



Självständigt arbete 15 hp, för
Speciallärarexamen inom språk-, skriv- och läsutveckling
Termin år: VT 2020
Fakulteten för lärande och miljö

Bedömningsstödet i svenska – pedagogiska konsekvenser

Några lärares och speciallärares tankar kring
undervisning och samverkan

Therése Ölund

Författare

Therése Ölund

Bedömningsstödet i svenska – pedagogiska konsekvenser

Några lärares och speciallärares tankar kring undervisning och samverkan

Assessment support in Swedish – educational consequences

The thoughts of some teachers and special teachers about teaching and collaboration

Handledare

Barbro Bruce

Examinator

Ann-Elise Persson

Sammanfattning

I dagens samhälle är det en förutsättning att ha goda läs- och skrivfärdigheter för att kunna delta fullt ut. Läsning är en grund för lärande och skrivande används både för att dokumentera kunskap och som redskap för lärande. Utifrån min egen erfarenhet ser jag att bedömningsstödet i svenska inte används likvärdigt mellan skolor och lärare gällande genomförande, analys och efterarbete. Med utgångspunkt ur ett pedagogiskt perspektiv kommer jag i denna rapport fokusera på möjligheter och hinder i efterarbetet med det nationella bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling utifrån ett lärar- och specialläraperspektiv med inriktning mot årskurs 1. Syftet med denna studie är att bidra med ökad kunskap om bedömningsstödet pedagogiska betydelse. I denna studie har semistrukturerade intervjuer använts. Resultaten visar att lärarnas erfarenheter är varierande i hur länge/hur ofta man genomfört bedömningsstödet. Resultaten visar att bedömningsstödet i svenska inte används likvärdigt mellan skolor och lärare gällande genomförande, analys och efterarbete. På vissa skolor genomför läraren bedömningsstödet och på vissa skolor genomför specialläraren bedömningsstödet. Analysen och sammanställningen görs för det mesta tillsammans av speciallärare och läraren men i vissa fall av endast specialläraren eller läraren. Samverkansmöjligheterna ser olika ut för lärare och speciallärare. Slutsatser som dras i denna studie är att bedömningsstödet genomförande och efterarbete påverkas av lärarnas och speciallärarnas erfarenheter, det ser olika ut på olika skolor vem som genomför bedömningsstödet speciallärare eller lärare, undervisningen utformas i olika hög grad efter resultaten från bedömningsstödet, samverkan mellan lärare och speciallärare i efterarbetet med bedömningsstödet är gynnsamt för vidare kunskapsutveckling, undervisning och stödinsatser. Huvuduppdraget som speciallärare inom språk-, läs- och skrivutveckling är att vara ett stöd för lärare och elever i elevernas kunskapsutveckling. Specialläraren ska öppna upp möjligheter för lärare att analysera och diskutera

resultat av bedömningsstödet i syfte att utveckla elevernas kunskaper utifrån undervisning. Speciallärarens roll är att se till lärarnas behov i vad de behöver för stöd i sig själva och i sin undervisning för att eleverna ska nå målen i bedömningsstödet men även att se till elevernas behov ur ett elevperspektiv för att eleverna ska nå målen i bedömningsstödet.

Ämnesord

Bedömningsstöd, Samverkan, Undervisning, Bedömning, Formativ bedömning

Author

Therése Ölund

Assessment support in Swedish – educational consequences

The thoughts of some teachers and special teachers about teaching and collaboration

Supervisor

Barbro Bruce

Examiner

Ann-Elise Persson

Abstract

In today's society, it is a prerequisite to have good reading and writing skills in order to participate fully. Reading is a basis for learning and writing is used both to document knowledge and as a tool for learning. Based on my own experience, I see that assessment support in Swedish is not used equally between schools and teachers regarding implications, analysis and post-work. Based on an educational perspective, in this report I will focus on opportunities and obstacles in the post-work with the national assessment support in reading and writing development from a teacher and special teacher perspective with a focus on year 1. The purpose of this study is to contribute to increased knowledge of the educational significance of assessment support. In this study, semi-structured interviews were used. The results show that the teachers' experiences vary in how long / how often the assessment support has been implemented. The results show that assessment support in Swedish is not used equally between schools and teachers regarding implementation, analysis and post-work. In some schools, the teacher conducts the assessment support, and, in some schools, the special teacher conducts the assessment support. The analysis and compilation are usually done together by the special teacher and the teacher, but in some cases only by the special teacher or the teacher. The opportunities for collaboration look different for teachers and special teachers. Conclusions drawn in this study are that the assessment support's implementation and subsequent work is influenced by the teachers' and special teachers' experiences, it looks different at different schools who carry out the special support teacher or teacher, the teaching is designed to a varying degree according to the results of the assessment support, collaboration between teachers and special education teachers in the work with the assessment support knowledge development, teaching and support efforts. The main assignment as a special teacher in language, reading and writing development is to be a support for teachers and students in the students' knowledge development. The special teacher will open up opportunities for teachers to analyze and discuss the results of assessment support in order to develop students' knowledge based on teaching. The role of the special teacher is to ensure the teachers' needs in what they need for support in themselves and in their

teaching in order for the students to reach the goals in the assessment support, but also to look at the students' needs from a student perspective in order for the students to achieve the goals in the assessment support.

Keywords

Assessment support, Collaboration, Teaching, Assessment, Formative assessment

Innehållsförteckning

1. Inledning	8
1.1 Problemområde	9
1.2 Syfte och frågeställningar	9
1.3 Bedömningsstödet i svenska och svenska som andraspråk.....	10
1.4 Examensordningen för speciallärare	12
2. Tidigare forskning	14
2.1 Språk-, skriv- och läsutveckling.....	14
2.2 Språk-, skriv- och lässvårigheter	15
2.3 Försenad och sårbar språkutveckling.....	19
2.4 Speciallärarens roll i relation till skriv- och läsutveckling	19
2.5 Bedömning	22
2.6 Teoretiska utgångspunkter	27
3. Metod	29
3.1 Urval	29
3.2 Genomförande	30
3.3 Bearbetningsmodell.....	31
3.4 Tillförlitlighet och trovärdighet	31
3.5 Forskningsetiska överväganden.....	31
4. Resultat	33
4.1 Tematisk analys.....	33
4.1.1 Erfarenheter av bedömningsstödet	33
4.1.2 Vem som genomför bedömningsstödet på skolan	34
4.1.3 Konsekvenser för undervisningen	36
4.1.4 Tvärprofessionell samverkan	38
4.2 Teoretisk analys.....	40
4.3 Resultatsammanfattning.....	41
5. Diskussion	42

<i>5.1 Metoddiskussion</i>	42
<i>5.2 Resultatdiskussion</i>	42
<i>5.3 Specialpedagogiska implikationer</i>	48
<i>5.4 Förslag på fortsatt forskning</i>	50
<i>5.5 Konklusion och slutord</i>	51
Referenser	53
Bilaga 1 Missivbrev	57
Bilaga 2 Intervjuguide lärare	59
Bilaga 3 Intervjuguide speciallärare	60

1. Inledning

I dagens samhälle är det en förutsättning att ha goda läs- och skrivfärdigheter för att kunna delta fullt ut. Läsning är en grund för lärande och skrivande används både för att dokumentera kunskap och som redskap för lärande. I Examensordning (SFS 2011:688) beskrivs speciallärarexamen. Examen omfattar en specialisering med mål och kunskap, förståelse, förmåga och färdighet samt förhållningssätt och värderingsförmåga. Efter avlagd examen ska studenten bland annat visa fördjupad kunskap om elever språk- och begreppsutveckling samt stimulans. Studenten ska även visa fördjupade kunskaper om elevers lärande och ta initiativ till att kritiskt analysera, utveckla och medverka i arbete som ska förebygga svårigheter och hinder i lärmiljöer. Studenten ska efter examen vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare. Genom uppföljning och utvärdering ska studenten efter sin examen leda det pedagogiska arbetet för att möta behoven hos alla elever. Dessutom ska studenten visa förmåga att tillämpa metoder för att bedöma elevers utveckling. I Sverige idag har vi skolplikt, alla barn måste gå i skolan. Krav och förväntningar på elever i skolan är idag höga. Förväntningar på elever i skolan är att de ska förstå instruktioner, kunna uttrycka sig begripligt, sätta upp realistiska mål, kunna planera och tidsbestämma, kunna reorganisera, sätta igång/starta och slutföra sina arbetsuppgifter. Elever behöver få möjlighet att utvecklas så långt det är möjligt utifrån deras egen förmåga och med hjälp av pedagogiskt stöd. I skollagen 2010:800, 3 kap. 3 § står följande:

Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. (SFS 2010:800)

Påverkar då våra kartläggningar/utredningarna elevernas förutsättningar att kunna utvecklas så långt som möjligt? I läroplanen för grundskolan, Lgr 11, finns följande formulering:

Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. (Skolverket, 2011a s. 8)

Kraven på språklig kompetens blir allt högre i skolan, speciellt i de högre årskurserna. För att eleverna ska klara de ökade kraven krävs att lärarna arbetar språkutvecklande. Författarna Hajer och Meestringa (2014) skriver att lärarna måste få insikter i elevernas

språkutveckling och ämnets språkliga krav för att göra det möjligt att stötta eleverna i de språkliga krav som ställs i skolan (Hajer & Meestringa, 2014). Från den 1 juli 2019 gäller nya bestämmelser i skollagen om en garanti för tidiga stödinsatser, den så kallade ”Läsa, skriva, räkna-garantin” för tidiga stödinsatser (SFS 2010:800, 3 kap. 4 §). Syftet med garantin är att elever i behov av extra anpassningar och särskilt stöd ska få det så tidigt som möjligt och att stödet utformas efter varje elevs behov. Genom att följa elevers lärande och sätta in tidiga stödinsatser redan från förskoleklass ska fler elever få det stöd de behöver. Syftet med de tidiga stödinsatserna är att fler elever ska uppfylla de kunskapskrav som finns i årskurs 1 i läsförståelse och i årskurs 3 i svenska, svenska som andraspråk och matematik. PISA-undersökningar från 2012 och 2015 (Skolverket, 2016) visar att elevers resultat i både svenska och matematik sjunker i jämförelse med andra länder. Regeringen beslutade då att Skolverket skulle arbeta fram åtgärder för att stärka elevernas kunskaper i svenska och matematik (Prop. 2014/15:137). Åtgärderna som Skolverket tog fram mynnade ut i Skolverkets nationella bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling utgivet 2019 för årskurs 1-3 (Skolverket, 2019). Det är obligatoriskt att använda för årskurs 1 och ska användas i grundskolan, specialskolan och sameskolan. Bedömningsstödet syftar till att lärare lättare ska kunna följa upp elever kunskaper, tidigt identifiera elever som riskerar att få eller som redan har svårigheter inom läs- och skrivutveckling samt se elever som kommit längre i sin kunskapsutveckling och behöver ytterligare stimulans.

