

## **Titel**

“Stöd är alltid välkommet”

En studie av nationella bedömningsstödet i förhållande till läsundervisning och speciallärarens uppdrag.

## **Engelsk titel**

“Support is always welcome”

A study of national assessment support aid in relation to the role of specialist teacher

## **Handledare**

Maria Rubin

## **Examinator**

Ann-Elise Persson

## **Sammanfattning**

Då svenska elevers resultat i läsförståelse rasade i PISA-undersökningar fick Skolverket i uppdrag av regeringen att arbeta fram stödåtgärder, ett obligatoriskt och nationellt bedömningsstöd för årskurs 1, som skulle kartlägga elevens läskunskaper och kunna bidra med att förbättra elevernas läsförståelse. Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur några lärare i de tidiga skolåren uttrycker att resultaten av bedömningsstödet legat till grund för efterföljande läsundervisning. Syftet är även att undersöka hur specialpedagogisk kompetens har tagits tillvara i bedömningsprocessen och vid planering av den uppföljande läsundervisningen.

Genom en enkätundersökning fick vi 33 enkätsvar, fördelade på 11 skolor i två kommuner, vilka sammanställdes och analyserades. Innehållsanalysen visar att majoriteten av lärarna använder resultatet från bedömningsstödet i läsutveckling som underlag för planering av den kommande läsundervisningen. Resultatet visar även att specialpedagogisk kompetens delvis har varit delaktig i den efterkommande läsundervisningen i form av främst lästräning. I resultatet framträder även att speciallärare med inriktning mot språk-, skriv - och läsutveckling bör stödja i den kommande läsundervisningen och då främst genom lästräning med enskild elev.

## **Nyckelord**

Bedömning, Nationellt bedömningsstöd i läsutveckling, speciallärarens roll, stödinsatser

## **Abstract**

When the result of Swedish students' reading comprehension drastically went down, the National Agency for Education had an assignment from the government to work out a measure, a compulsory and national support for assessment for year 1, that would map out the reading skills of the pupils and be able to improve their reading comprehension. The purpose of this study is to observe how some teachers think that the result of the support for assessment form the basis of the following reading instruction. The purpose is also to examine how competence of special education has been used in the assessment process and planning of the reading instruction.

Through a survey we had 33 responses, divided on 11 schools in two municipalities, which were compiled and analysed. The analysis shows that the majority of the teachers use the results from the support for assessment to plan the reading instruction ahead. The results also show that competence of special education partially has been a part of the reading instruction in the form of reading practice. In the result we also see that a special education teacher in language, - writing- and reading development should support future reading instruction mainly through reading practice with an individual student.

## **Keywords**

Assesment, national assessment support in reading comprehension, support operation, the role of the specialist teacher

## **Förord**

En fantastisk spännande och lärorik resa till att bli utbildad speciallärare med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling har nu nått sitt slut genom att denna studie blivit färdig. Trots många mil emellan oss har Google Drive och våra dagliga telefonsamtal möjliggjort att vi gemensamt kunnat diskutera och bearbetat fram varje avsnitt i studien.

Vi vill rikta ett stort tack till vår handledare Maria Rubin för hennes engagemang och vägledning under arbetets gång. Hennes kommentarer och feedback har varit ovärderliga i vårt arbete. Vidare vill vi tacka Maria Sjölin för hjälpen med den översatta sammanfattningen till vårt abstract. Stort tack även till de lärare som tog sig tiden att besvara vår enkät så att denna studie blev möjlig att genomföra.

Slutligen vill vi även tacka oss själva. Tänk att vi fixade det!

Jenny Grankvist och Susanne Borg

## Innehållsförteckning

1. Inledning.....	8
1.1 Syfte och forskningsfrågor .....	9
2. Bakgrund .....	9
2.1 Bedömning av elevers kunskap.....	9
2.1.1 Det nationella bedömningsstödet i svenska.....	10
2.2 Speciallärarens uppdrag .....	12
2.2.1 Specialpedagogiska perspektiv.....	14
3. Tidigare forskning .....	15
3.1 Bedömningsforskning .....	15
3.1.1 Från bedömning av lärande till bedömning för lärande .....	16
3.1.2 Summativ och formativ bedömning .....	16
3.2 Tidig läsinlärning och betydelsen av stöd .....	18
3.2.1 Bedömning av elevers läsutveckling.....	20
4. Teoretiska utgångspunkter .....	20
4.1 Systemteori.....	21
4.2 Sociokulturella perspektiv .....	24
4.2.1 Proximal utvecklingszon .....	26
5. Metod.....	27
5.1 Enkätens utformning .....	27
5.2 Urval av deltagande lärare.....	28
5.3 Genomförande .....	28
5.4 Bearbetning, analys och tolkning av data.....	29
5.5 Studiens validitet och reliabilitet.....	30
5.6 Bortfall.....	31
5.7 Etiska överväganden.....	31

6. Resultat.....	32
6.1 Bakgrundsinformation.....	32
6.2 Bedömning av läsutveckling .....	33
6.2.1 Fördjupad analys av bedömning av läsutveckling .....	34
6.3 Specialpedagogisk kompetens.....	35
6.3.1 Fördjupad analys av specialpedagogisk kompetens .....	36
6.4 Önskade stödinsatser .....	37
6.4.1 Fördjupad analys av önskade stödinsatser.....	39
7. Diskussion .....	40
7.1 Metoddiskussion.....	40
7.2 Resultatdiskussion.....	41
7.3 Specialpedagogiska implikationer.....	46
7.4 Vidare forskning.....	47
7.5 Slutord .....	47
Referenser.....	49
Bilaga 1.....	58
Bilaga 2.....	60
Bilaga 3.....	63

# 1. Inledning

Vårt uppdrag som speciallärare med inriktning mot språk-, skriv- och läsutveckling innebär att vi ska arbeta för alla, både elever i behov av stöd och de elever som behöver utmanas lite extra (Ahlberg, 2007). Utifrån examensförordningen ska specialläraren medverka i förebyggande arbete och bidra till att undanröja hinder och svårigheter i elevens olika lärmiljöer. Det ingår också i uppdraget att vara samtalspartner och rådgivare i frågor som rör elevers språk-, skriv- och läsutveckling (SFS 2017:1111).

Nu gällande läroplan, LGR 11, genomsyras av den språklig förmågan. För att nå läroplanens mål i de olika skolämnena ställs höga krav på elevens språkliga förmåga (Skolverket, 2013; Skolverket, 2019a). Dessvärre tenderade svenska elever att bli sämre läsare jämfört med andra länders elever, vilket visade sig genom svenska elevers sjunkande resultat i den internationella undersökningen PISA både år 2012 och 2015 (Skolverket, 2016). Utifrån de sänkta resultaten i PISA valde dåvarande regering och Skolverket att arbeta fram åtgärder i syfte att stärka elevernas kunskaper i bland annat läsförståelse (Prop. 2014/15:137). De senaste PISA resultaten, från 2019, visar att Sverige nu har stärkt sin placering i PISA rankingen gällande läsförståelse. Dock framkom det ur resultaten att det råder en ökad ojämlikhet mellan skolor och mellan elever, likvärdigheten inom den svenska skolan har således minskat (PISA, 2018).

Skolverkets framarbetade åtgärder resulterade i ett bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling och ett bedömningsstöd i taluppfattning, vilka kom att bli obligatoriska att använda i årskurs 1 under läsåret 2016/2017 (Skolverket, 2019). Syftet med bedömningsstödet är att fungera som underlag för kommande undervisning för att stödja elever i behov av stöd på bästa sätt, samt att identifiera och stödja de elever som behöver större utmaningar än vad som ryms inom ramen för den ordinarie undervisningen. Fokus i denna studie är att undersöka hur bedömningsstödet används i verksamheten, och då enbart det nationella bedömningsstödet i läsutveckling. Då specialläraren med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling besitter en fördjupad kunskap på området torde denne yrkesroll vara aktuell i arbetet med bedömningsstödet. Med detta som bakgrund ämnar denna studie även att undersöka hur lärarna själva uttrycker behovet av specialpedagogisk kompetens i den fortsatta läsundervisningen.



## **1.1 Syfte och forskningsfrågor**

Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur några lärare i de tidiga skolåren uttrycker att resultaten av bedömningsstödet legat till grund för efterföljande läsundervisning och hur specialpedagogisk kompetens har tagits tillvara i bedömningsprocessen samt planering av den uppföljande läsundervisningen. Utifrån syftet har följande forskningsfrågor formulerats.

- Hur beskriver lärarna att de använder resultatet som bedömningsunderlag av elevens läsutveckling inför den fortsatta läsundervisningen?
- Hur beskriver lärarna att specialpedagogisk kompetens har tagits tillvara på samt önskas i fortsatt läsundervisning mot bakgrund av resultatet?

## **2. Bakgrund**

I detta kapitel ger vi en bakgrund av vårt valda ämne. Först redovisas synsätt på bedömning och dess funktion. Därefter redogörs för det nationella bedömningsstödet och kort den kritik som getts mot bedömningsstödet. Sedan beskrivs speciallärarens uppdrag idag och ur ett historiskt perspektiv. Slutligen redogörs för specialpedagogiska perspektiv och synen på elever i behov av stöd.

### **2.1 Bedömning av elevers kunskap**

Då skolan idag är målstyrd har bedömning en central roll i elevens utbildning. Genom tester och kartläggningar eller med andra former av material görs elevers kunskaper mätbara. Från 1960-talet har elevers och skolors resultat jämförts både nationellt och internationellt, genom undersökningar som PISA, Programme for International Student Assessment och PIRLS, Progress in International Reading Literacy Study (Sjunnesson, 2014). Det är många som delar uppfattningen om att kunskapsbedömning behövs i skolan och att bedömning har en betydande roll. Bruce, Ivarsson, Svensson och Sventelius (2016) beskriver att bedömningar bör ses som en naturlig del av lärandet. Skolverket (2019) uttrycker i sina riktlinjer att läraren behöver göra allsidig bedömning av eleverna kunskaper. Likaså anser Pettersson (2013) och Wiliam (2013) som säger att bedömning av eleverna behövs i skolan för att veta om eleverna är på rätt väg, och för att kunna stödja dem på bästa sätt.

Ersgård (2016) ser bedömning utifrån att stöd och utveckling av lärandet är dess främsta syfte och Jönsson (2018) uttrycker att syftet med bedömning inom skolan handlar om att “dra slutsatser om kvalitén på elevprestationer” (s. 24). Ytterligare ett argument kring bedömningens syfte levereras av Wiliam (2013) som anser att bedömningar bildar en grund för läraren när denne ska fatta beslut om sin fortsatta undervisning, på så vis fungerar bedömning som en ...“bro mellan undervisning och lärande” (s. 61). Att lärarens planering och genomförandet av undervisningen påverkar elevernas lärande stöds av Linde (2010) som i sin rapport beskriver att en grundläggande faktor för elevernas lärande är hur undervisningen planeras och genomförs. För att veta hur undervisningen ska planeras behöver läraren göra kvalificerade bedömningar. Dock uttrycker forskare som Wiliam (2013) att trots kvalificerade bedömningar är det dock svårt att förutspå vad eleverna lär sig i undervisningen, och det är inte alltid att eleverna lär sig det som läraren ämnar lära ut.

I detta sammanhang kan det ses som relevant att fråga sig om undervisningen planeras och genomförs utifrån gjorda bedömningar. Skolinspektionen (2011) har studerat hur bra skolor är på att planera undervisningen efter bedömningar från läs- och skrivutredningar. Deras rapport visar att bedömningar inte alltid får tydligt genomslag i verksamheten. Detta trots att läroplanen tydligt påpekar att hänsyn ska tas till varje elevs behov, och att extra anpassningar och utmaningar ska ges när det behövs (Skolverket, 2019a). Skolinspektionen (2011) anser att orsaken till detta kan bero på att bedömningar allt som oftast belyser individens styrkor och svårigheter utan att på ett djupare plan undersöka undervisningens utformning. Avsaknaden av detta helhetsperspektiv kan i sin tur påverka möjligheterna att vidta de åtgärder som behövs i undervisningen.

### 2.1.1 Det nationella bedömningsstödet i svenska

Skolverket fick i uppdrag, 2012, av regeringen att arbeta fram åtgärder vilka skulle motverka den nedåtgående trenden som internationella PISA-undersökningen visade gällande bland annat svenska elevers läsutveckling. De svenska elevernas läsförståelseresultat visade sig sämre än vad de borde prestera utifrån sina förutsättningar. Skolverkets framarbetade åtgärder resulterade i ett nationellt bedömningsstöd för årskurs 1 i läs- och skrivutveckling. Bakomliggande syfte med bedömningsstödet är att hjälpa lärare att tidigt bedöma, identifiera och uppmärksamma elever som riskerar att få eller ha läs- och skrivsvårigheter (Prop. 2014/15:137). En statlig

utredning påvisade även att lärare uttryckte ett behov av ett bedömningsstöd som skulle gå att använda formativt i undervisningen (SOU 2016:25). Regeringens och Skolverkets framarbetade åtgärder resulterades i att nya kunskapskrav i läsförståelse för årskurs 1 upprättades, samt att Skolverket läsåret 2016/2017 införde nationellt bedömningsstöd för årskurs 1 i läs- och skrivutveckling och taluppfattning. Dessa skulle främja en likvärdig bedömning av elevernas kunskaper och pedagogerna fick genom bedömningsstödet ett verktyg som stöd för att tidigt uppmärksamma både elever som kan komma i fråga för extra anpassningar och särskilt stöd och de elever som behöver ytterligare utmaningar i undervisningen. Bedömningsstödet syftade även till att ge läraren möjlighet att planera sin efterföljande läsundervisning baserat på bedömningsstödet resultat (Skolverket, 2019).

Det bedömningsstöd som används idag utarbetades av Skolverket 2016, och reviderades 2018. Det utgår från kursplanen i svenska och svenska som andraspråk. Bedömningsstödet är obligatoriskt för årskurs 1 och ska genomföras en gång under höstterminen och en gång under vårterminen. För årskurs 2 och 3 är bedömningsstödet frivilligt att använda. Bedömningsstödet är ett normativt test som ska visa hur elevernas läsförmåga ligger till jämförelsevis med andra elever och skolor, både nationellt och internationellt (Skolverket, 2019). Gällande delen i läs- och skrivutveckling består materialet av texter av olika svårighetsgrad med skrivuppgifter kopplade till de olika läsuppgifterna. Det består även av elevens kännedom om bokstäver och ord samt läsförståelse av lärarens högläsning. Bedömningsstödet genomförs individuellt med varje elev och resultaten ska sammanställas på en resultatblankett (Skolverket, 2019).

Bedömningsstödet har kritiserats av yrkesverksamma specialpedagoger, speciallärare och forskare. Specialpedagog Rådström - Drugge (2017) uttrycker att de lågt satta kraven i bedömningsstödet gör att elever i behov av stöd inte fångas upp i bedömningen på ett tillfredsställande sätt, utan tenderar att glida igenom omärkbara. Forskarna Jönsson och Nilsson (2018) kritiserar bedömningsstödet för att vara alltför tidskrävande och att värdefull undervisningstid därmed går förlorad. De uttrycker även att det krävs god kunskap och erfarenheter om elevers tidiga läs- och skrivinlärning för att kunna bedöma och tolka resultat från bedömningsstödet, något som de anser många pedagoger saknar i dagens skola. Det omöjliggör en likvärdig bedömning enligt Jönsson och Nilsson (2018), vilket bedömningsstödet skulle syfta till att ge.

Även speciallärare Fridolfsson (2018) uttrycker sig kritiskt och anser att bedömningsstödet tar för stor tid i anspråk att utföra och torde istället kunna ersättas med ett snabbare screeningstest. Ett screeningstest vars resultat genomgås av en fördjupad bedömning enbart med de elever som presterat lågt, istället för som nuvarande bedömningsstöd gör med alla elever.

## **2.2 Speciallärarens uppdrag**

Specialläraren ska arbeta för elever som på ett eller annat sätt är i behov av stöd. Det innebär att utveckla lärmiljön, förebygga och avlägsna eventuella hinder och svårigheter. Det innebär även att fungera som en kvalificerad samtalspartner och rådgivare, stödja elever, leda utveckling, göra pedagogiska utredningar och bedömningar (SFS 2017:1111). Speciallärarens uppdrag är således att bidra i dagens skola med sina fördjupade kunskaper kring det som utmanar i undervisning och lärande (Bruce, 2018). Detta ser Byström och Bruce (2018) som ett tredelat uppdrag som omfattar; undervisning, utredning och utveckling. Utifrån Byström (2018) och Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson och Nilholm (2015) studie är det undervisning av elever i behov av stöd enskilt eller i liten grupp som speciallärare idag ägnar mest tid åt. När det gäller utredningsuppdraget fann Byström (2018) att det är det som speciallärare ägnar mest tid åt efter undervisning. Det rör sig i de flesta fall om enskilda pedagogiska utredningar, men det är också vanligt förekommande på gruppnivå. Att göra utredningar på organisationsnivå är något färre förekommande. En slutsats är också att specialläraren ägnar mycket liten del av sin tjänst till utvecklingsuppdraget som rådgivning och samtal, att driva utvecklingsfrågor och egen forskning enligt Byström (2018).