1.1 Problemområde

Som lärare och blivande speciallärare i språk-, skriv-, och läsutveckling har jag tidigare arbetat med olika bedömningsmaterial från Skolverket. Jag har funderat över likvärdigheten i användandet av bedömningsstödet, vilket är utgångspunkten för denna studie. Med utgångspunkt ur ett pedagogiskt perspektiv kommer jag i detta examensarbete fokusera på möjligheter och hinder i efterarbetet med det nationella bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling med inriktning mot årskurs 1.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att bidra med ökad kunskap om bedömningsstödet pedagogiska betydelse ur ett lärar- och speciallärarperspektiv med inriktning mot årskurs 1-3. För att undersöka detta kommer jag utgå från fyra frågeställningar.

1. Vad har de tillfrågade lärarna och speciallärarna för erfarenheter av bedömningsstödet?
2. Hur ser de tillfrågade lärarna på möjligheten att utveckla undervisningen i relation till bedömningsstödet?
3. Hur ser de tillfrågade lärarna och speciallärarna på sin roll i processen med bedömningsstödet?
4. Hur ser de två professionerna på samverkan med utgångspunkt i bedömningsstödet?

1.3 Bedömningsstödet i svenska och svenska som andraspråk

Bedömningsstödet är ett nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling i årskurs 1-3 samt att det är obligatoriskt att använda i årskurs 1 (Skolverket 2019). Bedömningsstödet är utgivet 2019 av Skolverket. Syftet är att materialet ska underlätta uppföljning av elevers kunskaper samt att man som lärare tidigt ska kunna identifiera elever som riskerar att få eller som redan har läs- och skrivsvårigheter. I materialet kan man även se när en elev kommit längre i sin kunskapsutveckling och behöver mer stimulans. Det är fördelaktigt om det är den undervisande läraren som genomför uppgifterna i bedömningsstödet då läraren med hjälp av materialet upptäcker utvecklingsområden för klassen och kan utveckla kommande undervisning efter klassens behov. I årskurs 1 är det obligatoriskt att genomföra avstämningstillfällen under höst- och under vårtermin.

Enligt skollagen (SFS 2010:800) ansvarar huvudmannen för att elevernas utbildning genomförs i enlighet med bestämmelserna i skollagen. Det innebär att huvudmannen ansvarar för garantin för tidiga stödinsatser enligt skollagen (SFS 2010:800 3 kap. 4 §). Huvudmannen ska även på huvudmannanivå kontinuerligt och systematiskt planera, följa upp och utveckla utbildningen. Bedömningsstödet kan bidra till att ge huvudman och rektor ökade möjligheter att planera samt följa upp resursfördelningen mellan skolenheter i syfte att alla elever ska få en likvärdig utbildning av hög kvalitet.

Materialet kan användas som underlag för åtgärder för att stärka elevers kunskapsutveckling och att adekvat stöd sätts in vid behov. Materialet har utvecklats på uppdrag av Skolverket av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet. Utgångspunkten för materialet är att ge läraren möjlighet att observera och systematiskt iaktta elevens läs- och skrivutveckling med stöd av texter med olika svårighetsgrad samt skrivuppgifter som är kopplade till de olika läsuppgifterna. Dokumentationen av elevens utveckling dokumenteras i två olika sammanställningsblanketter: en för elevens läsutveckling och en för elevens skrivutveckling. Genom kartläggning och dokumentation av elevens aktuella förmåga följer läraren elevens utveckling över tid. Materialet hjälper läraren i att identifiera de elever som är i behov av extra anpassningar, särskilt stöd eller extra stimulans i undervisningen. Inom varje avstämning ingår även analyserade elevsvar som visar några elevers läs- och skrivförmågor för att underlätta lärarens bedömning av elevens framsteg. Materialet synliggör olika nivåer motsvarande årskurs 1–3, i form av *Avstämning A–C*. I elevsvaren ges även förslag till vidare undervisning för elevens fortsatta utveckling. Ett riktmärke i bedömningsstödet är att en elev i årskurs 1 bör ha uppnått Avstämning A i slutet av årskurs 1, Avstämning B i slutet av årskurs 2 och Avstämning C i slutet av årskurs 3. Avstämning C samspelar med kunskapskraven för godtagbara kunskaper i slutet av årskurs 3 enligt kursplanen i svenska respektive kursplanen i svenska som andraspråk. Materialet består av övergripande lärarinformation, specifika lärarhandledningar till varje del av materialet, elevuppgifter samt sammanställningsblanketter. Sammanställningsblanketterna rekommenderas följa elevens utveckling genom årskurserna 1-3. Blanketterna är tänkta att användas för en summativ bedömning, vid återkoppling till elever och vårdnadshavare samt som formativt bedömning vilken kan ligga till grund för lärarens fortsatta undervisning.

Om materialet visar indikation på att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som senare ska uppnås i årskurs 3 i grundskolan, görs en särskild bedömning. Syftet med en särskild bedömning är att avgöra om extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen behövs sättas in. Den särskilda bedömningen genomför läraren i samråd med personal med specialpedagogisk kompetens. I den särskilda bedömningen utgår läraren från den indikation som materialet visat, och får hjälp av personalen med specialpedagogisk kompetens för att avgöra om extra anpassningar behövs och i så fall vilka. Tillsammans planeras hur den fortsatta undervisningen kan stödja elevens

kunskapsutveckling. Hur omfattande den särskilda bedömningen är, och hur den ska gå till, kan variera från elev till elev. I materialet står det att ”Personal med specialpedagogisk kompetens” avser främst personal som har en utbildning som speciallärare eller specialpedagog och att denna personal ska vara med i analysarbetet av resultaten från bedömningsstödet. Under arbetets gång kommer begreppet *Bedömningsstöd/Bedömningsstödet* att användas vilket syftar till det nationella bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling i årskurs 1-3.

1.4 Examensordningen för speciallärare

I examensordning (SFS 2011:688) beskrivs speciallärarexamen. Utbildningen omfattar 90 högskolepoäng och har krav på avlagd grundlärarexamen, yrkeslärarexamen, förskollärarexamen, ämneslärarexamen eller motsvarande äldre examen. Efter avlagd examen ska studenten visa kunskap och förståelse om elevers lärande och deras språk-, skriv- och läsutveckling samt om bedömningsfrågor. Studenten ska även visa färdighet och förmåga att medverka i förebyggande arbete gällande lärmiljön, vara en kvalificerad samtalspartner, genomföra uppföljning och utvärdering, tillämpa individanpassat arbetssätt för barn och elever i behov av särskilt stöd samt visa förmåga att kritiskt granska och tillämpa metoder för att bedöma elevers språk-, skriv- och läsutveckling. Vidare ska studenten visa värderingsförmåga och förhållningssätt inom det specialpedagogiska området och göra bedömningar med hänsyn till eleverna samt visa insikt om betydelsen av samverkan mellan andra yrkesgrupper. Nedan hänvisas till de delar inom examensordningen med högst relevans till examensarbetets forskningsfrågor.

EXAMINA PÅ AVANCERAD NIVÅ YRKESEXAMINA Speciallärarexamen

Mål

För speciallärarexamen ska studenten visa sådan kunskap och förmåga som krävs för att självständigt arbeta som speciallärare för barn och elever i behov av särskilt stöd. (SFS 2011:688, s. 10)

Kunskap och förståelse

För speciallärarexamen ska studenten

- visa fördjupade kunskaper om bedömningsfrågor och betygssättning, och
 - visa fördjupad kunskap om barns och elevers lärande och, beroende på vilken specialisering som valts, fördjupad kunskap om
1. barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling

(SFS 2011:688, s. 10)

Färdighet och förmåga

För speciallärarexamen ska studenten

– visa förmåga att kritiskt och självständigt ta initiativ till, analysera och medverka i förebyggande arbete och bidra till att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer,

– visa förmåga att, beroende på vilken specialisering som valts, vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor som rör

1. barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling,

– visa förmåga att självständigt genomföra uppföljning och utvärdering samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever,

– visa fördjupad förmåga till ett individanpassat arbetssätt för barn och elever i behov av särskilt stöd. För specialisering mot språk-, skriv- och läsutveckling eller matematikutveckling ska också studenten

– visa förmåga att kritiskt granska och tillämpa metoder för att bedöma barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling eller matematikutveckling. (SFS 2011:688, s. 10-11)

Värderingsförmåga och förhållningssätt

För speciallärarexamen ska studenten

– visa förmåga att inom det specialpedagogiska området göra bedömningar med hänsyn till relevanta vetenskapliga, samhällsliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna,

– visa insikt om betydelsen av samarbete och samverkan med andra skolformer och yrkesgrupper (SFS 2011:688, s. 11)

2. Tidigare forskning

Här nedan följer en genomgång av forskning som avser introduktion i språk-, skriv- och läsutveckling, språk-, skriv- och lässvårigheter samt försenad och sårbar språkutveckling. Följt av speciallärarens roll i relation till tidig språk- och läsutveckling, bedömning och avslutningsvis arbetets teoretiska utgångspunkter.

2.1 Språk-, skriv- och läsutveckling

Barn bemästrar språkets olika delar och funktioner under förskoleåren. För att få en översiktlig bild av hela språkutvecklingen kan man jämföra den med en trappa, en språkutvecklingstrappa (Bruce, Ivarsson, Svensson & Sventelius, 2016). Första steget handlar om pragmatiken, alltså språkande i ett socialt samspel. Nästa steg handlar om begreppsutvecklingen, det vi kallar den semantiska eller lexikala utvecklingen. Steget därpå innebär i barnets språkutveckling byggstenar och regler; uttal och grammatik. När barnet sedan bemästrar och använder ett metaspråk så har det nått nästa steg. Slutligen beskrivs sista steget som skriftspråklighet, själva mötet med skriftspråket, vilket också kallas literacy eller på svenska litteracitet. Bruce m.fl. (2016) tar upp hur lärande och språkutveckling sker i samtal och i sammanhang som innebär att språket är tematisk, förankrat i mening och innehåll i ett kommunikativt samspel. Hur lärandet sker beror inte endast på barnets språkliga förutsättningar utan även på språkliga krav, lärarens förmåga att anpassa språket till barnets egna förutsättningar. För att lyckas med detta som lärare så krävs både kunskap och medvetenhet. Det handlar om kunskaper om språk och barns språkutveckling och om språkets betydelse i undervisningen. Språklig medvetenhet är en metaspråklig förmåga där barnet både är i språket och samtidigt kan reflektera över relationen mellan språkets form och dess innehåll. Barn kan vara språkligt medvetna, det vill säga uppmärksamma små språkskillnader och veta hur det ska låta men att barnet ändå kan säga fel.

Bruce m.fl. (2016) beskriver hur språk bemästras genom att använda det i kommunikation, vilket sker när barnet ges möjlighet att undra, utforska och upptäcka. Språkutvecklingen börjar i talspråk och vardagsspråk som är konkret, här-och-nu, kontextuellt, relationellt och där kroppsspråket finns som ett komplement. Språket går sedan till ett allt mer kontextfritt, mindre situationsbundet, skriftspråksliknande, abstrakt och ämnesspecifikt språk. Under sin språkliga utveckling möter barnet många

utmaningar. De kan beskrivas i termer som fonologiska (språkljuden/fonemen), semantiska (begreppsutvecklingen), grammatiska (satsbildning och berättande) samt pragmatiska (språket i socialt samspel). Bruce m.fl. (2016) beskriver språkutvecklande pedagogik. Det handlar om att vara tydlig och hålla ett tempo som är anpassat efter barnen, att lyssna, skapa tillåtande samtalsklimat, släppa in alla barns röster samt att använda visuellt stöd. Ett språkutvecklande arbetssätt innebär också stöd av sammanhanget, att lärare använder sig av konkreta saker och sitt eget kroppsspråk. Det handlar även om hur man som lärare kan använda sin röst som ett kommunikativt redskap, hur man andas, hur man talar och vilken ton man använder samt hur man artikulerar för att skapa tydlighet (Bruce m. fl. 2016).

2.2 Att möta språk-, skriv- och lässvårigheter

Wengelin och Nilholm (2013) menar att läs- och skrivsvårigheter kan bero på flera tänkbara orsaker bland annat undervisningsbaserade, demografiska, biologiska och genetiska. De biologiska och genetiska faktorerna kan visa sig i intellektuella funktionsnedsättningar, hörselskada och dövhet, tidiga språkstörningar och uppmärksamhets- och/eller aktivitetsregleringsproblem. Wengelin och Nilholm (2013) beskriver de demografiska faktorerna som elevens sociala och språklig bakgrund, samt elevens kunskaper och erfarenheter. Undervisningsbaserade orsaker kan vara när elevens språkutveckling inte stöds aktivt, metaspråkliga förmågor inte stöds, bokstavskunskaper inte stöds eller att tidiga insatser och förebyggande arbete inte prioriteras. Wengelin och Nilholm (2013) lyfter svårigheterna i att urskilja och dra gränser mellan olika typer av läs- och skrivsvårigheter samt vikten av att undervisa elever i både avkodning/inkodning, läsförståelse och textproduktion. Fischbein (2009) menar att det är av stor vikt att läraren ger eleverna uppgifter som är möjliga att klara, varken över eller under elevens egen förmåga. Både engagemang och välvilja från läraren behöver paras ihop med arbetsformer och arbetssätt tillsammans med lagom mycket coachande för att stötta eleven på bästa sätt.

Myrberg och Lange (2005) har sammanfattat framgångsrika arbetssätt som gynnar elever med läs- och skrivsvårigheter.

Ett framgångsrikt arbetssätt karaktäriseras av att det:

- utgår från elevens kunskapsnivå,
- kan upprätthålla intresse och motivation för att träna läsning och skrivning,
- omfattar olika metoder och används i kombination beroende av elevens svårigheter,
- består av strukturerad och kontinuerlig undervisning,
- erbjuder tidiga insatser i läs- och skrivinläringen,
- stöds av datorprogram i kombination med lärarstöd,
- med hjälp av analyserande läromedel ger såväl pojkar som flickor stimulans i läs och skrivutvecklingen,
- följs upp och utvärderas kontinuerligt,
- stimulerar elever att utveckla egna effektiva strategier i sin läsning och skrivning,
- i samverkan med hemmen stödjer eleverna i deras läs- och skrivutveckling (Myrberg & Lange, 2005 s. 102).

Ingestad (2009) poängterar att en av de största skolframgångsfaktorerna är betydelsen av lärarens positiva förväntningar på sina elever. Även Taube (2009) lyfter vikten av att man som lärare har goda kunskaper om läs- och skrivprocessen samt om elevernas kunskapsnivå för att kunna lägga upp undervisningen på bästa sätt för eleverna och öka möjligheterna för att ställa lagom höga krav och förväntningar på eleverna. För att stötta eleverna i sin läs- och skrivutveckling behöver läraren visa vilka strategier som är mest effektiva samt hur dessa strategier ska användas. Detta kan göras med hjälp av tydlig återkoppling till eleverna. Vidare behöver läraren ge sina elever täta upplevelser av framgång, de behöver bekräftelse och känna att föräldrar och lärare tror på deras förmåga att lära sig. Vidare menar Taube (2009) att klassrumsmiljön påverkar elevernas möjlighet till utveckling. En gynnsam klassrumsmiljö är en miljö där eleverna känner sig trygga, där svårigheter accepteras och erbjuds stöd så att de inte behöver döljas, där jämförelse mellan eleverna undviks och där varje elev får vara unik. Miljön behöver även så långt det är möjligt anpassas efter varje elevs förmåga och kunskapsnivå (Taube, 2009).

Levlin (2014) har undersökt hur lässvårigheter i tidiga skolår relaterar till språkförståelse, samt hur lässvårigheter och variationer i språkförståelsen påverkar skolresultaten i nationella prov i åk 3. Undersökningen baseras på 44 elever i årskurs 2 och 3. Levlin menar att det finns ett behov av mer kunskap om vilka elever som riskerar att inte nå målen för att underlätta tidig identifiering. En hög andel av eleverna som inte fick godkänt i delproven i svenska respektive matematik i åk 3 var identifierade i screeningen redan i åk 2. Studiens resultat indikerar att det framförallt är elever med läsförståelsesvårigheter som riskerar att inte klara nationella proven, medan elever med enbart avkodnings- eller stavningssvårigheter klarar nationella proven betydligt bättre. Levlin (2014) studie visar att elever som har svårt för läsförståelse även har svårigheter med hörförståelse. Avhandlingens resultat indikerar att elever med enbart avkodnings- eller stavningssvårigheter klarar skolgången betydligt bättre än elever med läsförståelsesvårigheter. Levlin (2014) studie visar på vikten av att arbeta med insatser som främjar elevens ordförråd, läsförståelse, hörförståelse, avkodningsförmåga, grammatiska kompetens och förståelsestrategier.

Ingestad (2009) lyfter betydelsen av ett målrelaterat arbetssätt. Det är lätt hänt att man blandar man ihop elevens mål och verksamhetens mål. Det är av stor vikt att eleven förstår skolans mål då det är en förutsättning för att eleven själv ska kunna vara med och utforma egna mål. Om eleven ej deltar i detta arbete förlorar arbetssättet sin primära funktion. För att ett målrelaterat arbetssätt ska vara effektivt behövs tydlighet, eleven själv behöver kunna se och förstå sin delaktighet samt tydlig återkoppling som är kopplad till bestämda mål. Tjernberg (2011) har i sin avhandling undersökt specialpedagogik i skolvardagen. Tjernberg har gjort en studie med fokus på framgångsfaktorer i läs- och skrivundervisning. I studien lyfter hon fram framgångsfaktorer i lärares undervisning och undersöker vilka förutsättningar som finns i den pedagogiska miljön för att främja ett reflekterande yrkeskunnande. I studien har hon använt sig av en praxisorienterad forskning som innebär att man pendlar mellan teori och praktik. Tjernbergs (2011) studie har en etnografisk ansats samt en kvalitativt inriktad forskningsmetod. I studien har metodtriangulering använts, där medvetandegörande samtal, informella samtal, fältdagbok, dokumentstudier och klassrumsobservationer använts som forskningsmetod. Huvudresultaten som presenteras i avhandlingen är främst tre framgångsfaktorer för framgångsrik läs- och skrivundervisning. Första framgångsfaktorn innebär att lärarna

deltar i reflekterande samtal, mentorskap och kollegialt samarbete. Vidare lyfts vikten av den gemensamma kompetensen hos speciallärare/specialpedagoger som en avgörande faktor för att utveckla undervisningen samt stötta elever utifrån deras egna behov. Slutligen presenteras övriga framgångsfaktorer som t.ex. gedigen erfarenhet, positivt kollegialt klimat och fortbildning.

Vaughn, Gersten och Chard (2000) lyfter framgångsfaktorer i för elever med inlärningssvårigheter som anpassad undervisning och återkoppling, pararbete och undervisning för små grupper. Svårighetsgraden i uppgifterna behöver anpassas efter elevernas behov och kunskapsnivå. Vidare menar Nyström (2002) i sin forskning att det är viktigt att undervisningen anpassas utifrån elevgruppens behov. För att kunna stimulera och motivera alla elevernas kunskapsutveckling menar Nyström (2002) behöver undervisningen anpassas efter alla elever. Lärare kan inte ge alla elever samma uppgift då varken den svagaste eller mest kompetenta elev får utmaning utifrån sin egen nivå.