Följer man specialläraruppdraget historiskt framträder en skillnad mellan den historiska speciallärarrollen och dagens (Verneresson, 1998; Bladini 1990). Dock påminner vissa delar av uppdragen om varandra. Historiskt sett har speciallärarrollen varit starkt sammankopplad med det aktuella synsättet på specialundervisning och elever i behov av stöd. Före införandet av nioårig grundskola 1962 bestod specialundervisningen mestadels av social fostran och praktiska moment. Speciallärarens roll var att undervisa enskilda elever eller grupper av elever utanför det ordinarie klassrummet samt att utarbeta undervisnings- och träningsprogram för elever i behov av stöd (Högskoleverket, 2012). Under 1970-talet föreslogs en ny speciallärarroll som innebar att specialläraren skulle ingå i arbetslag tillsammans med övriga lärare och arbeta

med att utveckla material och program för elever i svårigheter. Förslaget innebar för specialläraren en förskjutning från att undervisa enskilda elever och grupper med elever till att utveckla och föreslå nya arbetsätt för att öka möjligheterna till ett sammanhållet system (Prop. 1975/76:39).

Förslaget till förändring fick inte tydligt genomslag i verksamheten. Kritik började växa under 1980-talet mot specialundervisningen och speciallärares arbete. Man ansåg att arbetet med elever i behov av stöd inte gett önskad effekt. Kritik riktades även mot att specialundervisningen skedde utanför elevens ordinarie klassrum (SOU 1983:63). Utifrån detta missnöje började begreppet inkludering växa inom skolan. Begreppet stod för en skola som skulle anpassas och utformas för att kunna möta alla elever inom det reguljära klassrummet. Delaktighet var i fokus och alla elevers olikheter skulle ses som en tillgång (Nilholm & Göransson, 2013). Enligt Bladini (1990) påverkade detta specialundervisningen och speciallärares uppdrag. Förändringen innebar ett skifte från enskild undervisning av elever i behov av stöd utanför klassrummet till att påverka och förändra arbetssituationen i klassrummet för elever i behov av stöd.

Speciallärares förändrade uppdrag över tid har även påverkat specialläraryrket. Idag krävs det för att få examineras till speciallärare att man först studerat till grundlärare, ämneslärare, yrkeslärare eller förskollärare och därefter fortsätter att studera 90 högskolepoäng på avancerad nivå till speciallärare. Dagens examinerade speciallärare besitter kunskap om den vetenskapliga grund som yrkesutövningen vilar på. Man har även fördjupade kunskaper av elevers språk- och begreppsutveckling, bedömning, betyg, utveckling och lärande. Efter erlagd examen kan specialläraren ansöka om legitimation (SFS 2017:1111; Skolverket, 2016a). Denna beskrivning kan relateras till professionsforskning där forskare som Brante, Svensson och Svensson (2019) uttrycker att ett professionsyrke består av professionella personer som har genomgått akademisk utbildning och examination, och i vissa fall tilldelats legitimation. Dock råder det tveksamhet till om specialläraryrket kan ses som ett professionsyrke enligt Göransson et al. (2015). Deras tveksamhet tar sitt uttryck i att speciallärare arbetar med specialpedagogiskt stöd och i specialpedagogisk verksamhet, vilket enligt Göransson et al. (2015) och Byström (2018a) det inte finns något krav på speciell examen för att få arbeta med. Det beskrivs däremot i Skollagen (2010:800) är att det är klassläraren som ska anpassa undervisningen för varje enskild elevs behov och samråda med specialpedagogisk kompetens vid behov kring elever i

behov av stöd. Detta kan ställas i relation till professionsforskaren Abbott (1988) som beskriver att en profession utgörs av ett oberoende system där de professionella verkar utifrån vetenskaplig kunskap. Detta system omges av en skiljelinje, ett *vi* råder inom systemet och ett *dom* utanför systemet. Inom systemet försöker de professionella ha kontroll över sina specifika arbetsuppgifter, man eftersträvar en jurisdiktion. Hög grad av jurisdiktion innebär att de professionella självständigt kan utföra sina arbetsuppgifter och lösa uppkomna problem. Göransson et al. (2015) beskriver att det finns flera yrkeskategorier som klasslärare och specialpedagoger inom skolan som förväntas ha kunskap om och arbeta med elev i behov av stöd, vilket gör att speciallärarna har svårt att ta kontroll över dessa specifika arbetsuppgifter. Det uppstår således en låg grad av jurisdiktion vilket enligt Abbotts (1988) tankegångar talar mot ett professionsyrke. Byström (2018a) delar uppfattning med Göransson et al. (2015) om huruvida specialläraryrket är en profession eller inte. Byström (2018a) problematisera speciallärares professionsfråga ur ett samhällsperspektiv och anser att specialläraryrkets status påverkas av hur samhället uppfattar att speciallärare hanterar problem. Anses det finnas en osäkerhet kring att hantera problem eller att någon annan kan åtgärda problemen lika bra som en speciallärare påverkar det professionsbegreppet negativt.

### 2.2.1 Specialpedagogiska perspektiv

Det finns två perspektiv som belyser hur det specialpedagogiska arbetet kan utövas, det kategoriska och det relationella perspektivet (Nilholm, 2007).

Det kategoriska perspektivet tar sin utgångspunkt i en medicinsk-psykologisk tankemodell och utgår ifrån att det är eleven som har svårigheter och står i fokus för skolproblemet samt sorteras utifrån ett normalitetstänk. Under stora delar av 1900-talet riktade man inom undervisningen mest fokus på elevernas brister och man ansåg således att eleven var bärare av sina svårigheter (Edqvist, 1990; Högskoleverket, 2012). Dessa tankegångar styrks även av Bruce (2018) som hävdar att historiskt sett har specialpedagogiken ...“präglats av olika sårlosningar baserade på individens svårigheter och tillkortakommande” (s. 9). Svårigheten förklaras ofta med hjälp av en medicinsk och/eller psykologisk diagnos. Konkret i undervisningen innebär det kategoriska perspektivet att eleven ska anpassa sig efter undervisningen och speciallärarens roll blir då att hjälpa eleven med detta utifrån elevens svårigheter (Ahlberg, 2013).

Det relationella perspektivet har sitt fokus på relationer, interaktioner och det som händer i klassrummet. Konkret i undervisningen innebär det att undervisningen anpassas till eleven och speciallärarens roll blir att delta i detta. Stödet anpassas individuellt så långt det är möjligt inom klassens ordinarie lärmiljö (Ahlberg, 2013). Att anta det relationella perspektivet före det kategoriska perspektivet innebär en förflyttning från att se eleven som orsak till sina svårigheter mot att leta efter orsaker i elevens lärmiljö (Bladini, 1990). Bladini (1990) anser att synen på specialundervisning och elever i behov av stöd har förändrats, från att handla om elever *med* svårigheter till elever *i* svårigheter. Svårigheten anses istället ha sin grund i diskrepansen mellan elev och skolmiljö och inte som en brist hos eleven. Flera forskare, exempelvis Aspelin (2010) och Bruce, Ivarsson, Svensson och Sventelius (2016) uttrycker att elevens möjlighet att utvecklas kunskapsmässigt är beroende av hur lärmiljön ser ut, det vill säga lärarens förmåga att anpassa sin undervisning efter elevens behov och inta ett relationellt perspektiv. Detta ligger i linje med Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson och Nilholm (2015) studie av verksamma speciallärare där det framkom att speciallärare ansåg att orsak till en elevs svårigheter ofta berodde på dåligt anpassad lärmiljö och brister hos läraren. Dock verkar det inte råda en hel samsyn mellan speciallärare och skolledare kring synen på elever i behov, enligt Lindqvist och Nilholm (2011) studie. Deras studie visade på att skolledare intog snarare ett kategoriskt perspektiv, istället för ett relationellt perspektiv, och ansåg att orsak till en elevs svårigheter berodde på elevens brister och således inte på lärmiljön.

### **3. Tidigare forskning**

Med utgångspunkt från studiens syfte ger följande kapitelnedslag ett urval av tidigare forskning. Först presenteras bedömningsforskning följt av ett avsnitt om bedömning av undervisning. Därefter presenteras forskning om bedömning av elevers läsutveckling och betydelsen av stöd i tidig läsutveckling.

#### **3.1 Bedömningsforskning**

Följer man forskningsfältet om bedömning inom skolan framträder en bild som historiskt sett varit präglad av resultat från prov. Provresultaten har till stor del varit styrande och fungerat som underlag till bedömningar, inte minst i förhållande till betygssättning. Fokus har varit bedömning av elevernas lärande, vad de kan eller vad de lärt sig. Under senmodern tid har

pendeln svängt. Användningen av provresultat har tonats ned och bedömning har istället börjat ses som en del i undervisningen. Fokus är numera bedömning för elevernas lärande, hur eleverna lär och hur de använder det de lärt sig (Lundahl, 2017).

### 3.1.1 Från bedömning av lärande till bedömning för lärande

Syftet med kunskapsbedömning har förskjutits från att handla om att bedöma urval av elever efter deras kunskaper för att kunna placera dem i olika grupperingar, och att ställa diagnoser och ge adekvat behandling mot att handla om att tjäna som syfte för lärande. Kunskapsbedömningar har således gått från bedömning av elevernas lärande till bedömning för elevernas lärande (Lundahl, 2017). Jönsson (2018a) anser att det är viktigt att ha kunskap om skillnaden mellan bedömning *för* lärande och bedömning *av* lärande. Skillnaden mellan begreppen enligt Jönsson (2018a) ligger i att bedömning *för* lärande avser att stödja elevens lärande och att bedömning *av* lärandet handlar om att kontrollera elevens kunskaper. Gränsen mellan bedömning *för* lärandet och bedömning *av* lärandet är otydlig. Var gränsen ska dras beror på vad informationen från bedömningen ska användas till. När bedömningen endast resulterar i en poängsumma eller betyg på ett prov används bedömning *av* lärandet och brukar kallas för summativ bedömning. Om läraren utifrån och tillsammans med poängsumman eller provbetyget ger eleven återkoppling tenderar bedömningen åt att vara *för* lärandet, vilket brukar kallas för formativ bedömning (Jönsson, 2018a). I enlighet med Lundahl (2017) anser även Lindström (2013) att det har skett en förskjutning från bedömning *av* lärande till bedömning *för* lärande i dagens skola. Följer man forskningsfältet om vad som krävs för att kunskapsbedömning ska främja lärandet framträder några övergripande strategier. Dessa strategier är att eleverna måste få veta vad som förväntas av dem i undervisningen och varför, eleverna måste även få visa vad de kan, eleverna ska också ges återkoppling på det de gjort och hur de därefter går vidare, och lärandet ska ske genom interaktion med andra. Sist men inte minst visar forskningsfältet att eleverna ska ges möjlighet att utveckla sin förmåga att äga sin läroprocess, vilket innebär att eleverna ska lära sig att göra bedömningar och värderingar av sina egna kunskaper (Lindström, 2013; Lundahl, 2017).

### 3.1.2 Summativ och formativ bedömning

Flera forskare, bland annat Jönsson (2018a), beskriver ett sätt att se på bedömning i termer av formativ eller summativ bedömning. De lärare som lyckats bäst med att utveckla elevers



läsutveckling använder sig formativ bedömning. Den formativa bedömningen ger dels eleverna verktyg att utvecklas och dels lärarna att reflektera över sin egen undervisning och möjlighet att förändra den för att gynna elevernas utveckling (Westlund, 2013).

I sin studie, om hur konsekvenserna blir för både lärare och elever då bedömningskulturen utökas, påvisar Sjunnesson (2014) att det finns en osäkerhet hos lärare när det gäller bedömning och då främst i huruvida summativ och formativ bedömning skiljer sig åt. Gällande den summativ bedömning innebär den att elevens kunskap testas och bedöms vid ett specifikt tillfälle. Den summativa bedömningen fokuserar på resultat som kan föras in i en jämförelsetabell. Här används normativa tester/standardiserade tester vilka ger en summativ bedömning och syftar till att jämföra siffror som kan visa om elevens kunskaper går i linje med normen eller om de behöver mer stöd (Sjunnesson, 2014).

Det andra sättet att se på bedömning, den formativa bedömningen, är mer en bedömningsprocess som sker kontinuerligt i undervisningen, i syfte att hjälpa och stödja eleven framåt (Sjunnesson, 2014). Bjar och Frylmark (2009) beskriver att den formativa bedömningen syftar till att utvärdera och utveckla både elevens kunskaper och lärarens undervisning. Den formativa bedömningen utgår från icke normerade tester och innefattar till exempel elevsamtal eller aktivt lyssnande som kartläggs och analyseras. Jönsson (2017) anser, i samstämmighet med Sjunnesson (2014) och Bjar och Frylmark (2009), att den formativa bedömningen handlar om att informationen från bedömningen ska användas för att stödja elevernas fortsatta lärande. Wiliam (2013) hävdar att formativ bedömning är avgörande för att lyckas eller inte lyckas i skolan och att daglig formativ bedömning, minut för minut, har störst inverkan på elevens skolresultat. Jönsson (2018) håller med Wiliam (2013) om att formativ bedömning är av stor vikt för elevernas lärande och betonar att den formativa bedömningen måste användas som underlag i planeringen av elevens fortsatta lärande för annars kan inte bedömningen betraktas som formativ, även om den innehåller värdefull information om elevens kunskapsläge. Jönsson (2018) höjer dock även ett varnade finger kring formativ bedömning att om den inte används på rätt sätt, finns en risk att själva användningen av informationen från bedömningen tar överhand och komma att enbart tillfalla lärarens ansvar. Eleverna tenderar då att bli passiva mottagare av lärarens undervisning och det maximala lärandet uteblir.

Ser vi till bedömningsstödet av läsförståelse är det utformat som ett summativt test, vilket innebär att elevens resultat sammanställs och jämförs med andra elevens resultat och

normaliserade resultattabeller. Men samtidigt syftar resultatet till att användas som en formativ bedömning i och med att den efterföljande läsundervisningen ska baseras på resultatet av bedömningsstödet. Det gör att det summativa bedömningsstödet således övergår till formativ art gällande bedömning.

### **3.2 Tidig läsinlärning och betydelsen av stöd**

Forskning om tidig läsinlärning är omfattande och visar på att det första stadiet i en elevs läsinlärning tar sin utgångspunkt i elevens språkliga kunskaper (Lundberg, 2010; Vetenskapsrådet, 2015). Därför anser Lundberg (2010) och Vetenskapsrådet (2015) att den egentliga läsundervisningen i åk 1 bör föregås av ett års språklig stimulans i förskoleklassen. Den språkliga stimulansen ska göra eleverna medvetna om språkljuden i orden och när eleverna erövrat den kunskapen ses de som fonologiskt medvetna. Huruvida den fortsatta tidiga läsundervisningen ska bedrivas råder det stor enighet om inom forskningen. Den ska innehålla sambandet mellan bokstav, grafem, och ljud, fonem, (Elbro, Fridolfsson, Herkner & Häggström, 2018; Vetenskapsrådet, 2015). När eleverna får träna på kopplingen mellan grafem och fonem utövar de alfabetisk läsning på ett tidigt stadium. För varje gång ett ord läses genom alfabetisk läsning övar sig eleven i att känna igen grafem och fonem, och bokstavskombinationen i orden. När elever gjort alfabetisk läsning tillräckligt många gånger så att eleven känner igen ordet utan att behöva läsa det ljud för ljud har eleven uppnått ortografisk läsning, en snabb teknik att läsa hela ord (Elbro, et al., 2018). Framstående forskare som Fisher, Frey, och Hattie (2018) anser att förutom elevens eget arbete med att bli läsare behöver lärandet ske i samverkan med andra elever och med läraren. Fisher et al. (2018) hävdar även att det är av stor vikt att läraren är tydlig i sin undervisning och stödjer eleverna genom att ge dem återkoppling på sitt arbete.