Taube, Fredriksson och Olofsson (2015) har skrivit *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever*. I översikten redovisas kartläggningen av området läs och skriv. Rapporten syftar till att öka måluppfyllelsen och förbättra kunskapsresultaten genom att visa på forskning som är praktiskt användbar i skolväsendet och därmed öka kunskaperna kring läs- och skrivutveckling. Sammanställningen av flera forskningsstudier visar bland annat att elevernas läs- och skrivutveckling noga bör följas och åtgärder vidtas när en elev råkar i svårigheter. Unga elever i risk för läs- och skrivsvårigheter bör ges explicit och systematisk undervisning om fonologisk medvetenhet och bokstav-ljud-kopplingar. Vidare visar resultaten att en-till-en-interventioner kan leda till förbättrade läsresultat för många elever som annars riskerar att få lässvårigheter och misslyckas i skolan. Lite äldre elever i risk för svårigheter är mest betjänta av läsförståelseundervisning eller undervisning som kombinerar flera metoder.

Vidare menar Taube m.fl. (2015) att lärares utbildning och yrkesskicklighet står i centrum och därmed lärarutbildningarnas ansvar att erbjuda de blivande lärarna adekvata kunskaper. Slutligen rekommenderar de att Skolforskningsinstitutet initierar arbete med att ta reda på hur svensk lärarutbildning och undervisningspraxis i skolan ser ut i relation till vad kunskapsöversikten kommit fram till. En kartläggning av rådande förhållanden

skulle kunna utgöra en god plattform för fortsatt planering av arbetet för att öka måluppfyllelse och förbättra kunskapsresultat på läs- och skrivområdet.

2.3 Försenad och sårbar språkutveckling

Språkstörning inom skolans värld kan benämnas enligt Bruce m.fl. (2016) som språklig sårbarhet och grundar sig i språk-, läs- och skrivutveckling där språket används som redskap för lärande. Samt där pedagogik och språket är lärarens redskap. Språklig sårbarhet innebär att barnet har en långsam, sen eller annorlunda språkutveckling, den är inte typisk/förväntad utan atypisk. Individens språkförmåga, kommunikativa förmåga och språkliga sårbarhet varierar beroende på situation och sammanhang. För elever i språklig sårbarhet så blir kontexten och relationer avgörande framgångsfaktorer.

Pedagogisk sårbarhet definierar Bruce m.fl. (2016) som:

Bemästrandet av det språkliga symbolsystemet innebär att kunna klä innehåll, mening och avsikt i språklig dräkt liksom att förstå och tolka andras uttalanden och texter. Språket är därmed det främsta lärverktyget- med inte för alla, inte för de barn och elever som kämpar med ljud, bokstäver, ord, meningar och texter, och därmed kan sägas vara språkligt sårbara. Det är förstås inte alltid så lätt för läraren att ständigt förklara, upprepa och omformulera, särskilt inte i sammanhang där ett ämnesinnehåll står i fokus, något som vi benämner pedagogisk sårbarhet. Det handlar om att som lärare sätta sig in i elevens upplevelse av att kanske missa själva meningen och budskapet i en berättelse eller text på grund av att den språkliga bearbetningen tar så mycket kraft och uppmärksamhet i anspråk. (Bruce m. fl. 2016 s. 19)

2.4 Speciallärarens roll i relation till skriv- och läsutveckling

Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson och Nilholm (2015) har undersökt speciallärare och specialpedagogers olika arbetsområden med hjälp av en enkätstudie. Deras forskningsrapport besvarades av 3190 personer som hade tagit speciallärarexamen enligt 2001/2007/2008 års examensförordningar (75% av totalpopulationen). Deras resultat visar att gemensamma arbetsområden för speciallärare och specialpedagoger är; individuell undervisning, arbete med utredningar, åtgärdsprogram och dokumentation, samverkan med vårdnadshavare och elevhälsan, ej undervisning i reguljär klass eller samverkan med kommunal skolförvaltning. Skillnader mellan specialläraren och specialpedagogens arbetsområden går även att utläsa. Arbetsområden som konsultation, kvalificerade samtal med lärarlag, rådgivning, samverkan med skolledning och parter

utanför skolan igår i specialpedagogens arbetsuppgifter. Inom speciallärares arbetsområden finner man mera inslag av undervisning och arbetsområden som konsultation och rådgivning är inte något kännetecken för denna yrkesroll. Von Ahlefeld Nisser (2014) har skrivit artikeln *Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag – skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik*. Syftet med hennes artikel är att belysa olika föreställningar gällande speciallärare och specialpedagogers olika uppdrag. För att göra det har hon samlat empiri från två olika projekt, där samtal har förts med sammanlagt 12 speciallärare, 23 specialpedagoger och 24 rektorer. Hennes resultat visar att speciallärares roll och uppdrag är att; undervisa, lärandeuppdrag, arbeta förebyggande, inneha ett närhets- och horisontalperspektiv, leda kunskapande samtal för ämneslag, arbetslag, elever och vårdnadshavare, delta i kvalificerade samtal med kollegor, specialpedagog och ledning, arbeta med ämnesutveckling, fokus på en enhet och en inkluderande syn på lärande processer.

Timperley (2013) menar att lärande går från professionell utveckling till ett professionellt lärande. Hon beskriver professionell utveckling som att förmedla information till lärare i syfte att förändra deras undervisningsmetoder genom att lärarna deltar i en process. Vidare beskriver hon professionellt lärande som en inre process hos lärarna, där lärarna själva engagerar sig i sitt eget lärande genom att integrera med informationen och utmana egna tidigare föreställningar och skapa nya insikter. Timperley (2013) belyser vikten av undersökande lärare, vilket innebär att läraren identifierar elevers kunskaper och färdigheter, fördjupar sina egna kunskaper för att möta elevernas behov samt analyserar elevernas resultat och utvecklar undervisningen utifrån de för att ge eleverna nya möjligheter till lärande. Lärarna behöver även se skolledare som lärande ledare, som skapar ledarskap och främjar lärande.

Lundberg (2010) menar att undervisning i läsförståelse kräver genomtänkt avvägning mellan strategiinriktade och innehållsinriktade metoder. *Strategiska metodiken* innebär undervisning om speciella strategiska procedurer, exempelvis hur man ställer frågor på en text eller hur man summerar ett textavsnitt. *Innehållsmetodiken* handlar exempelvis om hur man ska upprätthålla och inrikta elevens uppmärksamhet på det lästa, hur man skapar sammanhang samt hur man bygger upp mentala föreställningar av det lästa. I läsundervisning menar Lundberg (2010) att man behöver göra särskilda avvägningar

gällande form och innehåll, förståelse och avkodning. För att eleverna ska utveckla sin läsförståelse behövs träning i att utveckla elevernas automatisering och läsflyt. Genom riktad undervisning utifrån nivåbestämda texter, upprepad läsning, samtal om texter och tydliga mål för elevernas läsning ökas elevernas läsförståelse. Lundberg (2010) menar att många elever även är i behov av en undervisning som är explicit och systematisk för att lättare kunna nå sina utvecklingsmål.

Fischbein (2009) menar att det är av stor vikt att läraren skapar uppgifter som eleven klarar av. Både välvilja och engagemang från läraren behöver paras ihop med arbetssätt och arbetsformer för att kunna coacha och stötta eleven på bästa sätt. Myrberg och Lange (2005) har sammanfattat framgångsrika arbetssätt för elever med läs- och skrivsvårigheter. Exempelvis lyfter de framgångsfaktorer som strukturerad och kontinuerlig undervisning, att utgå från elevens kunskapsnivå samt att använda olika metoder beroende på elevens svårigheter. De belyser även vikten av tidiga insatser, möjligheten att upprätthålla intresse och motivation, samt vikten av att ge stimulerad undervisning till både pojkar och flickor. Ytterligare framgångsfaktorer som Myrberg och Lange (2005) beskriver är möjligheten att stimulera eleven att utveckla egna effektiva strategier samt kontinuerlig utvärdering och uppföljning av eleven. Slutligen lyfts framgångsrika arbetssätt som datorprogram i kombination med lärarstöd och möjligheten till samarbete med hemmet för att stödja elevernas läs- och skrivutveckling. Ingestad (2009) poängterar en av de största faktorerna för skolframgång; betydelsen av lärares positiva förväntningar på sina elever.

Taube (2009) lyfter vikten av att man som lärare har goda kunskaper om läs- och skrivprocessen för att utveckla elevens läsning och skrivning. Taube (2009) menar att man som lärare behöver veta var sina elever befinner sig kunskapsmässigt för att kunna lägga upp en undervisning som motsvarar elevernas kunskapsnivå och göra det möjligt att ställa lagom höga krav och förväntningar på sina elever. Taube (2009) framhåller att elever behöver täta upplevelser av framgång, de behöver bekräftelse och känna att föräldrar och lärare tror på deras förmåga att lära sig för att utvecklas. Vidare menar Taube (2009) att klassrumsmiljön påverkar elevernas möjlighet till utveckling. En gynnsam klassrumsmiljö är en miljö där eleverna känner sig trygga, där svårigheter accepteras och får stöd samt inte behöver döljas, där jämförelse mellan eleverna undviks och där varje

elevs rätt att vara olika får vara normen. Miljön behöver även så långt det är möjlig anpassas efter varje elevs förmåga och kunskapsnivå.

Byström och Bruce (2018) beskriver hur specialläraren besitter viktig kunskap om barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling och därtill relaterade svårigheter, en kunskap som är viktig för alla i kraft av att den gäller såväl elevernas lärverktyg som lärarnas undervisningsverktyg. Det är av stor vikt att det finns en tydlig koppling mellan speciallärarens insatser för enskilda individer och hela klassens arbete på väg mot måluppfyllelse. Speciallärarens roll behöver vara flexibel i utvecklings-, undervisnings- och utredningsarbete av individuella förutsättningar och lärmiljö. Speciallärarens arena äger rum inom hela skolans verksamhet och har en stark koppling till det elevhälsofrämjande arbetet. Speciallärarens handledande roll har betydelse för lärande i olika miljöer och sammanhang. Specialpedagogiken i klassrummet handlar om ett kollegialt samtal där specialläraren besitter fördjupad kunskap och förståelse om elevers språkutveckling. Denna fördjupade kunskap och förståelse kan ges uttryck i klassrummet som extra anpassningar och på individnivå som kartläggningar och särskilt stöd utifrån barnets behov (Bruce m.fl. 2016). Ström och Lahtinen (2014) menar att speciallärare använder sig av många olika metoder och arbetssätt för att främja elevernas lärande och utveckling. De identifierar elevernas olika stödbehov och anpassar träningen. Specialpedagogisk verksamhet består av intensiv träning inom läsning och skrivning, pedagogisk anpassning, mentalt stöd samt metakognitiv träning och strategiträning. Speciallärare använder sig av olika metoder och arbetssätt för att främja och utveckla elevernas läsförståelse, stavning, skrivning, fonologi och morfologi.

2.5 Bedömning

Skolverket har gett ut stödmaterialet *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Skolverket (2011b) menar att kunskapsbedömning är en pedagogisk kärnfunktion och en central del i lärarens kompetens. För att ge eleven ett kraftfullt stöd för lärandet behövs en framåtsyftande kunskapsbedömning som är kommunicerad med eleven. Bedömningar hänger nära samman med undervisning och syftar till att kartlägga och värdera elevers kunskaper, ge återkoppling för fortsatt lärande, synliggöra praktiska kunskaper samt att utvärdera undervisning. Stödmaterialet är en del i Skolverkets arbete för att stödja genomförandet av skolreformer och för en rättvis och

likvärdig bedömning. Materialet lyfter en genomgång av centrala begrepp som används i bedömningssammanhang. Stöd materialet ger exempel från kunskapsbedömningens praktik samt innehåller råd och rön kring kunskapsbedömningens problem och möjligheter.

Elevernas resultat i olika bedömningssituationer ger viss information om hur undervisningen har bedrivits. Utifrån bedömningen får både lärare och elever indikationer på vad som har fungerat bra eller mindre bra i undervisningen. Läraren kan till exempel utifrån elevernas resultat få information som kan fungera som en grund för anpassning och utveckling av undervisningsmetoder. I materialet beskrivs den bedömning som har till syfte att stödja lärandet, den formativa bedömningen som ett redskap för lärande både för elever och för lärare. Ett aktivt arbete med formativ bedömning handlar om att sträva efter ett klassrumsklimat och en lärandekultur där elever vill lära samt där de får möjlighet att lära sig att lära.

Den formativa bedömningen börjar redan i planeringen av undervisningen, med utgångspunkt i styrdokumentet bör uppgifter och frågor vara utformade på ett sätt som kan ge information om elevens förmåga. Den formativa bedömningen kan sägas ha två syften: den ska ge läraren information om elevens lärande för att kunna ge återkoppling och information om hur undervisningen fungerat för att kunna göra lämpliga justeringar i planeringen till den kommande undervisningen. Olika former av utvärdering kan användas för att läraren ska veta hur undervisningen fungerat. Det betyder att läraren inte kan planera alla lektioner i förväg utan behöver kunna förändra sin planering beroende både på elevernas och på lärarens bedömning av hur undervisningen har fungerat. Genom samarbete med en kollega vid bedömning av elevuppgifter kan bedömningen bli mer reliabel.

Westman (2019) lyfter hur lärarens roll innebär att värdera kunskaper och att bedömning omfattar både att främja, informera, utvärdera samt allsidigt bedöma kunskapsutveckling. Westman (2019) beskriver summativ- och formativ bedömning som olika stöd vid återkoppling av elevers kunskapsutveckling. Summativ bedömning används för att sammanfatta vad en elev lärt sig inom ett område och formativ bedömning används för att utvärdera och bedöma elevers kunskap för lärande, vilket innebär att den är

framåtsyftande med målet att utvärdera och forma undervisningen för att utveckla kunskaperna hos eleverna. Hon menar att formativ bedömning kan fungera både som ett planeringsinstrument och som ett avstämningsinstrument i form av kunskapsutvecklingens nästa steg.

Black, Harrison, Lee, Marshall och William (2003) har genomfört ett brittiskt forskningsprojekt där de undersökt hur lärare ställer frågor påverkar klassrumsklimatet. De har under två år involverat 36 lärare i skolor i Medway och Oxfordshire där eleverna var mellan 11–16 år gamla. Denna brittiska studie har valts på grund av fokus på lärarnas arbetssätt och bedömningspraktik. Trots att den brittiska studien gäller något äldre elever kan resultaten från studien kopplas till lärare som arbetar med yngre elever och till detta examensarbete. Lärarna arbetade där med att försöka urskilja frågor med ”formativ potential”, dvs. frågor som stimulerar till tänkande och diskussion. Lärarna utökade också tiden mellan frågor och svar så att eleverna fick möjlighet att tänka längre innan någon gavs ordet. Elevens svar bildade utgångspunkt för fler frågor och andra elever uppmanades att bygga vidare på dessa frågor. Syftet med att förändra klassrumdialogen var att frågorna skulle synliggöra både förkunskaper och missförstånd så att såväl lärare som andra elever gavs tillfälle att ge återkoppling. Ett annat syfte var att ge läraren information för att kunna gå vidare med att stärka elevernas förståelse. Projektet gick ut på att lärarna skulle förändra sin praxis i ett eller flera avseenden när det gällde återkoppling via skriftliga kommentarer, klassrumssamtalet, kamrat- och självbedömning samt formativ användning av summativa prov.

Bedömningen anses ha olika möjligheter att stödja lärandet beroende på hur uppgifter formuleras och hur frågor ställs. Öppna frågor eller uppgifter inbjuder till att bedömningen kan göras av eleven och läraren tillsammans samt att det ger goda möjligheter till utvecklad och framåtriktad återkoppling. När frågor inte har ett självklart rätt svar stimulerar de till diskussion och tänkande samt att svaren från eleverna kan användas som utgångspunkt för ökad förståelse. I syfte att stärka elevens egen förmåga till bedömning kan enligt författarna kamratbedömning vara en metod. Vid kamratbedömning ser eleverna fler exempel på hur uppgifter kan lösas vilket kan stödja deras förståelse för kunskapskraven och förmåga att urskilja skillnader i kvalitet mellan olika arbeten. De kan då lättare se utvecklingsområden och styrkor i sitt eget arbete. En

annan insikt var att såväl den egna återkopplingen som elevernas bearbetning av återkopplingen bör planeras när kommande uppgifter konstrueras. Lärare vittnar om att eleverna efterfrågar betyg på enskilda uppgifter. De brittiska forskarna bakom projektet poängterar att det är viktigt att vara medveten om att en förändrad bedömningspraktik kan ta tid att utveckla eftersom den kan utmana traditionella elev- och lärarroller. De menar att den betydande förbättringen av elevernas prestationer i detta projekt bekräftar tidigare forskning av formativ bedömning höjer elevernas testresultat.

Pettersson (2010) menar att medvetenhet kring vad, varför, hur, när, vem, styrkor och svagheter inom bedömning och genomförande av bedömning krävs för att bedömningen ska få positiva konsekvenser i summativ och formativ bedömning. Pettersson (2010) menar att bedömning är en ständig följeslagare till undervisning. Återkoppling i formativ bedömning är mer effektiv om den ges på rätta än felaktiga svar samt bygger på förändringar från tidigare kunskaper som eleven visat. När lärare studerar elevernas lärande/kunskapsutveckling får läraren återkoppling på vad som inte har fungerat i undervisningen och vad som har fungerat i undervisningen vilket ger underlag för ytterligare planering av undervisning på kort och lång sikt.

Lundahl (2013) beskriver *bedömning för lärande* ur ett lärarperspektiv, att det handlar om vad man kan göra för att synliggöra eleven i en lärandeprocess. Där någon form av avstämning, via en uppgift, observation eller att man ställer en fråga gör att man som lärare vet var eleven befinner sig/vad eleven kan. Därefter använder läraren den informationen för att lägga upp och planera sin undervisning. Viktigt är att om eleverna inte är klara eller har förstått ett ämnesområde behöver man som lärare fundera på om man ska stanna kvar i det lite till. Lundahl (2013) framhåller *bedömning för lärande* ur ett elevperspektiv som att det handlar om att läraren ska ge eleven bra studietekniker. Det handlar även om att läraren ska öka elevens medvetenhet om när eleven kan och inte kan samt i elevens egen självreflektion i vad eleven själv kan göra när eleven inte kan? Exempelvis räkna om de tal eleven känner sig osäker på, fråga en kompis eller hitta hjälp/infallsvinkel från internet. Det handlar också om att ge eleverna resurser och förutsättningar för att känna igen sin egen lärandeprocess och hur det går för en själv samt ge eleverna redskap för att komma vidare. Lundahl (2013) beskriver *bra bedömning* som att lärare berättar för eleven vad målet är, var eleven befinner sig i förhållande till målet

eller vad som är elevens nästa steg i sin utveckling. Om det är så att eleven har nått målen ska läraren förklara för eleven varför eleven nått målen. Är det så att eleven inte når målen behöver man som lärare vara tydlig med vad det är som eleven ska göra och hur eleven ska göra det. Vid yngre elever är det viktigt att återkoppling från bedömningen sker tätt i anslutning till genomförandet av bedömningen samt att tydliga och konkreta kommentarer används. Vidare lyfter Lundahl (2013) vikten av medvetenhet kring bedömningar, när de kan stå i vägen för lärande och när de kan fungera för lärande. Jönsson (2018) menar att pedagogisk bedömning är en tolkning av elevers prestationer. Hans syfte med *lärande bedömning* är att bedömningen ska stödja elevernas lärande. Han lyfter *bedömning av lärande* som en kontrollform av det eleverna redan kan och *bedömning för lärande* som ett stöd för elevernas lärande. I *bedömning för lärande* beskriver Jönsson (2018) hur man som lärare använder sig av bedömningsmomentet som ett pedagogiskt verktyg, där man inte nödvändigtvis agerar på informationen från bedömningen utan integrerad i den dagliga verksamheten. Vidare lyfter Jönsson (2018) formativ bedömning, där mätsäkerheten är hög och där man främst tittar på resultaten från bedömningar.

Klapp (2015) beskriver fem nyckelstrategier inom den formativa bedömningen, att skapa förståelse för lärandemålen, ta reda på vad eleverna vet, ge feedback som leder framåt, låta eleverna lära sig av varandra samt att aktivera eleverna till att äga sitt eget lärande. Dessa strategier har olika syften inom bedömning. *Lärande bedömning* beskriver hon som att man kombinerar bedömning för lärande och formativ bedömning. Det som främst skiljer lärandebedömningar från andra bedömningar beskriver Jönsson (2018) som att förväntningar (mål och kunskapskrav) kommuniceras till eleverna, att uppgifterna och bedömningsanvisningarna skapas för att kunna ge eleverna varierad information om elevens prestationer i förhållande till mål och krav, att den information som framkommit genom bedömningen ska användas för att stödja elevernas utveckling samt att involvera eleverna i bedömningsprocessen.