Läsforskarna Høien & Lundberg (2013) beskriver att tidiga insatser är viktiga för elever i den tidiga läsinlärningen och att tidiga insatser har en positiv inverkan på den fortsatta skolgången. Vidare uttrycker Lundberg (2010) att det är viktigt att tidigt upptäcka om eleven ligger i riskzonen för att utveckla svårigheter inom sin läsutveckling, för att kunna förhindra att eleven misslyckas i sin första läsinlärning. Stanovich (1986) myntade begreppet Matteuseffekten, vilket syftar till ett visst mönster i läsutvecklingen. De elever som lyckas i sin läsinlärning fortsätter att utvecklas positivt och de eleverna tenderar att läsa mer och utvecklar

då även ett ökat ordförråd och läsutvecklingen går i snabb takt. De elever som däremot stöter på svårigheter hamnar i en nedåtgående spiral. Vid svårigheter undviker eleven att läsa och utvecklar inte sitt ordförråd på samma sätt, vilket även leder till att lästräningsmängden mellan dessa två grupper av läsare kommer att skilja sig markant åt, samt att klyftan mellan dem ständigt ökar.

Tjernberg (2013) anser att skolan inte kan vänta och tro att elever i lässvårigheter kommer ifatt så småningom utan att få extra stöd i sin läsinlärning. Detta anser även Myrberg (2001) som uttrycker att misslyckande ofta leder till självförtroendeproblematik. Myrberg (2001) hävdar att det kan stävjas vid tidiga insatser och att läraren därför inte ska vänta och se utan sätta in effektiva stödåtgärder direkt. Myrberg (2001) framhåller betydelsen av tidiga screeningtester och övervakning av läsutvecklingen. Vidare förespråkar Myrberg (2001) att träning ska starta redan i förskoleklass innan barnet börjar sin formella lästräning, och att insatser bör sättas in så att alla elever når målet med att kunna läsa innan de börjar årskurs 2. Hausstätter och Takala (2010) påvisar i sin studie just vikten av att sätta in tidiga åtgärder i elevens läs- och skrivutveckling. De har i sin studie undersökt och analyserat hur skolor i Finland och Norge bedriver specialundervisning. Finland kan ur detta perspektiv ses som intressant då de i PISA-undersökningar fått hög ranking gällande läsning. I studiens resultat hävdar Hausstätter och Takala (2011) att det beror på är de tidiga insatser som den finska specialundervisningen gett eleverna. Genom att de tidigt identifierat elever i behov av stöd i sin läsinlärning har stödåtgärder vidtagits, vilket har resulterat i högre resultat i elevens läsutveckling. Även Tjernberg (2013) visar i sin avhandling hur tidiga stödinsatser gynnar eleven i dennes läsutveckling.

Ytterligare en avhandling som påvisar gynnsamheten med av att sätta in tidiga åtgärder är Alatalos (2011), *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1–3: om lärares möjligheter och hinder*. I avhandlingen framkommer det att lärare är medvetna om vinsten med att sätta in tidiga åtgärder vid svårigheter i läsningen för eleverna. Det framkommer även att lärare inte ser det bekymmersamt med att identifiera och uppmärksamma elever i svårigheter med sin läsutveckling, men att det däremot finns en osäkerhet, bland lärarna, kring hur gynnsamma åtgärder kan omsättas praktiskt.

### 3.2.1 Bedömning av elevers läsutveckling

Innan bedömningsstödet i årskurs 1 infördes skedde elevens första bedömning av läsutveckling genom de nationella proven i årskurs tre. Läsforskaren Herkner (2011) ställer sig kritisk till och ifrågasätter de nationella provens förlitlighet och påvisar i sin studie att de nationella proven inte lever upp till kraven att tidigt uppmärksamma de elever som tenderar att få bekymmer med sin läsutveckling. Herkner (2011) uttrycker i sin studie att bedömning borde ha utförts tidigare för att som lärare tidigt kunna identifiera elever i svårighet och planera vidare läsundervisning utifrån det. Westlund (2010) uttrycker att bedömning av läsutveckling i första hand ska vara ett redskap i undervisningen och bilda ett underlag i efterföljande läsundervisning.

Westlund (2013) har i sin avhandling undersökt varför svenska elevers läsförståelse sjunkit under de senaste decennierna. I avhandlingen jämförs svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår. Hon intervjuade fem svenska och fem kanadensiska lärare för att ta reda på hur de ser på bedömning. Ett av argumenten till att jämföra Sverige och Kanada var att i dåvarande resultat i de internationella studierna PISA och PIRLS hade Kanada ett högre resultat än Sverige. Resultatet i avhandlingen visar att det fanns stora skillnader mellan hur de svenska och kanadensiska lärarnas tolkar betydelsen av begreppen läsförståelse och bedömning. De svenska lärarna hade en summativ syn på bedömning och beskrev bedömning som en produkt att mäta elevernas kunskap. De förknippade bedömning med tester och skriftliga omdömen som riktats specifikt till eleven. Den kanadensiska lärargruppen hade en mer formativ syn på bedömning och såg bedömning som ett sätt att värdera kunskap och för att se på vilken nivå eleverna låg på. De såg det även som ett sätt att kunna ge återkoppling till eleverna och för att se hur lärandet kan utvecklas vidare. Samtidigt påvisas vidare i avhandlingen att både de svenska och kanadensiska lärarna värdesätter arbetet med bedömning, men där svenska lärarna betraktade bedömningen mer som ett sätt att kontrollera lärandet och de kanadensiska lärarna såg det som ett stöd i att utveckla lärandet vidare.

## 4. Teoretiska utgångspunkter

I föreliggande studie undersöker vi det nationella bedömningsstödet som del av en helhet i skolsystemet, och dess förhållande till andra delar som speciallärarens och lärarens roll. Vårt val av systemteoretiskt perspektiv vilar mot bakgrund av detta på uppfattningen om att alla

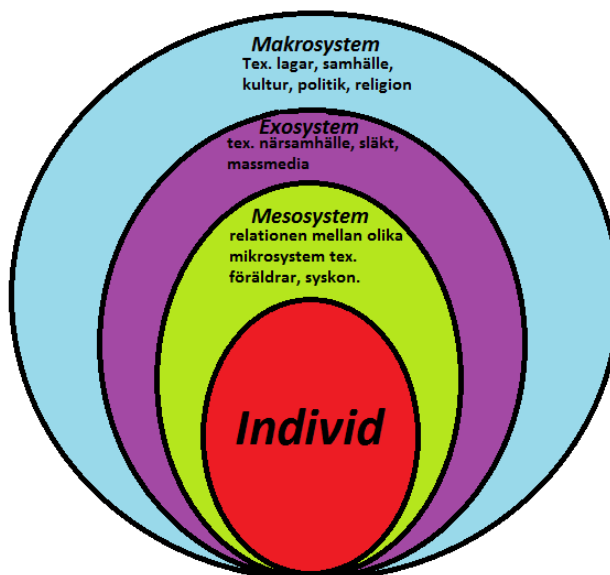
delar inom ett system påverkar varandra. Detta uttrycks genom vårt val av systemteori och Bronfenbrenners tankegångar som redovisas nedan. Vi undersöker också det nationella bedömningsstödet i förhållande till läsutveckling och fortsatt läsundervisning vilket innebär ett riktat fokus mot elevers läsinlärning. Med utgångspunkt från att lärande sker utifrån individens biologiska, sociala och kulturella resurser uppfattas sociokulturella perspektiv med dess föreställning om proximal utvecklingszon relevant att anta i föreliggande studie. Redovisning av sociokulturellt perspektiv och proximal utvecklingszon sker nedan efter att systemteorin inledningsvis redovisats.

## 4.1 Systemteori

Systemteorin är tvärvetenskaplig och man talar om sociala system som består av olika delar. Varje del inom systemet har en funktion och delarna arbetar tillsammans och sammanfogas för att bevara systemets helhet och skapa balans (Gjems, 2007; Wallén, 2012). När ett system förändras påverkas även de andra systemen och därigenom hela systemet. Systemteori kan således beskrivas som ett förhållningssätt som öppnar upp för synsätt där många delar är med och påverkar och att inte enbart ser till en del eller en enskild orsak. Det är av stor vikt att ta hänsyn till alla system, delar och nivåer i omgivningen, ett helhetstänkande (Gjems, 2007). Skolan kan ses som ett system, uttrycker Meadows (2008). Att till exempel arbeta på organisationsnivå, vilket specialläraren ska enligt examensförordningen, påverkar också grupp- och individnivå, vilket gör att många olika delar av skolsystemet påverkas (SFS, 2017:1111). Mycket av förändringsarbete som pågår i skolsystemet syftar till att välja metoder som kompletterar varandra till en sammanhängande helhet (Meadows, 2008). Skolan som ett system påverkas i sin tur av andra system som till exempel bestämmelser eller lagar.

Den ryske psykologen Bronfenbrenner (1979) utgår från att det är i interaktion med miljön som individen påverkas. Hans ekologiska utvecklingsmodell visar att det är samspelet med miljön kring barnet som påverkar barnets utveckling och lärande. Det är denna miljö och hur denna är uppbyggd som ligger till grund för barnets inlärning. Genom att se de olika miljöerna kring barnet är det också viktigt att tänka på de olika miljöernas förhållande till varandra. En miljö är beroende av en annan, och de olika miljöerna hänger även ihop med varandra (Imsen, 2006). Bronfenbrenners ekologiska utvecklingsmodell (Figur 1) består av fyra system på olika nivåer: mikro, meso, exo och makro (Hwang & Nilsson, 2019) Modellen visar

de system som omger barnet där barnet är i centrum och man ser hur barnet påverkas i och av de olika nivåerna. Barnet pendlar mellan många olika miljöer som hemmet, familjen, skolan, fritidsaktiviteter, vänner mm. Mellan de olika miljöerna tar barnen med sig impulser, intryck och erfarenheter (Imsen, 2006).



Figur 1: Bronfenbrenners ekologiska utvecklingsmodell

Bild: Urie Bronfenbrenner cirkeln, [CC BY ND NC](https://creativecommons.org/licenses/by-nd-nc/4.0/)

Källa: *Lärande och utveckling* av Tove Phillips. Utgivare Gleerups 2012.

Enligt ovanstående figur är barnets närmaste system det så kallade mikrosystemet, märkt i utvecklingsmodellen figur 1 som individ, och det är den miljö som barnet direkt ingår i såsom föräldrar, syskon och den närmsta familjekretsen (Imsen, 2006). Det är viktigt att detta system fungerar bra och är i balans för att barnet ska må bra. För om något händer i barnets närmaste mikrosystem får det konsekvenser i barnets andra system. Längre fram när barnet växer och utvecklas kommer andra faktorer in i barnets mikrosystem som till exempel skolan, grannarna och kamratgrupper. Ju äldre barnet blir desto mer erfarenhet får de av relationer och sociala situationer (Hwang & Nilsson, 2019). Nästa system är mesosystemet där närmiljöerna på mikronivån börjar interagera med varandra. Barnets närmiljö framstår som integrerad helhet för barnen och deras erfarenheter korsar gränserna mellan hemmet och skolan. En situation påverkar en annan och förändringar i en miljö kan påverkas i en annan miljö och därför är det

viktigt att studera de olika miljöerna för att bättre lära känna hur de i praktiken hänger samman (Imsen, 2006). Bronfenbrenner (1979) uttrycker att desto mer kontakter det finns mellan närmiljöerna, desto större betydelse har det för barns utveckling, under förutsättningen av att de stödjer och kompletterar varandra. Det tredje systemet är exosystemet som ligger utanför individens direkta vardagsverklighet och där barnet kanske inte kommer i direktkontakt med. Här finns bland annat föräldrarnas arbetsplats, förskolan, kommunala resurser och lokalpolitik där barnet inte har någon delaktighet men indirekt påverkar och påverkas av (Hwang & Nilsson, 2011). Ytterst ligger makrosystemet som innefattar det ekonomiska systemet, social- och hälsovård. Här fattas politiska beslut som sedan bland annat lägger grunden för utformningen av barnomsorg och skola (Imsen, 2006).

Enligt Bronfenbrenner ekologiska utvecklingsmodell befinner sig skolan i barnets mikrosystem, men kan även befinna sig i mesosystemet där hem och skola interagerar. Inom skolans system verkar olika arbetsuppdrag såsom lärare, speciallärare, specialpedagoger, rektor och fritidspedagoger som delar, med olika uppdrag och beroende av varandra, och av skolan helhet (Imsen, 2006). Ett sätt att beskriva detta är att liksom Abbott (1988) betraktar en profession, såsom specialläraren, som ett oberoende system där de professionella verkar utifrån vetenskaplig kunskap. I detta system har varje profession sin verksamhet under olika slags jurisdiktion. Wersäll (2003) beskriver att individer inom en och samma profession befogar och kontrollerar över ett visst arbetsområde och det råder tydliga gränser runt arbetsområdet, i liknelse med ett revir.

Nilholm (2007) gör flera kopplingar mellan det systemteoretiska synsättet och det relationella perspektivet inom specialpedagogik. Han beskriver att båda har sin utgångspunkt i anpassningar i miljö och funktionalism och har på så sätt flera gemensamma nämnare med specialpedagogik. Ett system bestäms av sina gränser, hävdar Nilholm (2007), vilket i sin tur definierar systemet. Det finns inga givna gränser eller nivågränser för systemet, utan det styrs av omvärldens meningsskapande. Vidare uttrycker Nilholm (2007) att tänka i logiska nivåer påverkar vår förståelse av hur organisationer är uppbyggda och hur kommunikation fungerar och hur inläring går till.

## 4.2 Sociokulturella perspektiv

Företrädare för sociokulturella perspektiv är den ryske psykologen Lev S. Vygotskij (1896–1934). Vygotskij var intresserad av förhållandet mellan individens lärande och utveckling utifrån individens bakgrund och sociala sammanhang. Under 1980-talet fick Vygotskijs arbete anseende i väst och han har sedan dess kommit bli en av de mest inflytelserikaste utvecklingspsykologerna genom tiderna (Säljö, 2015). Under åren har Vygotskijs arbete tolkats och utvecklats av ...“nyvygotskijaner” (Säljö, 2017, s. 261) som Michael Cole, Neil Merder, James V. Wertsch, Barbara Rogoff och Jerome Bruner. För Sveriges del handlar det om Roger Säljö (Säljö, 2017).

Oavsett uttolkare utgörs grunden inom sociokulturella perspektiv av Vygotskijs tankegångar. Tankegångar som syftar till att biologisk, social och kulturell bakgrund har betydelse för utveckling och lärande (Säljö, 2015). När dessa tankegångar appliceras på en elevs läsutveckling ses elevens kropp, hjärna och nervsystem som biologisk bakgrund (Säljö, 2014). Kroppen, hjärnan och nervsystemet gör det möjligt för eleven att utveckla läsförmåga, men det sker inte av sig själv. Erbjuds inte eleven möjlighet att komma i kontakt med bokstäver och text i böcker utvecklas ingen läsförmåga (Strandberg, 2006). Det behövs således ett alfabet, ett språkligt redskap, och en bok, ett materiellt redskap, för att kunna läsa. Med stöd av det språkliga redskapet, som också kan kallas för intellektuellt eller mentalt redskap, och det materiella redskapet, som också kan heta fysiska redskap, kan lärande ske. Det språkliga redskapet står för det teoretiska och det materiella redskapet står för det praktiska i en handling som exempelvis läsa. När teori möter praktik uppstår kunskaper och färdigheter enligt sociokulturella perspektiv. När man använder språkliga och materiella redskap för att uppnå kunskaper och färdigheter använder man sig av mediering och är ett centralt begrepp inom sociokulturella perspektiv (Säljö, 2017).

De redskap som en individ använder vid mediering har utvecklats i samhället och i kulturen kring individen. Redskapen är inte statiska utan förändras och anpassas efter behov. De är olika beroende under vilken tid och kulturella villkor individen befinner sig i. Säljö (2017) beskriver tillägget av å, ä och ö i vårt alfabet från dess latinska ursprung, som ett exempel på redskap som förändrats och anpassats. Genom att vara delaktig i samhället och i kulturen får individen bekanta sig med de redskap som råder. Olika individer befinner sig i olika kulturella och samhälleliga villkor vilket innebär att det råder skillnad mellan olika individers redskap.



Ur sociokulturella perspektiv ses individers olika redskap vara en påverkansfaktor för hur individer uppfattar och tänker kring sin omvärld. Det sociala samspelet och kommunikation har en avgörande roll för att individen ska kunna ta sig an redskapen. Och då inte endast i form av när vi kommunicera med andra, så kallad yttre kommunikation, utan också vid inre kommunikation, det vill säga då vi tänker och för inre dialoger med oss själva. När detta uppnås resulterar det i att individen appropriera redskapen. De språkliga och materiella redskap som en individ approprierar blir en artefakt. Det kan exempelvis vara ordet ”cykel” eller ”fika” (Säljö, 2014, 2015).