Jönsson (2017) belyser problematik mellan användningen av prov och formativ bedömning. Återkoppling till elever utifrån provresultat sker ofta utan större framgång vilket Jönsson (2017) menar beror på att provuppgifter oftast är för begränsade för att identifiera styrkor och utvecklingsmöjligheter i elevernas svar. Prov kan däremot fungera

som underlag för formativ utvärdering, där klassens styrkor och utvecklingsbehov sammanställs och används som underlag för den fortsatta undervisningen.

2.6 Teoretiska utgångspunkter

Inledningsvis i detta avsnitt presenteras studiens design med hjälp av en fenomenologisk ansats följt av variationsteori. Studiens teoretiska utgångspunkt tar ansats inom sociokulturell teori för att kunna belysa studiens syfte ur ett teoretiskt perspektiv.

Studien har en fenomenologisk ansats i kvalitativ studie vilket Kvale och Brinkmann (2014) definierar som ett ”intresse av att förstå sociala fenomen utifrån aktörernas egna perspektiv och beskriva världen som den upplevs av dem enligt antagandet att den relativa verkligheten är vad människor uppfattar att den är” (Kvale & Brinkmann, 2014 s. 44). Variationsteori är en teori om lärande och dess utveckling som grundar sig inom fenomenologin samt är en teoretisering av fenomenografi (Marton & Booth, 2000; Ling, 2014). Ling (2014) beskriver variationsteorin som medvetenhet mellan skillnader och likheter (variationer) och hur dessa går hand i hand för att kunna förklara olika saker, se likheter är först möjligt när medvetenhet kring respektive olikhet förstås. Variationsteorin i denna studie används för att förklara variationen i vad respondenterna i denna studie säger.

Vygotskij är grundaren till den sociokulturella teorin (Vygotsky, 1962). Säljö (2015) skriver om den sociokulturella traditionens bakgrund som han menar bottenar i Vygotskijs forskning som gjordes i början på 1900-talet. Vygotskijs forskning blev enligt författaren dock inte betydelsefull förens långt efter hans död. Det var framförallt under 1980-talet som Vygotskijs forskning enligt Säljö (2015) om utveckling och lärande tog fart genom de sociokulturella psykologerna Michael Cole och James V. Wertcher. Säljö (2015) beskriver utgångspunkten för Vygotskijs idé om människan som att denne är en biologisk och social varelse men även en historisk och kulturell individ.

En av Vygotskijs insikter beskrivs genom Säljö (2015) som att människan använder sitt språk både för att kommunicera och för att tänka samt att detta är en grund för både lärande och utveckling. Säljö tyder Vygotskij som att människan är i ständig utveckling genom nya erfarenheter. Författaren beskriver Vygotskijs proximala utvecklingszon, att

det är då barnet ännu inte kan själv, på egen hand, men med stöd av en annan mer kunnig, gör det möjligt för barnet att gå vidare och appropriera den nya kunskapen. Detta sker genom kommunikation och i sociala sammanhang där intersubjektiviteten kan upprätthållas (Säljö, 2015).

Nilholm (2016) menar att elever tolkar vad som kommuniceras i olika situationer. Skolan är en kontext med speciella regler för hur budskap ska tolkas. Sociokulturell teori är en teori om hur mening skapas genom kommunikation. Den sociokulturella teorin är även en teori som ger kritik mot teorier som nonchalerar människors kulturella och sociala sammanhang. Det är redskapen hos eleven som gör det möjligt att utveckla och förändra levnadsvillkoren (Nilholm, 2016). Jag har valt sociokulturell teori därför att jag anser att det är en passande teori i många olika situationer inom lärande i kombination med skolans miljö.

3. Metod

Utifrån studiens syfte och problemprecisering har valet av intervju använts i denna studie. Önskvärt är att i intervjuerna få möjlighet till förtydliganden och följdfrågor därför används semistrukturerade intervjuer i detta arbete. Bryman (2011) beskriver semistrukturerade intervjuer som en intervjumetod där man utgår från ett frågeschema/intervjuguide (se Bilaga 2 och 3). För att få svar på studiens frågeställningar utgår jag från en kvalitativ metod. När man utgår från en kvalitativ metod får man enligt Ahrne och Svensson (2015) en kvalitativ empiri som kan bestå av exempelvis intervjusamtal. En kvalitativ metod används i intervjuerna eftersom då jag utgår från deltagarnas yttranden om deras upplevelser vilket är förbundet med Ahrne och Svenssons (2015) kategorisering av en sådan metod. En pilotstudie har använts inför intervjuerna, en pilotstudie betyder enligt Trost & Hultåker (2016) att säkerhetsställa att frågorna mäter det som ska mätas. Pilotstudien i detta arbete bestod av en intervju, av en lärare för att undersöka om intervjufrågorna svarar på studiens syfte, varpå två frågor i intervjuguiden förtydligades.

3.1 Urval

Urvalet av skolor är begränsade då jag själv tagit kontakt via mail till ett flertal rektorer i Mellansverige där jag använt mig av ett Missivbrev (se Bilaga 1). Missivbrevet innehåller en presentation av mig, studiens syfte samt vetenskapsrådets etiska principer. Vidare har flera rektorer svarat och meddelat att dem skickat mailet vidare till relevant personal. Därefter har lärare och speciallärare från fyra olika skolor svarat att de vill medverka i studien, totalt tre lärare och tre speciallärare. Externt bortfall kan ses som de rektorer som inte svarade samt de lärare och speciallärare som inte svarade efter rektorernas vidarebefordran av mail. De interna bortfallet i studien var noll då alla som sagt att de ville vara med i studien har genomfört den. I studien används fiktiva namn.

Tabell 1

Namn	Ålder	Yrkeseerfarenhet	Verksam som
Lisa	< 30	< 5	Åk 1 lärare
Lena	30 - 40	5 -10	Åk 1 lärare
Lovisa	> 40	>10	Åk 1 lärare
Sara	< 30	< 5	Speciallärare
Sofia	30 - 40	5 -10	Speciallärare
Sandra	> 40	>10	Speciallärare

Deltagarna i studien består av Lisa, en kvinna i fyrtioårsåldern med lärarexamen, relativt kort erfarenhet och arbetar vid studiens genomförande i årskurs 1. Lena, en kvinna i trettioårsåldern, relativt nyexaminerad lärare med kort erfarenhet och arbetar vid studiens genomförande i årskurs 1. Lovisa, en kvinna i femtioårsåldern, lärarexamen med lång yrkeseerfarenhet. Sara, en kvinna i femtioårsåldern med lärarexamen och speciallärarexamen med lång erfarenhet av specialläraryrket. Sofia, en kvinna i trettioårsåldern, lärarexamen samt speciallärarexamen med kort yrkeseerfarenhet och arbetar som speciallärare vid studiens genomförande. Sandra, en kvinna i fyrtioårsåldern, lärarexamen och specialpedagogexamen, med lång yrkeseerfarenhet från läraryrket och specialläraryrket och som arbetar som speciallärare vid studiens genomförande. Platsbeskrivning; Lisa arbetar på skola 1, Lena och Sofia arbetar på samma skola, skola 2. Lovisa och Sandra arbetar på samma skola, skola 3 samt Sara som arbetar på skola 4.

3.2 Genomförande

Varje intervju har skett enskilt med varje lärare och speciallärare. Intervjuerna har ägt rum i lärarnas klassrum när elevernas skoldag passerat alternativt i speciallärarnas arbetsrum. Intervjuerna har skett enskilt och utan avbrott samt spelats in med hjälp av video. Inledningsvis vid varje intervju har jag påtalat studiens syfte, att studien följer Vetenskapsrådets (2002) etiska principer samt vad dessa principer innebär. Alla intervjuer har genomförts med hjälp av intervjuguider (se Bilaga 2 och 3). Alla intervjuer har sedan transkriberats inom den närmsta framtiden efter intervjun. Enligt Bryman (2011) medför inspelning av intervjuerna att fokus kan riktas på respondenternas egna ordalag samt att detta ger ett mer detaljerat underlag till analysen.

3.3 Bearbetningsmodell

Intervjuerna har grundats i intervjuguider (se Bilaga 2 och 3), alla intervjuerna har videoinspelats och slutligen har videoinspelningarna transkriberats inom närmsta framtid. Utifrån studiens syfte har sedan relevanta tankar kring undervisning och samverkan i relation till bedömningsstödet valts ut från varje intervju med respektive lärare och speciallärare. Resultaten presenteras med stöd av Fejes och Thornbergs (2019) kvalitativa analys som innebär en process där forskaren systematiskt undersöker och arrangerar sitt empiriska material för att komma fram till ett resultat utifrån olika mönster. I detta arbete har resultaten koncentrerats, kategoriserats och slutligen tolkats.

Resultaten har bearbetats utifrån Fejes och Thornbergs (2019) tematiska innehållsanalys som innebär att gemensamma teman i de olika berättelserna identifieras samt att innehåll från de olika delarna skrivs samman. De teman som utkristalliserats i denna studie är: erfarenheter av bedömningsstödet, vem som genomför bedömningsstödet på skolan, konsekvenser för undervisningen och slutligen tvärprofessionell samverkan. Fejes och Thornbergs (2019) beskriver koncentring som att den väsentliga innebörden omformuleras i färre antal ord, kategorisering beskrivs som att det empiriska materialet kodas i kategorier och slutligen beskrivs tolkning som att forskaren tolkar det empiriska materialet till djupare och mer eller mindre spekulativa tolkningar. Därefter gjordes en analys utifrån sociokulturell teori.

3.4 Validitet och Reliabilitet

Validiteten trovärdigheten i studien anses god, då studien mäter det den säger sig mäta (Stukát, 2011). Studiens reliabilitet handlar om hur stor tillförlitligheten är i studien (Stukát 2011). Reliabilitet går att ifrågasätta då det empiriska materialet, urvalet och antalet deltagare är begränsat samt att detta kan ha påverkat resultatet i denna studie.