Utifrån resonemanget ovan kan en elevs läsutveckling anses vara beroende av samverkan mellan biologisk bakgrund, kulturell bakgrund, samt samspel och kommunikation (Säljö, 2017). Enligt Strandberg (2006) utgår läsutvecklingen från elevens biologiska bakgrund, det vill säga elevens kropp, hjärna och nervsystem. Den bildar en biologisk bas och är en förutsättning för elevens läsutveckling. Utifrån elevens biologiska bakgrund tillsammans med att läsningens specifika kulturella redskap blir tillgängliga för eleven genom skolans läsundervisning, förvärvar eleven sin läsförmåga. För att eleven ska kunna tillägna sig de kulturella redskap som råder för läsning måste läsundervisningen vara utmanande, intressant och relevant för eleven. Läsundervisningen behöver också ske i interaktion med klasskamrater och lärare. Vid interaktion blir språket mellan individerna i läsundervisningen ett underlag i form av yttre och inre kommunikation. Den yttre kommunikationen fyller en kommunikativ och social funktion, och eleven får här en möjlighet att förvärva språkliga uttryck. Den inre kommunikationen fyller en mer individuell funktion som leder till utveckling av elevens intellekt. Eleven bearbetar i sitt inre det som framförts via samspel med andra vilket stimulerar elevens tänkande. Att som elev röra sig mellan yttre kommunikation, vad som sägs och görs i läsundervisningen, och inre kommunikation, bearbetning av det som sagts i läsundervisningen, utvecklar eleven sin läsförmåga (Strandberg, 2006). Utifrån dessa sociokulturella tankar på lärande knutet till läsutveckling, ter sig lärmiljön där elevens kulturella redskap, samspel och kommunikation till stor del utvecklas, fylla en viktig och avgörande roll. Att den lärmiljö som eleven möter i sin läsutveckling påverkar elevens förmåga att utvecklas till läsare stöds av Westlund (2017).

#### 4.2.1 Proximal utvecklingszon

Genom att appropriera språkliga och materiella redskap utvecklas vår kompetens enligt Vygotskij. Vygotskij (2001) ansåg också att en människa är under ständig utveckling. Det finns alltid något vi kan och alltid något vi behöver hjälp med att erövra och vi blir aldrig färdiglärda (Vygotskij, 2001).

När vi lär oss läsa tar vi till oss det som erbjuds i läsundervisningen (kulturell bakgrund) i samspel med läraren och andra elever (social bakgrund), vi erövrar på så vis nya medierande färdigheter och läsförmågan utvecklas. Lärande sker således före utveckling enligt Vygotskij (Säljö, 2015). Utifrån det utformade Vygotskij enligt Säljö (2015) idéer om proximal utvecklingszon. Vilket står för att en individs utveckling sker utifrån personens proximala utvecklingszon där lärandet ligger mellan vad individen kan på egen hand, samt vad individen kan klara med hjälp av material eller i samspel med någon som kommit längre i sin kunskapsutveckling. Den kunskap som individen inte ännu äger befinner sig således i en zon precis bortom den kunskap som individen i nuläget har. Med stöttning kan den tänka kunskapen läras in och individens proximala utvecklingszon kan därmed flyttas. En proximal utvecklingszon är således det jag i nuläget inte kan, men med stöttning skulle kunna klara. Den som ska lära sig något får språkligt och/eller materiellt stöd av en mer kompetent person under tiden som apropieringen pågår. Efter hand när den lärande behärskar färdigheten minskar stödet, för att sedan upphöra helt när färdigheten är helt behärskad (Säljö, 2015).

Vygotskijs ansåg att när en individ väl lärt sig en färdighet eller ett begrepp är individen väldigt nära att lära sig något nytt (Säljö, 2017). För läsutvecklingens del kan det enligt Säljö (2017) handla om att när en elev väl har förstått de grammatiska grunderna för ordklasser och satsdelar är eleven redo att med stöd erövra mer avancerad insikt av hur vårt språk är uppbyggt. Vygotskij betonade att den som står för stödet ska både vara deltagare och utmanare i processen (Strandberg, 2006). Eleven ska agera aktivt i mottagandet av stödet, därefter själv prova sin förmåga. Stödet som behövdes för att tillägna sig färdighet om ordklasser och satsdelar kan efterhand minska och helt upphöra för att istället handla om att stödja eleven kring nya begrepp så denna kan utveckla en djupare förståelse av vårt språk. På så vis sker förflyttning i elevens proximala utvecklingszon (Säljö, 2017).

För att kunna identifiera en elevs proximala läsutvecklingszon behöver elevens nuvarande läskompetens avläsas och utifrån den bedömningen bör läsundervisningen

individ Anpassas för att läsutvecklingen ska bli så stor och positiv som möjligt hos varje elev (Strandberg, 2006; Säljö, 2014). För att en elev ska kunna förflytta sig framåt i sin proximala utvecklingszon måste det nya som eleven ska lära sig således grunda sig i vad eleven i nuläget kan. Gör inte detta saknar eleven tillräcklig förståelse för att kunna följa med i fortsatt läsundervisning vilket riskerar att eleven blir en passiv åskådare istället för en aktiv deltagare. Det är därför av stor vikt att läraren tar reda på var en elev befinner sig i sin läsutveckling så att läraren efter bedömningen kan planera att läsundervisningen utgår från vad eleven kan och samtidigt utmanar eleven så det möjliggör en förflyttning i dennes proximala utvecklingszon. Läraren behöver således identifiera hur eleven förhåller sig kring ett speciellt begrepp eller en speciell färdighet för att kunna lotsa eleven vidare i sin läsutveckling (Säljö, 2015). Genom att eleven får precis det stöd som behövs används den proximala utvecklingszonen på bästa sätt enligt Clay (1991), vars forskning på Nya Zeeland bygger på just Vygotskijs tankar om sociokulturellt lärande och där läsutveckling sker i ett sammanhang och i den proximala utvecklingszonen. Detta uttrycks även av Säljö (2015) som säger att när läsundervisningen sker av någon med mer läskompetens än eleven själv kan apropiering av nya läsfärdigheter ske. Varje gång en elev ska lära sig något nytt i sin läsutveckling krävs det stöd av någon med högre läskompetens en lärare, klasskamrat eller speciallärare. Det krävs även att undervisningen passeras genom elevens proximala utvecklingszon (Clay, 1991; Säljö, 2015).

## **5. Metod**

I detta kapitel redogör vi för studiens datainsamlingsmetod, genomförande av enkätundersökning, bearbetning och analys av data. Avslutningsvis kommer studiens reliabilitet och validitet, bortfall och etiska ställningstagande presenteras.

### **5.1 Enkätens utformning**

En av fördelarna att välja en enkätstudie är att det går att samla in ett stort empiriskt underlag på relativt kort tid. En annan fördel är att respondenterna som deltar i studien kan vara anonyma under datainsamlingen (Stukát, 2005). Studiens enkät tillverkades i det webbaserade verktyget Google Formulär och är en webbenkät (bilaga 2). För studien valdes en halvstrukturerad enkät, enkäten innehöll både slutna flervalsfrågor och öppna frågor där respondenten uppmanades att svara med egna ord. Valet att ha några öppna frågor i enkäten gjordes för att få fram lärares

tankar, vilket Stukát (2005) uttrycker ge större kraft för det samlade resultatet. I vår studie valdes även en öppning till eventuell fördjupande intervju, om vi såg att det skulle berika studien ytterligare eller om det dykt upp ett fördjupat intresse, från vår sida, i någon av frågorna i enkäten. Vår studie kan då sägas vara såväl kvantitativ som kvalitativ i sin karaktär. En kvantitativ metod handlar om att beräkna något, vilket vi kunde göra i de flervalsfrågor som ställdes i enkäten. Metodens styrka är där att kunna säga hur vanligt förekommande ett visst fenomen är (Trost & Hultåker, 2016). Studiens kvalitativa del består av tolkningar på de öppna frågornas svar, där respondenten ges utrymme för att uttrycka för sina egna tankar kring bedömningsstödet.

## **5.2 Urval av deltagande lärare**

Studien har ett ...“bekvämlighetsurval” och är ett ...“icke slumpmässigt” urval (Bryman, 2013 s. 194; Trost & Hultåker, 2016, s. 29). Det innebär att på grund av studiens begränsade omfattning samt tid för insamlande av empiri valdes skolor som var bekanta och där vi hoppades på hög svarsfrekvens bland de tillfrågade. Dock skedde urval av pedagoggrupp målinriktat, då studien vänder sig till verksamma lärare i på lågstadiet. Alla respondenterna i enkäten är alla undervisande lärare i årskurs F–3 i två kommuner fördelade på 11 olika skolor.

## **5.3 Genomförande**

En pilotundersökning gjordes med pedagoger som inte ingår i studien, där deltagarna fick komma med förslag på hur enkäten eventuellt skulle kunna utvecklas. Detta i syfte att säkerhetsställa att frågorna mätte det som skulle mätas, vilket är av stor vikt i en studie (Trost & Hultåker, 2016). Utifrån pilotstudien framkom inga synpunkter kring eventuell otydlighet i enkätfrågorna. Sammanlagt delgavs 16 skolor via mejlinformation om studien och en förfrågan om att delta. Elva skolor angav att de var intresserade av att delta. Vid sex av skolorna deltog vi under deras arbetslagsmötet och vi gavs då också möjlighet att muntligt beskriva studien och delge missivbrev. Vid övriga deltagande skolor informerades respondenterna enbart via mejl då vi tidsmässigt inte kunde få till en fysisk träff. Webbenkäten delgavs respondenterna via länk i mejl. Innan respondenterna mottog enkäten, delgavs lärarna missivbrev skriftligt och vid de fysiska träffarna muntligt (Bilaga 1). I missivbrevet beskrevs vårt syfte med studien och hur insamlandet av empirin skulle ske, analyseras, sammanställas och presenteras. Efter en vecka

skickades en påminnelse ut via mejl angående enkäten och vår förhoppning och önskan om deras deltagande. Efter tre veckor stängdes enkäten ner och vi hade då fått in 33 enkätsvar. Inga fördjupade intervjuer genomfördes.

#### **5.4 Bearbetning, analys och tolkning av data**

Bearbetningen gjordes i tre olika delar, insamling, analys och tolkning av det insamlade materialet. Svaren samlades in och analyseras gällande svarsfrekvens och bortfall. Därefter gjordes en tolkning av hela processen (Trost & Hultåker, 2016). Studiens enkät innehöll både slutna flervalsfrågor och öppna frågor där respondenterna med egna ord beskrev sina svar. Rådata från enkätsvaren består således både av siffror, dvs kvantitativ art, och text, dvs kvalitativ art.

För att kunna tolka insamlat material har bearbetning skett genom innehållsanalys. Att använda sig av innehållsanalys som angreppssätt innebär enligt Bryman (2013) att man analysera text utifrån att bedöma innebörden av förutbestämda kategorier. Jacobsson och Skansholm (2019) beskriver att det också kan handla om att analysera handlingar och språkliga uttryck. Att använda sig av innehållsanalys är det vanligaste tillvägagångssättet vid en kvalitativ undersökning (Bryman, 2013; Jacobsson & Skansholm, 2019). Bryman (2013) anser även att innehållsanalys kan användas vid kvantitativa undersökningar. Således går det att använda innehållsanalys till både kvantitativt och kvalitativt material. Dock hävdar Jakobsson och Skansholm (2019) att den kvantitativa innehållsanalysen skiljer sig något från den kvalitativa innehållsanalysen. Skillnaderna förklaras utifrån att en kvantitativ innehållsanalys består av i vilken mängd olika kategorier som utformats i förväg förekommer. Utgångspunkten är ju större mängd av en kategori desto viktigare. Resultatet från en kvantitativ innehållsanalys redovisas vanligen i procent, tabeller eller figurer (Jacobsson & Skansholm, 2019).

En kvalitativ innehållsanalys innebär att man på ett systematiskt sätt utifrån forskningsfrågan kategorisera nyckelord och meningsbärande enheter i text för att kunna identifiera mönster (Bryman 2013; Jacobsson & Skansholm, 2019). Enligt Jacobsson och Skansholm (2019) kan resultatet från en kvalitativ innehållsanalys redovisas på två sätt. Det ena innebär att man presenterar resultatet utifrån varje text med fokus på nyckelorden och de meningsbärande enheterna. Det andra innebär att nyckelorden och de meningsbärande

enheterna tillsammans bildar rubriker som presenteras i resultatframskrivningen, vilket har skett i föreliggande studie.

I vår studie har det inneburit att rådata av kvantitativ art från de slutna flervalfrågorna har sammanställts och presenterats i procent och diagram automatiskt i Google Formulär. För att kunna identifiera mönster i det kvalitativa materialet kodades materialet utifrån nyckelord och meningsbärande enheter utifrån forskningsfrågorna. De identifierade nyckelorden och de meningsbärande enheterna konstruerades sedan i ett kodningsschema (Bilaga 3). Utifrån nyckelorden och de meningsbärande enheterna i kodningsschemat växte följande tre rubriker fram; *Bedömning av läsutveckling, Specialpedagogisk kompetens* samt *Önskade stödinsatser*.

I vår fördjupade analys har vi sedan tolkat resultatet utifrån systemteori och dess tankegångar om att alla delar inom ett system påverkar varandra (Gjems, 2007). Det innebär exempelvis att läraren och speciallärarna kan ses som delar i skolsystemet och som verkar i symbios med varandra för att bevara en stabilitet och helhet kring elevens läsutveckling. Tolkning har även skett mot bakgrund av sociokulturella perspektiv på lärande med fokus på dess föreställning om betydelsen av en proximal utvecklingszon (Säljö, 2015). Exempelvis har elevens bakgrund setts som en faktor som påverkar läsförmågan. Samt att läsutveckling sker när läsundervisningen utgår från elevens nuvarande läsförmåga med lagom grad av utmaning som eleven med stöd kan erövra.

## **5.5 Studiens validitet och reliabilitet**

Jacobsson och Skansholm (2016), Tufte (2011), Patel och Davidson (2019) uttrycker att i en undersökning är det eftersträvansvärt att mäta det som man avser att mäta. Således handlar en studies validitet om studiens kvalitet och om valda metoder som används undersökte det som avsågs undersökas. Uppnås detta anser de att undersökningens mätprocess har en hög validitet. I denna studie har validiteten tydliggjorts genom att enkäterna först samlades in och sammanställdes utan några tolkningar från vår sida. Först i ett senare skede utförde vi analysen där vi i tolkningen hittade olika kategorier.

En nackdel med enkäter, enligt Bryman (2013), är att man inte kan vara säker på att rätt person har besvarat enkäten. Detta är dock troligt att ändå så skett eftersom respondenterna enbart är aktiva lärare och tilldelats enkäten i ett personligt mejl. Vi kan dock inte vara säkra på

att respondenterna svarat sanningsenligt eller om de uppfattat frågorna på det sätt som vi önskat. Detta anser Kvale och Brinkmann (2014) kan påverka resultatet. Vi har utformat enkäten efter våra forskningsfrågor men det är dock svårt att utforma en enkät så att den enbart mäter det vi önskade mäta.

Studiens reliabilitet handlar om hur stor tillförlitligheten den valda metoden ger och om studiens utfall är jämförbart även om det utförs vid ett senare tillfälle eller av någon annan (Stukát, 2005). Stukát (2005) säger att det som skulle kunna påverka reliabiliteten är exempelvis antalet svar, otydliga formuleringar av frågor och feltolkningar. På grund av vår studies mindre storlek och relativt låga andel enkätsvar kan vi inte dra några generella slutsatser av vårt resultat. Om så vore fallet hade antalet enkätsvar behövts vara flera eller att studien kompletterats med flera intervjuer för att på ett tydligare sätt kunna dra generella slutsatser.

## **5.6 Bortfall**

Lärarna på 16 tillfrågade skolor hade 2,5 veckor på sig att svara på enkäten. Inom första veckan som enkäten fanns tillgänglig för lärarna hade 15 av respondenterna svarat. Eftersom enkäten var anonym, och vi kunde därmed inte se vem som svarat, fick vi skicka en påminnelse via mejl, till samtliga skolor om att de som ännu inte hunnit svara skulle skyndsamt svara på enkäten. Påminnelsen samt de fysiska besöken gjorde att ytterligare 18 lärare svarade på enkäten. När enkätundersökningen stängdes ner hade totalt 33 lärare, fördelade på 11 skolor svarat på enkäten och där bortfallet på deltagande skolor således blev fem stycken. Vi hade dock 38 stycken underskrivna missivbrev, vilket gör att fem stycken möjliga lärare får ses som ett bortfall.