3.5 Forskningsetiska överväganden

Bryman (2011) och Vetenskapsrådet (2002) beskriver de fyra forskningsetiska principer som informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. De etiska principerna beskrivs som följande: informationskravet där forskaren ska informera deltagarna att deltagandet är frivilligt, att de när som helst kan hoppa av samt att få reda på vilka moment som ingår i studien. Samtyckeskravet innebär att deltagarna

har beslutanderätt över sin medverkan. Konfidentialitetskravet gör att forskarna ska behandla deltagarnas personuppgifter på ett sådant sätt att obehöriga inte kommer åt dem samt att deltagarna ska behandlas konfidentiellt i undersökningen. Till sist beskrivs nyttjandekravet, att de uppgifter som forskarna samlar in om deltagarna endast får användas i forskningsändamålet (Bryman, 2011; Vetenskapsrådet, 2002). De etiska principerna är presenterade i Missivbrevet (se Bilaga 1), inledningsvis vid varje enskild intervju samt att principerna ligger till grund för hela arbetsgången i arbetet. Inom skolans värld används ofta värdering och bedömning.

Bjørndal (2005) menar att en utvärdering bygger på kriterier och påståenden samt att den ska uppfattas som en kontinuerlig process; konstaterande, värdering och förbättring. Utvärdering inom skolans värld är grundläggande, nödvändig och utvecklande. Pedagogiska iakttagelser och utvärderingar bör innebära respekt för de lärande, för föräldrar, för kolleger, för organisationen man arbetar i och för samhället. Etik kan beskrivas som sedvana, moralisk inställning, sätt att handla och karaktär. Etik inom skolans värld kan vara att man betraktar och funderar över vilka normer, värderingar och regler som styr hur man som lärare agerar. Etiska grundläggande principer innebär bland annat; självbestämmande, rättvisa, maximal godhet och minimalt lidande. Etiska dilemman som lärare ibland hamnar i är exempelvis: hänsynen till en persons bästa kan innebära lidande för en annan. Bjørndal (2005) lyfter tre olika typer av etik. Egenetik som innebär att fokus hör till den egna personen, dess uppfattning och samvete. Förvaltningsetik hittas inom offentliga dokument som exempelvis lagar, regler och styrdokument. Slutligen lyfter han professionsetiken som utvecklats inom en profession. Bjørndal tänk kring etik genomlöper hela arbetet, insamlandet av empiriskt material samt i analysering av materialet.

4. Resultat

I detta avsnitt presenteras en sammanfattning av de intervjuade lärarna och speciallärarna utifrån valda frågor ur intervjuguiderna (se Bilaga 2 och 3). Först presenteras en sammanfattning från intervjuerna av lärarna följt av intervjuerna från speciallärarna utifrån fyra teman; egna erfarenheter av bedömningsstödet, vem som genomför bedömningsstödet på skolan, resultaten i undervisningen och slutligen samverkan mellan de två professionerna.

4.1 Tematisk analys

4.1.1 Erfarenheter av bedömningsstödet

Lisa har genomfört bedömningsstödet fyra gånger. Lisa berättar att bedömningsstödet tar mycket tid i anspråk och att det är svårt att få tiden att räcka till när man ska genomföra det och ansvara för undervisningen i klass.

Bedömningsstödet är ett material som är otroligt tidskrävande och det är svårt att få till tid för bedömningsstödet och undervisningen i klassrummet när man är ensam med sin klass. (Lisa)

Lisa menar även att bedömningsstödet inte tar hänsyn till elever med olika språkliga svårigheter samt att det är svårt att genomföra med vissa elever utifrån koncentrationssvårigheter, elevens dagsform och elever med läs-och skrivsvårigheter.

Lena berättar att det är första gången hon har genomfört bedömningsstödet nu i höst med hennes första årskurs ett. Lena genomförde bedömningsstödet i september. Hon upplever att bedömningsstödet tar väldigt lång tid att genomföra. Lena berättar att hon själv sammanställer resultaten. Hon tror att hon kommer bli bättre på att genomföra bedömningsstödet när hon gjort det några gånger. Lena att hon kommer kunna använda resultaten på ett bredare plan framöver, nu har mycket tid gått till att sätta sig in i hur man genomför bedömningsstödet.

Lovisa har genomfört bedömningsstödet vid flertal tillfällen både med årskurs 1, 2 och 3. Nu senast med årskurs 1.

Jag upplever bedömningsstödet som väldigt givande för elevernas kunskapsutveckling trots att det är tidskrävande. (Lena)

Lena upplever bedömningsstödet som tidskrävande men till stor nytta. Hon menar om man verkligen tar till sig resultaten och arbetar med de som eleverna brister i ser man stor progression nästa gång man genomför det. Trots att det är tidskrävande upplever hon många fördelar med bedömningsstödet och använder det aktivt i sin planering av undervisningen i svenska. Lena berättar att för vart år som går blir hon bättre och bättre på att både genomföra och planera sin undervisning efter resultaten. Hon tycker att hon får en bra koll på vart alla eleverna ligger med hjälp av bedömningsstödet.

Sara berättar att de har genomfört bedömningsstödet i fyra år på den skola hon idag arbetar på. De genomför bedömningsstödet i åk 1 höst- och vårtermin, åk 2 höst- och vårtermin och åk 3 höstterminen.

Sofia berättar att hon aldrig genomfört bedömningsstödet med någon klass, däremot gjort det med någon enstaka elev någon gång där underlag saknats och kunskapsluckor finns hos nya elever som börjat på skolan.

Sandra har tidigare genomfört bedömningsstödet vid flertal gånger när hon arbetat som lärare. Nu när hon arbetar som speciallärare genomför hon inte bedömningsstödet utom vid något enstaka tillfälle om det kommer en ny elev mitt under en termin. Hon tycker att bedömningsstödet är väldigt bra och ger en tydlig överblick över elevernas kunskapsläge.

Sammanfattningsvis är lärarnas och speciallärarnas erfarenheter av bedömningsstödet varierande.

4.1.2 Vem som genomför bedömningsstödet på skolan

Lisa har alltid genomfört bedömningsstödet själv. Hennes erfarenheter säger henne att det är en oerhörd nytta att själv genomföra bedömningsstödet med sina elever för att få en god insikt i sina elevers nivå liksom styrkor och svagheter inom de olika områdena. Lisa är medveten om att det finns speciallärare på andra skolor som genomför

bedömningsstödet och lyfter en problematik i det, resultaten kan bli svåra att ta till sig som lärare då det blir en andrahandsinformation från specialläraren. Även de att specialläraren inte känner alla eleverna kan medföra en problematik.

Lena berättar att det är hon själv som genomför alla bedömningsstöd med hennes elever. Hon har en fritidssamverkan som har tagit över klassen med hennes lektionsplanering när hon genomfört bedömningsstödet.

Lovisa berättar att hon själv genomför bedömningsstödet och att hon föredrar att ha det på det sättet för att få full koll på sina egna elever. Hon är medveten om att på vissa skolor genomför specialläraren bedömningsstödet, något som hon upplever som besynnerligt. När hon genomför bedömningsstödet har hon en fritidssamverkan som tar över klassen och det är då fritidssamverkan som planerar dessa lektioner.

Jag är tacksam över att jag har en så duktig och stöttande fritidssamverkan som stöd när jag genomför bedömningsstödet, utan henne hade det varit väldigt svårt att få ihop allt. (Lovisa)

Sara berättar att det är hon i huvudsak som genomför bedömningsstödet och att lärarna själva får genomföra det med några elever. Efter genomförandet gör specialläraren själv en sammanställning av alla resultaten. Hon upplever att både hon och lärarna tycker att det är en bra lösning att det är specialläraren som genomför till största delen bedömningsstödet då det är väldigt tidskrävande. Hon upplever att bedömningen blir med objektiv när hon genomför den. Sara lyfter en viss problematik när lärarna själva inte genomför bedömningsstödet men upplever att lärarna tar till sig resultaten när de tillsammans går igenom resultaten i sammanställningen.

Sofia berättar att det är lärarna själva som genomför bedömningsstödet och att de då har tillgång till en fritidssamverkan som ska kunna avlasta läraren och ha klassen med hjälp av lärarens planering.

Jag upplever att det skulle vara problematiskt om jag skulle genomföra bedömningsstödet själv med eleverna, då jag inte känner eleverna och situationen blir utsatt och sårbar. Jag anser även att det är av största vikt att lärarna själva genomför bedömningsstödet för att få en helhetssyn över hela klassen och göra en rättvis bedömning av eleverna då läraren känner eleverna och är medveten om elevernas behov. (Sofia)

Anledningen till att Sofia själv inte vill genomföra bedömningsstödet är på grund av att hon upplever att hon inte känner eleverna och kan ge eleverna de stöd de behöver under genomförandet då eleverna är främmande för henne. Sofia anser även att det är av största vikt att läraren själv genomför bedömningsstödet för att läraren känner sina elever, får en samlad kunskap om hela klassens kunskapsläge samt troligen kan ta till sig elevernas resultat på ett bättre sätt än om hon själv genomfört dem. Sofia berättar att det är lärarna på henne skola som själva genomför bedömningsstödet tillsammans med fritidssamverkan. När läraren genomför bedömningsstödet är tanken att dennes fritidssamverkan ska planera undervisningen för dessa lektioner och genomföra den så att klassläraren kan lägga fullt fokus på bedömningsstödet som förväntas vara klara på fyra veckor. De ska genomföras en gång varje termin för årskurs 1 och 2 samt en gång för årskurs 3. Det skall genomföras under september och januari för att lärarna ska kunna planera sin undervisning utefter elevernas resultat på bedömningsstödet.

Sammanfattningsvis visar resultaten att bedömningsstödet genomförs av både lärare och speciallärare. Dock är det fler lärare som genomför bedömningsstödet än speciallärare.

4.1.3 Konsekvenser för undervisningen

Lisa försöker genomföra bedömningsstödet tidigt på terminen för att kunna se vad eleverna behöver för stöd. Resultaten från bedömningsstödet berättar Lisa att hon använder för att se vilken nivå eleven ligger på i sin läs- och skrivutveckling.