## **5.7 Etiska överväganden**

Enligt forskningsetiska principer ska informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet tas hänsyn till (Vetenskapsrådet, 2019). Gällande informationskravet och nyttjandekravet har lärarna informerats om syftet med studien och att det insamlade materialet endast kommer att användas i den aktuella studien. För att uppnå samtyckeskravet har lärarna fått information om att deras deltagande är frivilligt och att de kunde välja att avbryta sin medverkan om de önskade. Slutligen gällande konfidentialitetskravet har de personliga uppgifterna undanhållits eftersom det i studien inte är

relevant vilka personerna är utan endast att de är verksamma lärare på lågstadiet. Inte heller kan deras svar kopplas till kommun eller skola.

## **6. Resultat**

Inledningsvis redovisas enkätens resultat avseende vem som genomförde och sammanställde resultatet av bedömningsstödet samt hur resultatet kommit lärarna tillhanda. Därefter presenteras studiens resultat tematiskt. Först skildras bedömning av läsutveckling, sedan specialpedagogisk kompetens och slutligen önskade stödinsatser. Efter varje tema följer en fördjupad analys med stöd av studiens teoretiska utgångspunkter.

### **6.1 Bakgrundsinformation**

Lärarna i enkätundersökningen undervisar alla i dagsläget i förskoleklass eller på lågstadiet med relativt jämn fördelning på de olika stadierna årskurs 1–3. Flera lärare har angett att de undervisar i mer än en klass. 85% av lärarna undervisade klassen i svenska, då bedömningsstödet genomfördes i årskurs 1. Samtliga lärare har varit med och genomfört bedömningsstödet någon gång i årskurs 1. Två av dem hade stöd av speciallärare och en lärare fick stöd av specialpedagog under genomförandet.

Gällande vem som sammanställde resultaten av bedömningsstödet har majoriteten av lärarna, 94%, angett att det har varit klassläraren. Enligt en lärare har en speciallärare sammanställt resultatet och tre av lärarna svarar att de inte vet vem som sammanställde resultatet. 80% av lärarna har svarat att de helt på egen hand rättat och sammanställt resultaten från bedömningsstödet och således tagit del av resultatet på det sättet. Fyra lärare, 12%, anger att de har tagit del av sammanfattningen efter att resultaten har sammanställts. En lärare uppger att hen inte sett resultatet själv, men att kollegan muntligt har informerat om resultatet. En lärare svarar att hen inte tagit del av resultatet från årskurs 1, men att läraren jobbat på skolan tidigare och då bildat sig en egen uppfattning om hur eleverna låg till i sin läsning.

Således visar resultatet sammantaget att samtliga lärare i studien har någon gång genomfört bedömningsstödet och att det var i majoritet klassläraren som sammanställde dess resultat.



## 6.2 Bedömning av läsutveckling

Ett tema som framträder rör bedömning av elevernas läsutveckling. På frågan om hur resultatet från bedömningsstödet anses vara av nytta inför den kommande läsundervisningen svarade en majoritet av lärarna (82%) att resultatet har gett dem kännedom om elevernas kunskaper i läsning. De beskrev att varje enskild elevs läsutveckling synliggörs i resultatet. En lärare uttryckte att "Det blir ett tydligt och konkret resultat av elevernas kunskaper".

Flera uppgav att genom resultatet från bedömningsstödet kunde de identifiera de elever som var i behov av extra anpassningar och särskilt stöd. Resultatet av enkätsvaren visar att bedömningsstödet resultat har resulterat i extra anpassningar enligt hälften (58%) av lärarna. Nästan hälften (49%) av lärarna uppgav att resultatet från bedömningsstödet har resulterat i särskilt stöd. En lärare ansåg att just få kunskap om elever som på ett eller annat sätt befinner sig i lässvårighet var den största nyttan med bedömningsstödet resultat. I motsatt till att identifiera elever i lässvårigheter uttryckte en annan lärare att genom bedömningsstödet resultat kunde elever identifieras som var i behov av extra utmaningar i sin läsutveckling.

Resultatet visar således att bedömningsstödet resultat gett lärarna kännedom om elevernas kunskaper i läsning och vilka elever som är i behov av stöd kring sin läsning. Enkätsvaren visade också att tre lärare upplevde att resultatet från bedömningsstödet inte resulterat i någon förändring i deras läsundervisning. Samma antal, tre stycken, uppgav att bedömningsstödet resultat inte fyllde någon nytta i deras fortsatta läsundervisning. Dessa lärare beskrev att genom deras klassrumsundervisning kunde de på ett tillräckligt sätt bedöma elevernas läsutveckling. En av dessa lärare beskrev dock att bedömningsstödet resultat ibland kunde visa överraskande svar. Läraren uttryckte att som klasslärare vet man redan vilka elever som klarar bedömningsstödet i åk 1 och vilka elever som har svårigheter med sin fonologiska utveckling och med sin läsning. Samma lärare uttryckte även att det ibland kan hända att någon elev överraska lite. I motsatt till detta var det flera lärare som motiverade nyttan med resultatet av bedömningsstödet utifrån att det genomförs tidigt under höstterminen i åk 1. De ansåg att det tidigt gav dem behövlig information om deras nya elever inför den fortsatta läsundervisningen. En lärare uttryckte: "Detta är särskilt bra första terminen då jag inte vet vad mina nya ettor egentligen kan". Vidare uttrycktes det även att identifiering av svårigheter är bättre ju tidigare det görs eftersom tidigt stöd är a och o för elevens läsutveckling.

Förutom att använda bedömningsstödet resultat till att identifiera elevernas läsutveckling uppgav 55% av lärarna att resultatet från bedömningsstödet även har resulterat i förändring i undervisning på individnivå. Något färre (42%) uppgav att det resulterat i förändring i undervisning på gruppnivå. En respondent angav: "Man följer upp och fortsätter lägga upp sin undervisning efter den nivå som eleverna hamnar på". En annan uttryckte: "Jag kunde anpassa min egen undervisning bättre".

### 6.2.1 Fördjupad analys av bedömning av läsutveckling

I resultatet framträder att lärarna använder bedömningsstödet resultat främst som ett verktyg för att få syn på elevers läsutveckling och utifrån det anpassa den fortsatta läsundervisningen. Lärarnas tankegångar visar att resultatet från bedömningsstödet ger dem värdefull information om elevernas individuella läsutvecklingsnivå. Det ger lärarna en extra tydlig och synlig bild av ytterligheterna, det vill säga de elever som behöver extra utmaningar eller de elever som behöver extra stöd. Enligt lärarna har det resulterat i att de elever som behöver stöd har fått extra anpassningar och särskilt stöd utifrån sina individuella behov. I viss mån beskriver lärarna att resultatet från bedömningsstödet även resulterat i att elever som behöver ha extra utmaningar har fått det. Det är dock några lärare som anser att klassrumsundervisningen räcker som underlag för att kunna bedöma elevernas läsutveckling. De ser resultatet av bedömningsstödet mer som en bekräftelse av deras bedömning de gjort utifrån klassrumsundervisningen. Genom att lärarna beskriver att det skett förändring i undervisningen både på individ- och gruppnivå utifrån bedömningsstödet resultat framträder det som att lärarna använder det de identifierat genom bedömningsstödet resultat i undervisningen.

Att lärarna använder bedömningsstödet resultat för att veta var eleven befinner sig i sin läsutveckling kan relateras till sociokulturella tankegångar om att individens bakgrund har betydelse för individens fortsatta lärande. Läsförmågan ses som individuell betingad utifrån elevens biologiska, kulturella och sociala bakgrund. Läsförmågan är således inte på samma nivå hos samtliga elever. Variationen av elevers läsförmåga kan kopplas till sociokulturella tankar om apropiering av redskap, vad eleverna kan och inte kan är på så vis förenat med vad eleverna har apropierat genom sin uppväxt och delaktighet i skolans läsundervisning (Säljö, 2015). Att se resultatet av bedömningsstödet som ett verktyg till att identifiera varje elevs läsnivå kan också relateras till sociokulturella idéer om proximal utvecklingszon, där en individs lärande

utgår från individens nuvarande kunskaper i interaktion med andra. Identifiering av elevernas individuella läsutvecklingsnivå gör det möjligt att dels anpassa den kommande läsundervisningen efter elevernas individuella behov och dels anpassa det stöd som eleven behöver för att erövra nya läsfärdigheter (Säljö, 2015).

### 6.3 Specialpedagogisk kompetens

Figuren nedan visar lärarnas svar över om någon med specialpedagogisk kompetens varit delaktig i efterföljande undervisning då bedömningsstödet genomförts och resultatet sammanställts. Lärarna svarar att i mer än hälften av den efterföljande läsundervisningen har någon med specialpedagogisk kompetens varit delaktig.



Figur 2: Specialpedagogisk delaktighet

Figur visar även att det är en stor del, 42%, där specialpedagogisk kompetens inte varit delaktig på något sätt i den efterkommande läsundervisningen. Gällande vilken typ av stöd som den specialpedagogiska kompetensen bidragit med i den efterkommande läsundervisningen svarade majoriteten, 73%, av lärarna att stödet bestått av lästräning, både enskilt och i grupp. 11% av lärarna uppger att den specialpedagogiska kompetensen bidragit med stöd till läraren i den kommande undervisningen och någon av lärarna anger att den bidragit med planering av enskilda insatser för elever. En lärare svarar: “Bidragit med hur vi ska undervisa enskilda elever och själv undervisat.” En annan uttrycker: “Ett bollplank och hjälp med eleverna”.

Resultatet från enkätsvaren visar att en klar majoritet, 97% av lärarna, ansåg att en speciallärare med inriktning mot språk-, skriv- och läsutveckling bör vara med och stötta i den kommande läsutvecklingen utifrån resultatet av bedömningsstödet. En lärare uttryckte "En speciallärare med inriktning mot språk-, skriv- och läsutveckling är ju expert på de områdena. Det känns konstigt att inte ta tillvara den kompetensen". En annan beskrev det som en självklarhet då det är bättre om speciallärare med den kompetensen kan stötta läsutvecklingen och inte endast klassläraren. En lärare uttryckte att "Utifrån den nya läs- och skrivgarantin känns det som en självklarhet att det viktigaste syftet med bedömningsstödet borde vara just tillsättandet av specialpedagogisk stöttning för elever med läs- och skrivsvårigheter". En lärare angav att stöd alltid är välkommet men om det ges av en speciallärare med inriktning mot språk-, skriv- och läsutveckling eller specialpedagog hade läraren ingen åsikt om. Övervägande del av lärarna ser positivt på stöd av speciallärare med inriktning mot språk-, skriv- och läsutveckling i både genomförande, analys av resultat och i det efterkommande arbetet med att vidare planera läsundervisningen.

### 6.3.1 Fördjupad analys av specialpedagogisk kompetens

Resultatet visar att enligt lärarna har den specialpedagogiska kompetensen främst bidragit med är lästräning, både enskilt med elever och i grupp. Det framkommer även att specialläraren används som ett bollplank i diskussioner kring elever och läsutveckling. Hela 97% av lärarna ansåg att speciallärare med inriktning mot språk-, skriv- och läsutveckling bör tas tillvara på i denna process, vilket tydliggör att genom delaktighet i processen kan specialläraren ses som en del av ett kollegialt system. Där samverkar och medverkar även klasslärare och där de olika delarna tillsammans verkar för att få en sammanhängande enhet. Resultatet kan tolkas i förhållande till vad Gjems (2007) och Wallén (2012) uttrycker om att olika delar inom systemet används för att skapa balans och bevara systemets helhet. Läraren och speciallärarna kan här ses som delar i skolsystemet och som verkar i symbios med varandra för att bevara helheten kring elevens läsutveckling. Precis som Bronfenbrenner (1979) uttrycker samspelar, kompletterar och stödjer delar inom mikronivån varandra, vilket är av god betydelse för elevens utveckling. Speciallärarens fördjupade kunskaper tar vid då klasslärarens själv saknar denna kompetens. Om undervisningen flyter på kan gränsdragningen för undervisningen dras vid klassläraren och det definierar gränsen för systemet. Men förändras förutsättningarna så vidgas gränsen att även inbegripa specialläraren, vilket kan liknas vid denna metafor, en klasslärare

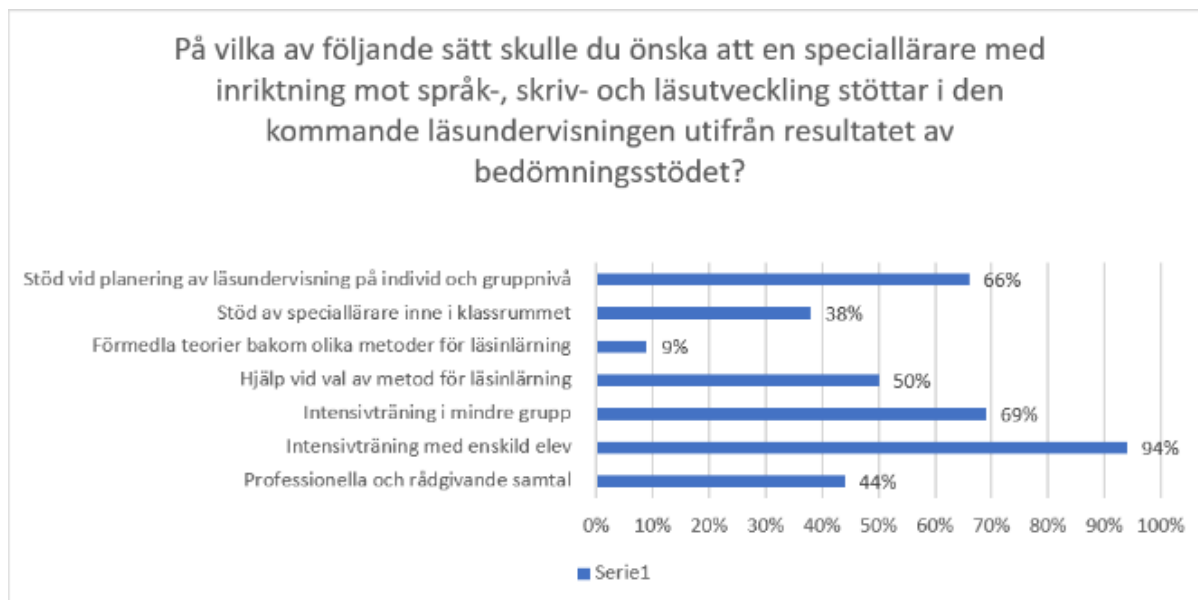
kör på en väg och har eleverna bakom sig där läsutveckling sker enligt förväntan hos dem. För de elever med svårigheter och som avviker från det förväntade öppnas ytterligare en fil där specialläraren stödjer dessa elever. Resultatet visar att lärarna uttrycker betydelsen av att få stöd av specialläraren. Det kan relateras till det Säljö (2015) uttrycker om att eleven då stöttas i sin proximala utvecklingszon, av någon som besitter en högre kunskap om läsutveckling, ny kunskap kan approprieras och utveckling av läsning kan ske, varpå den nya aktuella proximala utvecklingszonen därmed har flyttats. Vygotskij (2001) förespråkar att arbetet utifrån den proximala utvecklingszonen bör individanpassas, vilket här har gjorts, då den specialpedagogiska kompetensen tagits tillvara på genom individanpassad lästräning enskilt eller i grupp.

Även om lärarnas svar visar i majoritet att specialpedagogisk kompetens har använts i den efterföljande undervisningen visar dock 42% att den inte används. Dessvärre kan vi inte i studien se vad anledningen till detta är då det inte efterfrågades i enkäten.

## **6.4 Önskade stödinsatser**

Resultatet från enkätsvaren visar att en majoritet, 97% av lärarna, ansåg att en speciallärare med inriktning mot språk-, skriv- och läsutveckling bör stötta i den kommande läsutvecklingen utifrån resultatet av bedömningsstödet.

En övervägande del av lärarna (82%) ansåg att en speciallärare skulle arbeta med elever som på något sätt befann sig i svårigheter med sin läsutveckling. En lärare beskrev: "Om en elev fick låga resultat på bedömningsstödet kan den eleven vara i behov av extra stöttning från en speciallärare". I huvudsak uppgav lärarna att specialläraren med inriktning mot språk-, skriv- och läsutveckling skulle arbeta enskilt med elever i svårigheter. "De barn som ännu ej knäckt koden och det visar sig att det kommer att bli besvärligt är det viktigt att man arbetar 1 till 1 och det kan vara svårt i klassrummet". Att just arbeta enskilt med elever framkom även i resultatet där lärarna svarat på vad de önskade att en speciallärare skulle stödja med i den kommande undervisningen utifrån bedömningsstödet resultat. Följande figur redovisar lärarnas olika svar över önskade stödinsatser av en speciallärare med inriktning mot språk-, skriv- och läsutveckling.



*Figur 3: Önskade stödinsatser*

Enligt figuren ovan var det en majoritet (94%) av lärarna i undersökningen som angav att *Intensivträning med enskild elev* är det mest önskvärda. På andra plats (69%) över vad de önskade att en speciallärare med inriktning mot språk-, skriv- och läsutveckling skulle stödja i den kommande läsundervisningen kom också intensivträning men då utifrån att det skulle ske i mindre grupp. 65% av lärarna och på en tredje plats över vad specialläraren bör stötta med i den kommande läsundervisningen finns *Planeringen av läsundervisningen både på individ- och gruppnivå* och hälften (50%) uttryckte en önskan om att stötta vid *Val av metod för läsinlärning*.

Enligt lärarna är det speciallärarens kompetens som är orsak till att de önskas att vara involverade i den efterkommande läsundervisningen. Förutom att stödja elever med lässvårigheter ansåg flera lärare att utforma, anpassa och komma med idéer till läsundervisningen även skulle ingå i arbetet för en speciallärare med inriktning mot språk-, skriv- och läsutveckling. En lärare beskrev att det var viktigt att få möjlighet till att analysera elevernas resultat tillsammans med en speciallärare. Utifrån lärarnas önskemål av vad en speciallärare bör stödja med i den kommande läsundervisningen utifrån bedömningsstödet resultat svarade 43% att de önskade *Professionella och rådgivande samtal kring läsutveckling*. Resultatet visar också att det var 38% som önskade att specialläraren skulle *Finnas som stöd inne i klassrummet*. I minst utsträckning (9%) önska des att specialläraren skulle stödja läsundervisningen genom att *Förmedla teorier bakom olika metoder för läsinlärning*.

#### 6.4.1 Fördjupad analys av önskade stödinsatser

I resultatet framträder det att lärarna anser att enskild intensivträning med elever i lässvårigheter är den främsta stödinsats som en speciallärare bör ägna sig åt i den kommande läsundervisningen utifrån resultatet från bedömningsstödet. Även intensivträning med liten elevgrupp efterfrågas av lärarna men inte i lika stor utsträckning som med enskild elev. Lärarna beskriver också att de vill ha stöd med kommande läsundervisning utifrån resultatet av bedömningsstödet, dock i mindre omfattning än intensivträning. De stödinsatser som lärarna önskar är stöd med planering av läsundervisning på både individ- och gruppnivå och därefter professionella och rådgivande samtal.

Den stödåtgärd som lärarna främst efterfrågar är intensivträning. Intensivträning kan ses som en del i elevens fortsatta läsundervisning. Övriga delar som läsmaterial, läsmetoder, lärarens kunskaper, extra anpassningar, extra utmaningar eller särskilt stöd i elevens klassrumsmiljö påverkas inte av intensivträningen. Intensivträning som enskild del kan ses i förhållande till Gjems (2007) tankar om att skolan kan ses som ett system och att läsutveckling är ett eget system i skolsystemet. För att uppnå stabilitet och sammanhang i läsutvecklingen behöver flera delar i systemet förändras, det räcker inte bara med en del som intensivträning. Intensivträning kan också ses i relation till Bronfenbrenners (1979) tankegångar kring att det i skolkontext är viktigt att se till helheten runt en elev, vilket även Nilholm (2007) uttrycker genom att påpeka att anpassningar i hela lärmiljön bör ses över för att möjliggöra optimalt lärande. Som stödåtgärd efter intensivträning efterfrågades stöd till läraren vid planering av läsundervisningen. Lärarnas tankegångar kring att speciallärare ska vara delaktig vid planering av läsundervisning öppnar upp möjligheten för specialläraren att samverka med klassläraren om läsmaterial, läsmetoder, kunskap, extra anpassningar, extra utmaningar och särskilt stöd i klassrumsmiljön. Uppmärksamhet riktas således till flera delar som läsmaterial, läsmetoder, lärarens kunskaper, extra anpassningar, extra utmaningar eller särskilt stöd i elevens fortsatta läsundervisning, till skillnad från intensivträningen som ses som en del i elevens fortsatta läsundervisning. Stödåtgärd riktade till läraren kring läsundervisningen kan således ses ur ett annat perspektiv än intensivträning i relation till Gjems (2007) tankegångar att ett stabilt och sammanhängande system bör innehålla samverkan mellan flera delar, vilket även Bronfenbrenner (1979) uttrycker i sin ekologiska utvecklingsmodell.

## 7. Diskussion

Syftet med vår studie har varit att undersöka hur några lärare i de tidiga skolåren beskriver att resultatet från bedömningsstödet legat till grund för efterföljande läsundervisning samt att undersöka hur lärarna beskriver att specialpedagogisk kompetens har tagits tillvara i bedömningsprocessen, och planering av den uppföljande läsundervisningen. Utifrån syftet har två forskningsfrågor formulerats. Den första frågan rör hur lärare beskriver att de använder resultatet av det nationella bedömningsstödet som underlag i den fortsatta läsundervisningen. Den andra frågan handlar om hur lärarna beskriver att den specialpedagogisk kompetensen har varit och önskas vara delaktig i fortsatt läsundervisningen utifrån resultatet av det nationella bedömningsstödet.

Efterföljande avsnitt diskuterar först studiens val av metod. Därefter kommer studiens resultat att diskuteras i relation till bakgrund och tidigare forskning. Avslutningsvis presenteras specialpedagogiska implikationer samt förslag på fortsatt forskning och slutord.

### 7.1 Metoddiskussion

Vår pilotstudie genomfördes för att försäkra oss om att respondenterna förstod frågorna i enkäten och kunde svara på dem. Enligt Trost & Hultåker (2016) är detta viktigt att försäkra sig om i en enkätundersökning. Respondenterna i den verkliga studien uppmanades att höra av sig vid eventuella oklarheter, vilket ingen har gjort vilket tyder på att de fann frågorna lätta att förstå. En stor utmaning med att utforma enkäten har varit att skapa en enkät som respondenterna upplevde angelägen att fylla i och som inte tog lång tid i anspråk. Vår upplevelse är att bristen på tid riskerar att utgöra argument till att inte delta i enkätundersökningar.

Studiens resultat hade eventuellt fördjupats ytterligare om några intervjuer genomförts som komplement till enkäten, men då tiden för denna studie varit begränsad valdes detta bort eftersom enkätens höga svarsfrekvens gav en tillräckligt stor empiri att analysera och ge resultat. Då enkätsvaren var anonyma och sammanställdes i Google Formulär kunde vi inte se hur respondenternas svar på de olika frågorna hänger ihop. Vissa svar på de öppna frågorna var intressanta och en möjlig anledning till att vilja göra en fördjupad intervju, men försvårades då vi inte kunde identifiera en respondent till ett visst svar.



Vi ser studiens reliabilitet och validitet som god då metodvalet i denna studie gett oss svar på våra frågeställningar. Möjligen hade studiens resultat kunnat förändras om, som Stukat (2015) uttrycker, svarsfrekvensen av lärarna ökat och antalet totala svar i studien blivit flera.

## 7.2 Resultatdiskussion

Sammantaget visar resultatet av studien att bedömningsstödet främst verkar fungera som ett bedömningsunderlag för elevernas läsutveckling. Baserat på lärarnas svar i enkäten torde en möjlig tolkning vara att det finns behov hos lärarna av att bedöma hur eleverna ligger till i sin läsutveckling. Och att de ser läsförmågan som individuell och varierande mellan eleverna. Vilket skapar en samsyn med sociokulturella tankegångar om att en individs lärande är beroende av individens biologiska, kulturell och social bakgrund (Säljö, 2015). Att just bedömning behöver göras för att veta var eleverna befinner sig kunskapsmässigt råder det samstämmighet om (Skolverket, 2019; Pettersson, 2013; Wiliam, 2013). Wiliam (2013) förespråkar att bedömningen ska vara formativ för att eleverna ska uppnå goda skolresultat. Detta stämmer också överens med Jönssons (2018a) beskrivning av summativ bedömning. Det framkom i studien att 82% av lärarna använde bedömningsstödet som underlag för den fortsatta läsundervisningen och även att bedömningen hos 49% av de svarande lärarna lett särskilt stöd för eleven. Resultatet i studien visade även att resultat i bedömningsstödet lett till extra anpassningar och extra utmaningar. Detta kan utifrån Jönssons (2018a) beskrivning ses som att bedömningen är formativ. Detta trots att själva bedömningsstödet i sig är utformat som ett summativt test. Att det kan råda tvivel om huruvida en bedömning är summativ eller formativ är inte så konstigt enligt Jönsson (2018a) som anser att det inte finns tydliga gränser dem emellan. Bedömningar idag tendera dock likt vad vi fann att vara av formativ art (Lindström, 2013). Samtidigt visar Westlund (2013) i sin avhandling att de svenska lärarna hade en mer summativ syn på bedömning än vad kanadensiska lärare har. Jönsson (2018a) påpekar att det är bra att veta skillnaden mellan summativ och formativ bedömning, men framhäver vikten av att framförallt vara klar över vad bedömningen ska användas till.

Det bör dock lyftas att eleven bedöms vid ett antal tillfällen i sin läsutveckling via bedömningsstödet, där resultaten i hög grad kan påverkas av hur interaktionen för tillfället sker i mikrosystemet och mesosystemet (Bronfenbrenner, 1979), alltså mellan hemmet och skolan. Elevens resultat kan speglas av hur eleven för tillfället mår, om något olyckligt hände på

morgonen eller strax innan bedömningstillfället skedde. Att hänsyn måste tas till alla delar i ett system, eftersom en förändring i en del av systemet ändrar och ger en annan del av systemet nya förutsättningar och förändringar, uttrycks av flera (Bronfenbrenner, 1979; Gjems, 2007; Imsen, 2006; Wallén, 2012). Vidare anser de att det därför är viktigt att se till helheten vid exempelvis bedömning.

Till skillnad från Rådström-Drugge (2017) kritik gällande att elever i behov av stöd tenderar att slinka igenom bedömningsstödet obemärkt visar vår studie att resultatet från bedömningsstödet används i stor utsträckning till att identifiera elever som är i behov av stöd. På så vis framstår det som att bedömningsstödet behövs och att det är svårt för lärarna att annars identifiera elever i behov av stöd enbart i den vanliga klassrumsundervisningen. Således behöver lärarna ett summativt bedömningsstöd för att eleverna ska få det stöd de behöver. Belyst ur ett annat perspektiv kan det istället handla om svårigheten att bedöma elever i klassrumsundervisningen på ett tidigt plan i årskurs 1, bara efter några veckors skolgång. En lärare i studien uttryckte att det var särskilt bra att få genomföra bedömningsstödet redan under första terminen då eleven gick i ettan, eftersom det är svårt att själv bedöma var i läsutvecklingen eleven befinner sig efter så kort tid tillsammans.

Att lärare genom tidig bedömning önskar att identifiera elever som på ett eller annat sätt behöver något extra är, enligt vår tolkning, en ambition om att starta tidiga insatser för de elever som behöver. Detta anses vara av stor vikt för elevens fortsatta skolgång enligt flera forskare (Hoiem & Lundberg, 2013; Tjernberg, 2013; Alatalo, 2011; Hausstätter & Takala, 2010; Myrberg, 2001). Det framkom även i vårt resultat där det uttrycktes av en lärare att tidigt kunna sätta in stödjande insatser var a och o för en elev i svårigheter gällande läsutvecklingen. Det ligger också i linje med beskrivningen av syftet till det nationella bedömningsstödet (Skolverket, 2019).

Studiens resultat visar även att bedömningen från resultatet av bedömningsstödet används som underlag i den kommande läsundervisningen. Främst på individnivå, där det var 55% av de svarande lärarna som ansåg att resultatet av bedömningsstödet resulterat i detta, men där även 42% uttryckte att förändringar skett på gruppnivå. Det uttrycktes även att det varit lättare som lärare att individanpassa sin undervisning bättre efter bedömningsstödet resultat. Detta speglar inte bara syftet med bedömningsstödet (Skolverket, 2019) och att bedömning för lärandet har skett (Jönsson, 2018a) utan möjliggör även för varje elev att undervisas utifrån sin

proximala utvecklingszon, det vill säga den zon där det optimala lärandet sker (Säljö, 2015). Läraren kan utifrån att identifierat elevens läsförmåga planera den kommande läsundervisningen så den innehåller lagom utmaning som eleven i interaktion med andra kan bemästra. På så vis förflyttar sig eleven i sin utvecklingszon och nya läsfärdigheter utvecklas (Säljö, 2015).

Ytterligare ett resultat som framkommer i vår studie är att specialpedagogisk kompetens i mycket liten utsträckning har genomfört och sammanställt bedömningsstödet. Däremot uttrycks att både speciallärare och specialpedagoger har varit delaktiga i den efterkommande läsundervisning utifrån resultatet från bedömningsstödet. Både gällande planering på grupp- och individnivå. Bedömningsstödet tycks ses av lärarnas svar i enkäten som tydligt att genomföra och sammanställa utan specialpedagogisk kompetens. Men för att omsätta resultatet till goda utvecklande metoder i praktiken behövs specialpedagogisk kompetens. Vårt resultat kan relateras till Alatalos (2011) iakttagelser, där lärare även i hennes studie såg svårigheter med att omsätta från identifiering till stödåtgärder i praktiken och skräddarsy undervisningen för sina elever. Här torde specialläraren med sina fördjupade kunskaper inom språk-, skriv- och läsutveckling verkligen komma till användning med att stödja elever och lärare (SFS 2017:1111). Vårt antagande styrks även av att en majoritet av lärarna i enkäten, hela 97%, ansåg att speciallärare bör vara med och stötta i den kommande läsutvecklingen. Att specialläraren samverkar med klassläraren kring elevers läsutveckling kan ses som att olika delar samverkar för att bilda en helhet. Vilket ligger i linje med Bronfenbrenners (1979) ekologiska utvecklingsmodell och tankar om att olika delar inom barnets mikronivå behöver integreras, samspela och komplettera varandra för att uppnå bästa förutsättningarna för barnets utveckling. Det stöds även av Nilholms (2007) tankar som innebär att anpassningar bör ske i miljön runt eleven.

Studiens resultat gällande det specialpedagogiska stödet som getts efter att resultatet från bedömningsstödet sammanställts svarade lärarna att 73% av stödet bestod av lästräning med eleven. Dock kan inte lärarnas svar härledas fullt ut om vissa av svaren är riktade som läsning i grupp eller enskild lästräning med en elev. Vi kan dock tänka oss att lärarna syftar till enskild läsning med speciallärare, vilket vi baserar på lärarnas svar i frågan om vilken typ av stödlärarna önskar få av en speciallärare i den kommande läsundervisningen, utifrån resultatet av bedömningsstödet. Där svarade övervägande del, 94%, att de önskade att specialläraren

skulle arbetar med enskild lästräning med eleven. Att en speciallärare bedriver enskild läsundervisning med en elev skapar möjlighet att undervisningen utgår från elevens nivå av läsförmåga. Tillsammans med lagom utmaning och i interaktion med specialläraren, som besitter en högre kunskap om läsutveckling än eleven, sker förflyttning i elevens proximala utvecklingszon (Säljö, 2015; Vygotskij, 2001). Detta resultat skulle kunna kopplas ihop med Westlunds (2013) resultat i sin studie, där det framkom att eleven oftast arbetar enskilt med sin läsning, och att det är ett naturligare och lättare steg utifrån det att få enskilt stöd av speciallärare, snarare än att få stödet i grupp eller i helklass. Utifrån sociokulturella tankegångar lever varken Westlunds resultat eller vår studies resultat, som visar att specialläraren ska arbeta med enskild lästräning, upp till sociokulturella tankegångar om att lärande bör ske i samspel med andra elever (Strandberg, 2006; Fisher, Frey & Hattie, 2018).

Anmärkningsvärt är att det i studiens resultat inte påvisats någon större insats eller stöd till de elever som lyckats mycket väl i bedömningsstödet och som då torde behöva extra utmaningar i sin läsutveckling. Det var enbart en lärare, av de sammanlagt 33 svarande, som uttryckte att genom bedömningsstödet kunde elever i behov av extra utmaningar i sin läsutveckling identifieras. Enligt bedömningsstödet syfte ska resultatet både identifiera de elever med svårigheter men även de elever som presterar väl i sin läsning och där båda elevgrupperna ska stöttas och utmanas (Skolverket, 2019). I majoritet av lärarnas svar har fokus dock legat på att identifiera de elever som behöver stöd. Detta trots att vi inte styrkt frågan åt det hållet. Möjligen skulle de svar som gäller att de använt resultatet till att organisera läsgrupper kunna syfta till att några elever får större utmaningar genom att de tilldelats en svårare text än sina klasskamrater. Det kan också vara så att dessa elever vägs in i den allmänna klassrumsundervisningen med extra utmaningar utan att det har angetts av lärarna i större mening än att läsundervisningen har anpassats individuellt efter bedömningsstödet resultat.

Enligt vår studies resultat ägnar sig den specialpedagogiska kompetensen i störst utsträckning åt undervisning med elever i lässvårigheter, vilket även är det stöd som efterfrågas i den kommande läsundervisningen, hela 94%, och då med fokus på intensivträning med enskild elev. Att det ingår i speciallärarens uppdrag att undervisa elever med lässvårigheter stämmer överens med examensförordningen (SFS 2017:111). Att en speciallärare ägnar mest tid till undervisningsuppdraget är inte heller något nytt (Byström, 2018), men att det främst ska ske enskilt med elever kan ses som att klassrumsmiljön och lärarens undervisning inte behöver

förändras utan att det är eleven som är bärare av sina svårigheter och behöver förändras. Vilket kan tolkas som att lärarna ser på eleven utifrån en elev med svårigheter (Bladini, 1990). Detta synsätt speglar det kategoriska perspektivet på specialpedagogiskt arbete (Ahlberg, 2013) och är enligt Bladini (1990) ett föråldrat synsätt. Vi anser att enskilda åtgärder, en del, som intensivträning med en speciallärare kan till viss del ha god effekt på en elevs läsutveckling men för att nå maximal effekt och stabilitet bör hela klassrumsmiljön, flera delar, runt eleven anpassas (Bronfenbrenner, 1979; Meadows, 2008; Nilholm, 2007).

I vår studie framkom det på andra plats efter intensivträning, av vad som önskades att en speciallärare ska arbeta med i den kommande läsundervisningen, stödinsatser till läraren vid planering av läsundervisningen. I denna samarbetsform mellan läraren och specialläraren aktiveras speciallärarens utvecklingsuppdrag, vilket vanligtvis sker i liten omfattning av dagens verksamma speciallärare enligt Byström (2018a). I utvecklingsuppdraget blir lärarens undervisning och elevens klassrumsmiljö i fokus för möjlig förändring. Flera olika delar som läsmaterial, läsmetoder, lärarens kunskaper, extra anpassningar, extra utmaningar och/eller särskilt stöd belyses i samarbetet mellan läraren och specialläraren. När dessa olika delar, inom läsundervisning, på detta sätt tillsammans verkar för att bilda en stabil och sammanhängande helhet, läsutvecklingen, finns det rika möjligheter till lärande (Bronfenbrenner, 1979; Meadows, 2008; Nilholm, 2007). Det speglar även det relationella synsättet på eleven i det specialpedagogiska arbetet. Till skillnad från intensivträning med enskild elev där man utgår från en elev med svårigheter framstår det istället som att man uppfattar eleven utifrån en elev i svårighet.

Resultatet visar också en klar bild över att speciallärarens uppdrag, enligt lärarna, är att finnas till hands för elever i svårigheter och att specialläraren i störst omfattning ska undervisa elever enskilt. Utifrån examensförordningen går det att utläsa att specialläraren förväntas ha en bredare kompetens. Det innebär exempelvis att utveckla och avlägsna eventuella uppkomna hinder och svårigheter i lärmiljön. Det innebär också att specialläraren kan fungera som en kvalificerad samtalspartner och rådgivare samt att arbeta med utveckling och pedagogiska utredningar och bedömningar (SFS 2017:1111). Det vore klokt att ta tillvara speciallärarens hela kompetens istället för bara till intensivträning med enskild elev. Vid ett eventuellt samarbete mellan läraren och specialläraren finns det möjlighet till att skapa ökad stabilitet och en helhet kring elevens läsutveckling. Elevens läsutveckling ses då som ett system där flera

delar samverkar för att uppnå bästa effekt vilket förespråkas av flera forskare (Gjems, 2007; Wallén, 2012; Bronfenbrenner, 1979; Meadows, 2008; Imsen, 2006; Hwang & Nilsson 2019).

Att specialläraren med sina fördjupade kunskaper främst önskas till att undervisa i intensivträning med enskilda elever och sekundärt vara delaktig i att utveckla läsundervisningen i klassrumsmiljön kan beror på speciallärarens historia. En historia som präglats av särlösning och där specialläraren undervisar elever i behov av stöd enskilt eller i små grupper utanför det ordinarie klassrummet (Bladini, 1990; Bruce, 2018). Det kan också ha att göra med att det inte finns någon klar definiering i skolans styrdokument som talar om vad en speciallärare ska arbeta med. Det framgår inte heller vem som ska göra vad runt en elev i behov av stöd. Det står att specialpedagogisk kompetens ska vara involverad, men det föreskrivs dock inte vad man anser med specialpedagogisk kompetens (SFS 2010:800). Det kan även ha att göra med speciallärarrollen som yrkesprofession, eller kanske mer avsaknaden som profession (Göransson et al., 2015). När lärarna främst ser specialläraren utifrån att undervisa enskilda elever tolkar vi det som att läraren har de kunskaper som behövs för att anpassa sin undervisning och klassrumsmiljö utifrån en elev i lässvårigheter. Speciallärarens med sina fördjupade kunskaper anses inte behöva bidra med något i det avseendet. Genom detta skapas otydliga gränser runt vad som är lärarens och vad som är speciallärarens arbetsområde. Specialläraren varken befogar eller kontrollera således ensam inom arbetsområdet vilket gör att speciallärarens jurisdiktion uteblir och begreppet profession blir svårt att anta (Abbott, 1988; Wersäll, 2003).

### **7.3 Specialpedagogiska implikationer**

Vår studie har lärt oss att om vi som speciallärare vill ha en mer relationell roll måste vi aktivt välja att arbeta för detta, eftersom det kategoriska perspektivet fortfarande tenderar att dominera i skolorna. Studiens resultat visade att det som önskades mest av lärarna och det som främst gavs som stöd var intensivträning med enskild elev av specialläraren.

Då bedömningsstödet av elevens läsutveckling bedöms vid ett fåtal tillfällen ställs höga krav på eleverna att prestera just då och kanske framför allt på de elever som befinner sig i någon form av skriftspråklig svårighet. Det gör att vi behöver vara uppmärksamma och stöttande så att inte känslan av misslyckande infinner sig hos eleven. För elever i svårighet räcker inte enbart bedömningsstödet utan det krävs mer avancerad kartläggning för att undervisningen ska optimaliseras och leda till god läsutveckling. Här behövs våra fördjupade

kunskaper som speciallärare inom språk-, skriv- och läsutveckling. Oavsett vad som ligger till grund för rådande syn på speciallärarrollen är det information och kunskap om den som behövs. Vi behöver informera om våra fördjupade kunskaper och uppdrag. På så vis kan vi stärka vårt varumärke och tillsammans med övrig personal skapa de bästa förutsättningarna för våra elever.

## **7.4 Vidare forskning**

Utifrån att vårt resultat visar att specialpedagogisk kompetens i störst utsträckning arbetar med enskild lästräning och att det även är det som lärarna främst efterfrågar som stödinsats av speciallärare, vore det av intresse att undersöka vad verksamma speciallärare anser om detta. Om de styrker lärarnas uppfattning som framkommit i vår studie eller om de anser något annat. I detta sammanhang hade det också varit intressant att undersöka på vilket sätt verksamma speciallärare arbetar för att aktivera flera delar i sitt tredelade uppdrag, det vill säga undervisning, utredning och utveckling.

Det hade också varit intressant att undersöka genom att följa en klass från första gången de utfört bedömningsstödet i årskurs 1 för att se hur elever i lässvårighet fångats upp i bedömningsstödet och hur de sedermera presterar i de nationella proven i årskurs 3 och 6. Detta intresse grundar sig i att bedömningsstödet fått utstå kritik med att vara allt för grovmaskigt och att elever i behov av stöd inte synliggörs i bedömningsstödet utan tenderar att glida igenom obemärkt.

Den senaste PISA-undersökningen visar på att svenska elever har förbättrat sina resultat i läsning. Dock kan det inte bero på Skolverket och regeringens nationella bedömningsstöd då frukten av detta ännu inte har hunnits skördats. Därav hade det varit intressant att undersöka vad är det för aktiviteter som vi gjort i våra skolor/klassrum som stärkt vårt resultat i PISA undersökningarna, och vilken roll specialläraren har haft i detta förändringsarbete.

## **7.5 Slutord**

Studiens resultat visar att lärarna använder bedömningsstödet resultat främst för att identifiera var eleverna befinner sig i sin läsutveckling. Vilket kan ses som att lärarna är i behov av att göra bedömning för att identifiera elevernas kunskaper i dagens skola. Att lärare ska ägna sig av kunskapsbedömning råder det stor enighet om (Skolverket, 2019; Pettersson, 2013; Wiliam, 2013). Utifrån att lärarna identifierat elevernas nivå i sin läsutveckling genom

bedömningsstödet visar vår studie att lärarna använder resultatet för att planera kommande läsundervisning. Det innebär att bedömningen av elevernas läsutveckling är av formativ art (Jönsson, 2018a). Det lever också upp till bedömningsstödet syfte och lärande utifrån proximal utvecklingszon (Skolverket, 2019; Säljö, 2015). Det framträdde också i studien att specialpedagogisk kompetens till liten del har varit delaktig i genomförandet och sammanställningen av bedömningsstödet. Dock har den specialpedagogiska kompetensen i större utsträckning varit delaktig i efterkommande läsundervisning utifrån bedömningsstödet resultat, främst med lästräning. Lärarna uttrycker ett önskat behov av delaktighet av speciallärare med inriktning mot språk-, skriv- och läsutveckling i den kommande läsundervisningen utifrån bedömningsstödet resultat. Intensivträning med enskild elev är det som främst efterfrågas, på andra plats önskas stöd till läraren vid planering av läsundervisningen. När dessa två stödåtgärder från specialläraren ställs i relation till systemteorin kan intensivträning ses som en del i elevens läsutveckling, vilket enligt Bronfenbrenner (1979), Meadows (2008) och Nilholm (2007) inte räcker för att bilda ett stabilt och sammanhållet system. Tolkat utifrån sociokulturella perspektiv kan dock intensivträning i interaktion med en speciallärare ses som utveckling av elevens proximala utvecklingszon (Säljö, 2015; Vygotskij, 2001). Enskild intensivträning kan också relateras till Ahlbergs (2013) tankar om det kategoriska synsättet på elever i behov av stöd. Den andra stödåtgärden som efterfrågades från en speciallärare var stöd till lärarna vid planering av läsundervisningen. Att som speciallärare stödja läraren möjliggör att elevens hela lärmiljö kommer i fokus och speglar därmed det relationella synsättet på elever i behov av stöd. Utifrån Bronfenbrenner (1979), Meadows (2008) och Nilholm (2007) tankar om att flera delar påverkar helheten och stabiliteten i system ses denna stödåtgärd kunna påverka hela elevens läsundervisning. De båda stödåtgärderna som efterfrågas finns med i speciallärarens uppdragsbeskrivning (SFS 2017:1111). Dock utgörs de inte av allt som en speciallärare skulle kunna bistå med, vilket innebär att specialläraren med sina fördjupade kunskaper inom språk-, skriv- och läsutveckling skulle kunna vidga sitt uppdrag till fler områden i skolan.



## Referenser

Abbott, A. (1988). *The system of professions An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: The University of Chicago Press.

Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik av igår, idag och imorgon. *Pedagogisk forskning i Sverige 2007 årg. 12(2)*, 84–95. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs Universitet.

Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. (uppl. 1:2). Stockholm: Liber AB.

Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1–3: om lärares möjligheter och hinder* (Avhandling för doktorsexamen, Göteborgs Universitet, 2011).

Aspelin, J. (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Bjar, L., & Frylmark, A. (2009). *Barn läser och skriver: specialpedagogiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur AB.

Bladini, U-B. (1990). *Från hjälpskolelärare till förändringsagent svensk speciallärarutbildning 1921 - 1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter*. (Avhandling, Göteborgs Studies in Education Sciences, 76). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Lund: Studentlitteratur

Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/15579>

Hämtad 2019-11-25

Brante, T., Svensson, K., & Svensson, L G. (2019). Inledning. I: Brante, T., Svensson, K., & Svensson, L G. (red), (2019). *Det professionella landskapets framväxt*. (s. 17–54). (uppl. 1:1). Lund: Studentlitteratur AB.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge, Mass. Harvard Univ. Press

Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A-K., & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola. - Barnet språket och pedagogiken*. (uppl. 1:4). Lund: Studentlitteratur AB.

- Bruce, B. (2018). Inledning. I: Bruce, B. (red.), (2018). *Att vara speciallärare*. (s. 9–15). (uppl. 1:1). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Byström, A. & Bruce, B. (2018). Specialisering barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling. I: Bruce, B. (red.), (2018). *Att vara speciallärare*. (s. 23–40). (uppl. 1:1). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Byström, A. (2018a). Den nya speciallärarutbildningen. I: Bruce, B. (red.), (2018). *Att vara speciallärare*. (s. 15–22). (uppl. 1:1). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Byström, A. (2018). Specialläraren: En specialistkompetens i skolans värld. *Specialpedagogisk rapport, 2018:4*. Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Bryman, A. (2013). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Clay, M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Scholastic Education.
- Edqvist, T. (1990). *Inför en ny speciallärarutbildning Några reflektioner om det som har varit och tankar om framtiden*. (Arbetsrapport, 84). Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Elbro, C., Fridolfsson, I., Herkner, B., & Häggström, I. *Avkodning*. I: LegiLexi. (e-bok). (2018). *Lära barn att läsa*.
- Tillgänglig:[https://www.legilexi.org/media/1484/lara-lasa\\_e-bok.pdf](https://www.legilexi.org/media/1484/lara-lasa_e-bok.pdf)
- Hämtad: 2019-12-26
- Ersgård, J. (2016). *De fem stora inom skolforskning: Fullan - Hattie - Timperley - Wiliam - Dweck*. (uppl. 1:2). Stockholm: Natur & Kultur.
- Fisher, D., Frey, N., & Hattie, J. (2018). *Framgångsrik undervisning i literacy*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Fridolfsson, I. (2018). *Skolverkets bedömningsstöd- ett alltför grovmaskigt nät*. Dyslexi-aktuellt om läs- och skrivsvårigheter, nr 1.
- Gjems, L. (2007). *Handledning i professionsgrupper, ett systemteoretiskt perspektiv på handledning*. Lund: Studentlitteratur AB.

Göransson, K., Lindqvist, L., Klang, N., Magnusson, G., & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning*. (Enkätstudie. Forskningsrapport 2015:13). Karlstad: Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap. Karlstad Universitet.

Hausstätter, R., & Takala, M. (2010). Can special education make a difference? Exploring the differences of special educational systems between Finland and Norway in relation to the PISA results. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 13, (4), 271–281.

Herkner, B. (2011). *Läsutveckling i årskurs 2–6 belyst genom standardiserade test och nationella provet i svenska i årskurs 3*. Stockholm: Stockholms Universitet.

Høien, T., & Lundberg, I. (2013). *Dyslexi: från teori till praktik*. Stockholm: Natur & Kultur Högskoleverket. (2012). *Behovet av en särskild specialpedagogexamen och specialpedagogisk kompetens i svenska skolan*. Stockholm: Högskoleverket.

Tillgänglig:

<https://www.uka.se/download/18.12f25798156a345894e2b95/1487841883074/1211R-specialpedagogexamen-svenska-skolan.pdf>

Hämtad: 2019-11-22

Hwang, F., & Nilsson, B (2019). *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Natur & Kultur akademisk.

Imsen, G. (2006). *Elevens värld: introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur AB:

Jacobsson, K., & Skansholm, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande - för utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB.

Jönsson, A. (2018a). *Prov eller bedömning? Att tolka och använda provresultat och omdömen*. (uppl. 1:1). Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Jönsson, J., & Nilsson, K. (2018). *Bedömningen som snubbeltråd*. Pedagogiska magasinet nr 1, februari, sid 14–17.

Kvale, S. & Brinkman, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.

Linde, G. (2010). Skolframgång och läsutveckling för flickor och pojkar - En litteraturgenomgång. S. 11–79. I: Linde, G., Neaslund, L., & Sundblad, B. (2010). *Resultatuppföljning, läskvalitet och skolutveckling – tre bidrag till diskussionen om jämställdhet i skolan.* (SOU 2010:97).

Tillgänglig:

<https://www.regeringen.se/49b718/contentassets/2dcb34153e29490da26a8952447a7228/resultatuppfoljning-laskvalitet-och-skolutveckling---tre-bidrag-till-diskussionen-om-jamstallldhet-i-skolan-hela-dokumentet-sou-201097>

Hämtad: 2019-12-17

Lindström, L. (2013). Pedagogisk bedömning. I: Lindström, L., Lindberg, V., & Pettersson, A. (red), (2013). *Pedagogisk bedömning Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap.* (s. 9–25). Stockholm: Liber AB.

Lindqvist, G., & Nilholm, C. (2011). Making schools inclusive? Educational leaders' views on how to work with children in need of special support. *International Journal of Inclusive Education, 17(1)*, 95–110. doi: 10.1080/13603116.2011.580466

Lundahl, C. (2017). *Om bedömning - att veta vad andra vet.* I: Lundgren, U P., Säljö, R., & Liberg, C. (red.), (2017). *Lärande skola bildning.* (s. 520–555). Stockholm: Natur & Kultur.

Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik.* Stockholm: Natur & Kultur akademisk.

Meadows, D, H. (2008). *Thinking in Systems. A primer.* Vermont: Chelsea Green Pub.

Myrberg, M. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket.* Lärarhögskolan i Stockholm.

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik.* Lund: Studentlitteratur AB.

Nilholm, C., & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära sig av forskningen?* (Forsknings- och utvecklingsrapport, 3). Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Pettersson, A. (2013). Bedömning - Varför, vad och varhän? I: Lindström, L., Lindberg, V., & Pettersson, A. (red.), (2013). *Pedagogisk bedömning Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. (s. 31–41). (uppl. 3:2). Stockholm: Liber AB.

Prop. 1975/76:39. *Om skolans inre arbete m.m.*

Tillgänglig: [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/proposition/om-skolans-inre-arbete-mm\\_FZ0339](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/proposition/om-skolans-inre-arbete-mm_FZ0339)

Hämtad: 2019-11-21

Prop. 2014/15:137. *Obligatoriska bedömningsstöd i årskurs 1.*

[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/proposition/obligatoriska-bedomningsstod-i-arskurs-1\\_H203137](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/proposition/obligatoriska-bedomningsstod-i-arskurs-1_H203137)

Hämtad 2019-11-16

Philips, T. (2012). *Lärande och utveckling*. Malmö: Gleerups Förlag.

PISA 2018, *15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap*. Internationella studier 487, <https://www.skolverket.se/getFile?file=5347>

Hämtad 2019-12-17

Rådström- Drougge S. (2017). Lärares synpunkter på bedömningsstödet. *Dyslexi-aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*, nr 4 (14), 4–5.

SFS 2010:800. *Skollag*.

Tillgänglig: [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)

Hämtad 2019-12-17

SFS 2017:1111. *Förordning om ändring i högskoleförordningen*.

Tillgänglig: <http://www.rkrattsdb.gov.se/SFSdoc/17/171111.PDF>

Hämtad 2019-10-03

Sjunnesson, H. (2014). *Bedömning av läsförståelse - och sen då?: pedagogers meningsskapande i en kommunövergripande bedömningsprocess*. Malmö Studies in Educational Sciences.

Skolinspektionen. (2011). *Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i grundskolan*. Stockholm: Skolinspektionen.

Tillgänglig: <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2011/dyslexi/kvalgr-dyslexi-slutrapport.pdf>

Hämtad 2019-12-17

Skolverket. (2013). *PISA 2012, sammanfattning av rapport 398*.

Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/ovriga-trycksaker/2013/pisa-2012-sammanfattning-av-rapport-398>

Hämtad: 2020-01-01

Skolverket (2016). *PISA 2015, 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Rapport 450.

Skolverket. (2016a). *Legitimation för speciallärare*. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6567f1/1553959850429/pdf3683.pdf>

Hämtad: 2019-12-01

Skolverket. (2019). *Bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk. Bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling, årskurs 1–3*.

Tillgänglig: <https://bp.skolverket.se/delegate/download/test/informationmaterial?testGuid=06BB244CC6964A0394B4CEE0FA9FC3E9>

Hämtad 2019-11-15

Skolverket (2019a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Norstedts.

Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>

Hämtad: 2019-12-18

SOU 1983:63. *Utslagningen i grundskolan: - en analys av hur reglerna om anpassad studiegång, skolbefrielse och särskild undervisning tillämpats i praktiken.* Stockholm: Minab/gotab.

SOU 2016:25. *Betänkande av utredning av nationella prov. Likvärdighet, rättssäkert och effektivt - ett nytt nationellt system för kunskap och bedömning.*  
<https://www.regeringen.se/496928/contentassets/990d3123ee704d65ac8b8f974bf7f81b/likvardigt-rattssakert-och-effektivt--ett-nytt-nationellt-system-for-kunskapsbedomning-del-1-av-2-sou-201625.pdf>

Hämtad 2019-12-18

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading reseach quarterly*, 21, (4), 360–406.

Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken Bland plugghästar och fusklappar.* (uppl. 2:1). Stockholm: Norstedts.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.* Lund: Studentlitteratur AB.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken Ett sociokulturellt perspektiv.* (uppl. 3:4). Lund: Studentlitteratur AB.

Säljö, R. (2015). *Lärande – En introduktion till perspektiv och metaforer.* Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Säljö, R. (2017). Den lärande människan - teoretiska traditioner. I: Lundgren, U.P., Säljö, R., & Liberg, C. (red.), (2017). *Lärande Skola Bildning Grundbok för lärande.* (s. 203–263). (uppl. 4:1). Stockholm: Natur & Kultur.

Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs och skrivlärande: en praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken.* (Akademisk avhandling, specialpedagogiska institutionen, Stockholm Universitet)

Tillgänglig:

<https://www.spsm.se/globalassets/funktionsnedsattning/avhandlingar/framgangsfaktorer-i-las-och-skrivlarande-tjernberg-catharina.pdf>

Hämtad:2019-12-01

Trost, J. & Hultåker, O. (2016). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur AB.

Tufte, P. A. (2011). *Kvalitativ metod*. I: Fangen, K., & Sellergerg, A-M. (red.), (2011). *Många möjliga metoder*. (s.106–134). (uppl. 1:1). Lund: Studentlitteratur AB.

Vernersson, I-L. (1998). *Vad gjorde speciallärarna egentligen?* (Skapande vetande, 33). Linköping: Linköpings universitet.

Vetenskapsrådet. (2015). *Forskning och kartläggning i skola - Kartläggningar och forskningsresultat med relevans för praktiskt arbete i skolväsendet*. Tillgänglig:

[https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25ad2/1529480531459/Forskning-och-skola-i-samverkan\\_VR\\_2015.pdf](https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25ad2/1529480531459/Forskning-och-skola-i-samverkan_VR_2015.pdf)

Hämtad 2019-12-26

Vetenskapsrådet, (2019). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.

Tillgänglig: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Hämtad 2019-11-20

Vygotskij, Lev S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Wallén, G. (2012). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur AB.

Wersäll, B-L. (2003). *Lärares professionalism - En problematisering i ljuset av aktuell forskning*. (1, 3). Kristianstad, Institutionen för Beteendevetenskap, Kristianstad University.

Westlund, B. (2010). *Bedömning av och för läsförståelse*. I: Lundahl, C., & Folke-Fichtelius, M. (red.), (2010). *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. (s. 185–198). Lund: Studentlitteratur AB.

Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse. En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. Stockholm: Natur & Kultur.



Westlund, B. (2017). *Aktiv läskraft Att undervisa i lässtrategier för förståelse*. (uppl. 1:19)  
Stockholm: Natur & Kultur.

Wiliam, D. (2013). *Att följa lärande - formativ bedömning i praktiken*. (uppl. 1:1). Lund:  
Studentlitteratur AB.

# Bilaga 1



*På specialpedagog- och speciallärarprogrammet vid Högskolan Kristianstad skriver studenterna ett självständigt arbete under sin sista termin. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie med utgångspunkt i en forskningsfråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid olika verksamheter, i form av t.ex. intervjuer, enkäter och observationer. Ansvarig för dina personuppgifter är Högskolan Kristianstad. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Det självständiga arbetet motsvarar 15 högskolepoäng. När detta har blivit godkänt publiceras det i databasen DIVA*

<https://www.hkr.se/omhkr/organisation/lanandereurscentrum/publicering>

Fakulteten för lärarutbildning 2019-11-07

Missivbrev

Hej,

Vi heter Jenny Grankvist och Susanne Borg och vi läser sista terminen på speciallärarprogrammet på Högskolan Kristianstad med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling.

I vårt examensarbete är vi intresserade av på vilka sätt lärare upplever att analysen av resultatet av Skolverkets bedömningsstöd i årskurs 1 används för fortsatt planering av läsundervisningen. Vi är intresserade av om, och på vilket sätt i så fall, resultatet följs upp och hur det används i den efterföljande läsundervisningen. Vårt examensarbete bygger på enkäter med lärare som eventuellt kommer att kompletteras med några intervjuer. Enkäterna kommer att analyseras, sammanställas och presenteras. Eventuella intervjuer beräknas ta ca 30 minuter och kommer att spelas in med ljud. Vi utgår från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>. De innebär att din medverkan i studien är frivillig och sker i samtycke efter att du informerats om studien, samt att du som deltar har rätt att om du så önskar avbryta din medverkan. Det innebär också att insamlat material endast kommer att användas för vår studie samt att du som deltagare liksom namnet på din skola kommer att avidentifieras i examensarbetet.

Vi hoppas att ni vill medverka i vår studie och dela med er av era erfarenheter!

Om ni har några frågor, kontakta gärna oss eller vår handledare Maria Rubin.

Vänliga hälsningar

Jenny Grankvist & Susanne Borg

Ansvarig handledare: Maria Rubin, adjunkt i specialpedagogik vid Högskolan Kristianstad.

Samtyckesblankett

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att delta i studien:

Ja                    O

Nej                    O

Ort:..... Datum:.....

Namn: .....

Namnförtydligande .....

Återlämnas till.....senast den.....

# Bilaga 2

## Enkätundersökning om bedömningsstöd årskurs 1

Flervalsfrågorna kan besvaras med flera kryss.

\*Obligatorisk

### 1. Jag undervisar i dagsläget i \*

Markera alla som gäller.

- Förskoleklass
- Årskurs 1
- Årskurs 2
- Årskurs 3
- Årskurs 4-6

### 2. Har du undervisat elever i svenska när de genomförde bedömningsstödet i årskurs 1? \*

Markera endast en oval.

- Ja
- Nej

### 3. Vem genomförde kartläggningen av bedömningsstödet i årskurs 1? \*

Markera alla som gäller.

- Klassläraren
- Speciallärare
- Speciapedagog
- Vet ej

### 4. Vem sammanställde resultat av kartläggningen? \*

Markera alla som gäller.

- Klassläraren
- Speciallärare
- Specialpedagog
- Vet ej

### 5. Beskriv på vilka sätt du har tagit del av resultatet från årskurs 1 bedömningsstöd. \*

---

---

---

---

---

6. 6. Hur bedömer du nyttan av resultatet från bedömningsstödet i din vidare läsundervisning? \*

Markera endast en oval.

	1	2	3	4	
Väldigt lite	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Väldigt mycket

7. 7. Om du anser att det finns en nytta av resultatet från bedömningsstödet i din vidare läsundervisning, motivera hur.

---

---

---

---

---

8. 8. Har resultatet från bedömningsstödet resulterat i något av följande inom ramen för din läsundervisning? \*

Markera alla som gäller.

- Inget
- Extra anpassningar
- Särskilt stöd
- Förändring i undervisningen på gruppnivå
- Förändring i undervisning på individnivå

9. 9. Har någon med specialpedagogisk kompetens varit delaktig i efterkommande läsundervisning utifrån resultatet av bedömningsstödet? \*

Markera endast en oval.

- Ja
- Nej (vid nej, gå direkt till fråga 12)
- Vet ej (vid vet ej, gå direkt till fråga 12)

10. 10. Om ja, vilken specialpedagogisk kompetens i så fall?

Markera alla som gäller.

- Specialpedagog
- Speciallärare
- Annan

11. 11. Om ja, vad har den specialpedagogiska kompetensen bidragit med?

---

---

---

---

---

12. 12. Anser du att att en speciallärare med inriktning mot språk-, skriv- och läsutveckling bör stötta i den kommande läsutvecklingen utifrån resultatet av bedömningsstödet? \*

Markera endast en oval.

- Ja  
 Nej

13. 13. Motivera ditt svar på fråga 12 \*

---

---

---

---

---

14. 14. Om Ja på fråga 12, på vilka av följande sätt skulle du önska att en speciallärare med inriktning mot språk-, skriv- och läsutveckling stöttar i den kommande läsundervisningen utifrån resultatet av bedömningsstödet?

Markera alla som gäller.

- Professionella och rådgivande samtal kring läsutveckling  
 Intensivträning med enskild elev  
 Intensivträning i mindre grupp  
 Hjälpa vid val av metod för läsinläring  
 Förmedla teorier bakom olika metoder för läsinläring  
 Stöd av speciallärare inne i klassrummet  
 Stöd vid planeringen av läsundervisning på individ- och gruppnivå  
 Annat

15. 15. Får vi lov att kontakta dig för en eventuell intervju? \*

Markera endast en oval.

- Ja  
 Nej

16. 16. För att komma i kontakt med dig för en eventuell intervju fyll i namn, mobilnummer och mejladress.

---

---

---

---

---

**Tack för din medverkan!**

---

## Bilaga 3

Kodschema utifrån respondenternas svar på enkätens öppna frågor.

<b>Fråga 5:</b>  <b>Beskriv på vilka sätt du har tagit del av resultatet från årskurs 1 bedömningsstöd.</b>  <b>Antal svar: 33</b>		
<b>Kategori</b>	<b>Antal svar</b>	<b>Procent %</b>
Sammanställt resultatet	26	80%
Tagit del av sammanställningen	4	12%
Har inte tagit del av resultatet	1	0,3%
Har fått information via en kollega	1	0,3%
Vet ej	1	0,3%

<p><b>Fråga 7:</b></p> <p><b>Om du anser att det finns en nytta av resultatet från bedömningsstödet i din vidare läsundervisning, motivera hur.</b></p> <p><b>Antal svar: 30</b></p>		
<b>Kategorier</b>	<b>Antal svar</b>	<b>Procent %</b>
Synliggör elevernas läsutveckling	24	82%
Planera undervisningsinnehåll	17	57%
Identifiera elever som behöver extra stöd	8	27%
Bekräftelse av lärarens uppfattning om eleverna	2	7%
Inget	3	10%
Ensamtid med eleven, relationsskapande	1	0,3%
Identifiera elever som behöver extra utmaningar	1	0,3%



Likvärdigt instrument	1	0,3%
Information till föräldrar	1	0,3%

<p><b>Fråga 11:</b></p> <p><b>Om ja, vad har den specialpedagogiska kompetensen bidragit med?</b></p> <p><b>Antal svar: 18</b></p>		
<b>Kategorier</b>	<b>Antal svar</b>	<b>Procent %</b>
Lästräning	13	73%
Insatser till enskilda elever	9	50%
Undervisat elever i grundläggande läsning	3	17%
Bidragit vid planering av lärarens läsundervisning	2	11%

Bollplank	2	11%
Planerat insatser	1	0,5%
Fört in resultatet i datasystem	1	0,5%

<p><b>Fråga 13:</b></p> <p><b>Motivera ditt svar på fråga 12</b></p> <p>(Fråga 12: Anser du att en speciallärare med inriktning mot språk-, skriv- och läsutveckling bör stötta i den kommande läsutvecklingen utifrån resultatet av bedömningsstödet?)</p> <p><b>Antal svar: 33</b></p>		
<b>Kategorier</b>	<b>Antal svar</b>	<b>Procent %</b>
Undervisa elever i lässvårigheter	27	82%
Expertis	17	52%

Stöd till läraren vid planering av läsundervisning	8	25%
Stöd till läraren genom samtal och rådgivning	8	25%