Resultaten används även för att kunna välja läsebok på en lagom nivå för eleverna, individuella läxor, jämföra resultat med tidigare resultat och/eller för att se om progression skett samt i summativ- och formativ bedömning. Resultaten ger ett stöd för vad min undervisning ska fokusera på, exempelvis meningsbyggnad med stor bokstav och punkt, forma bokstäver, säkrare på mellanrum mellan ord. (Lisa)

Lisa berättar att resultaten kan även användas för att upptäcka elever som har svårigheter för olika typer av frågor exempelvis frågor som är under ytan eller mellan raderna, för att sedan arbeta med just det området med de eleverna. Genomgångar i helklass eller i mindre grupper utifrån resultaten kan skapas och fokusera på delar som visar vad eleverna har svårt med. Utifrån resultaten kan man även arbeta stationsanpassat med valda bitar beroende på vad eleverna behöver förbättra eller bli säkrare i.

Jag upplever att det finns många delar från resultaten från bedömningsstödet som jag önskar att jag hade tid att bearbeta och gå igenom med klassen ordentligt så att alla elever hinner befästa de delar som brister. (Lena)

Lena känner att det finns många delar av resultaten som behöver komma in i undervisningen. Hon upplever att det är svårt att hinna med alla bitar på kort tid. Nu har hon planerat in, utifrån resultaten stort fokus för hela klassen på att forma bokstäver och koppla ljud-bokstav. Andra delar i bedömningsstödet där eleverna har svårigheter får vänta. Hon känner att hon måste ta en sak i taget, sedan får hon gå tillbaka till resultaten igen och fokusera på andra saker. Resultaten berättar hon genomsyrar all hennes undervisning, i samtal med elever och på utvecklingssamtal. Lena har med åren blivit säkrare på hur man arbetar med de olika delarna ur bedömningsstödet och har mycket material och lektionsplaneringar som passar till beroende på vad klassresultaten visar. Det innebär för henne att lektionsplaneringarna för hösten när hon startar är rätt så tomma, hon genomför bedömningsstödet under september och januari och låter sedan resultatet mer eller mindre få styra terminens undervisning.

Sara upplever att resultaten från bedömningsstödet påverkar lärarnas undervisning till viss del. Hon menar att vissa lärare är väldigt mottagliga för att ändra sin undervisning utifrån resultaten medan andra lärare inte vill se sin del i resultaten kopplat till deras egen undervisning och därmed inte gör några förändringar i sin undervisning utan kör på utifrån tidigare planering.

Sofia berättar att när lärarna i årskurs 1, 2 och 3 har genomfört bedömningsstödet och sammanställt resultaten så samlas dem och diskuterar hur man kan använda resultaten i undervisningen. Tanken är att resultaten från bedömningsstödet ska forma lärarnas undervisning terminen framåt i svenska och matematik.

Sammanfattningsvis visar resultaten att lärarna upplever att bedömningsstödet skapar möjligheter för vidareutveckling av deras egen undervisningen. Resultaten visar att speciallärarna upplever att bedömningsstödet kan ge goda utvecklingsmöjligheter av lärarnas egen undervisning men att alla lärare inte är mottagliga för det.

4.1.4 Tvärprofessionell samverkan

Lisa berättar att utifrån resultaten kan man tillsammans diskutera med elever som har svårigheter och vilket extra stöd dem kan få utifrån en-till-en undervisning eller små grupper som specialläraren kan arbeta med då hon upplever att det är svårt att skapa möjlighet till den typ av undervisning i klassrummet och ser vinster i att eleverna får möjlighet att sitta enskilt, ostört och med mycket stöd. Lisa ser även ett stöd i specialläraren där möjligheter finns att utveckla sin undervisning i dialog tillsammans med specialläraren.

Lena beskriver samverkan idag med specialläraren, utifrån resultaten på bedömningsstödet som obefintligt. Stöd i form av enskild undervisning/en-till-en undervisning erbjuds inte under hösten i årskurs 1. Då det är tänkt att de är läraren uppgift att lära känna eleverna och starta igång elevernas läs- och skrivutveckling. Däremot finns specialläraren där som stöd i planering av undervisnings, sammanställning av resultat och i analysen av resultaten. Under vårterminen, berättar Lena att specialläraren finns som stöd i klassen. Specialläraren tar då elever i grupper och en-till-en utifrån resultatet av bedömningsstödet som görs i januari. Lena upplever att tiden är knapp för samverkan med speciallärare både från hennes håll och från speciallärarens håll.

Jag upplever att samarbetet mellan mig och vår speciallärare och väldigt bra. Vi träffas och hjälps åt i efterarbetet med bedömningsstödet och jag upplever stort stöd från henne. (Lovisa)

Lovisa berättar en positiv syn på hennes samverkan med specialläraren. Hon ser specialläraren som ett stort stöd i efterarbetet med bedömningsstödet då de tillsammans går igenom resultaten.

Vi tittar vilka elever som har störst behov av en-till-en undervisning hos specialläraren samt om någon elev tros ha läs- och skrivsvårigheter eller andra typer av svårigheter. Vi formar olika grupper av klassen utifrån elevernas resultat. (Lovisa)

Därefter samlar specialläraren hela arbetslaget där de tillsammans diskuterar hur man kan forma undervisningen utifrån resultaten av bedömningsstödet. Konkreta lektioner och genomgångar görs tillsammans. Tillsammans tas även material fram för olika stationsarbeten och grupparbeten med olika fokusområden utifrån resultaten av

bedömningsstödet. Lovisa uppfattar detta som tidskrävande men väldigt lärorikt, roligt och givande. Framförallt ser hon att det ger resultat i elevernas progression när de genomför bedömningsstödet nästa gång.

Sara berättar att hon tillsammans med lärarna går igenom sammanställningen som hon gjort. Utifrån den planerar de insatser tillsammans, exempelvis en-till-en undervisning som hon som speciallärare genomför, små läsgrupper som de gör tillsammans utifrån sammanställningen och som sedan läraren, specialläraren och fritidssamverkan är med och genomför. Hon upplever att alla lärare på hennes skola är intresserade av resultaten från bedömningsstödet och vill använda resultaten för att sätta in insatser i form av speciallärarstöd.

Sofia tycker att samverkan bör ske i efterarbetet av resultatet mellan lärare och speciallärare.

För mig innebär samverkan mellan de två professionerna en diskussion om hur man kan arbeta med resultaten, exempelvis hur man kan göra små grupper med fokus på olika områden exempelvis stor bokstav och punk samt läsförståelse, individuella läxor, genomgångar och tematiska arbeten, allt utifrån klassens behov/resultat av bedömningsstödet.
(Sofia)

Sofia upplever dock att tiden är knapp för denna typ av efterarbete av bedömningsstödet och att hennes största del av tid går till enskild undervisning utifrån resultaten av intensivperiod eller enskild undervisning till följd av ett åtgärdsprogram.

Sandra beskriver samverkan som väldigt viktig mellan de båda professionerna. Hon ser sin egen roll som att vara ett stöd för lärarna både i undervisning, planering, skapa möjligheter till kollegialt lärande i arbetslaget utifrån resultaten samt i undervisning av enskilda elever.

Varje termin när lärarna har genomfört bedömningsstödet, samlar jag hela arbetslaget för att analysera resultaten och planera kommande undervisning samt utbyta tankar och erfarenheter för att utveckla elevernas lärande. Jag upplever att både jag och lärarna ser denna stund som värdefull och givande. (Sandra)

Sandra berättar att när lärarna i årskurs 1, 2 och 3 genomfört bedömningsstödet träffar hon dem enskilt och diskuterar elevernas resultat, gör gruppindelningar och planerar för undervisning av enskilda elever. Därefter samlar hon hela arbetslaget för att tillsammans analysera resultaten, göra konkreta genomgångar, lektionsplaneringar, grupparbeten, stationsarbeten, temaarbeten och intensivperioder. Sandra upplever detta som lärorikt och givande för både henne själv och för lärarna samt att man faktiskt arbetar med resultaten från bedömningsstödet för att forma undervisningen.

Sammanfattningsvis visar resultaten att flera av lärarna har ett samarbete med specialläraren i efterarbetet med bedömningsstödet. Resultaten visar även att alla speciallärarna är involverade i efterarbetet med bedömningsstödet på något sätt.

4.2 Teoretisk analys

Ling (2014) beskriver variationsteorin som medvetenhet mellan skillnader och likheter (variationer) och hur dessa går hand i hand för att kunna förklara olika saker, se likheter är först möjligt när medvetenhet kring respektive olikhet förstås. Variationsteorin i denna studie har gjort det möjligt att förklara variationen i vad respondenterna i denna studie säger. Resultaten i studien visar både på olikheter och likheter i det respondenterna säger i både deras erfarenheter av bedömningsstödet men även ur undervisningssynpunkt, vem som genomför bedömningsstödet och synen på samverkan mellan speciallärare och lärare.

Säljö (2015) tolkar Vygotskys proximala utvecklingszon vilket kopplas till möjligheten att använda bedömningsstödet som hjälpmedel för att hitta elevens närliggande utvecklingszon. Bedömningsstödet används som ett stöd för att se vart eleven befinner sig i sin kunskapsutveckling inom svenska där elevens språk används som redskap för att göra denna bedömning möjlig. Resultaten visar att olika professioner genomför bedömningsstödet vilket kan medföra en problematik om man ska se till vad kontexten och dess betydelse skapar för elevens lärandesituation. Resultaten från studien visar att flertalet av lärarna använder resultaten från bedömningsstödet för att planera sin undervisning utifrån elevernas behov och kunskapsnivå. Detta gör att de kan möta elevernas proximala utvecklingszon.

Nilholm (2016) menar att elever tolkar vad som kommuniceras i olika situationer. Skolan är en kontext med speciella regler för hur budskap ska tolkas. Sociokulturell teori är en teori om hur mening skapas genom kommunikation. Resultaten visar att några av lärarna använder bedömningsstödet resultat i sin planering av undervisning och i återkoppling till eleverna, var eleverna befinner sig och hur eleverna ska ta sig vidare. Resultaten från studien visar att flera lärare och speciallärare samverka i efterarbetet med bedömningsstödet samt hur flera lärare uppskattar och ser mening med samverkan genom kommunikation professionerna emellan.

4.3 Resultatsammanfattning

- Bedömningsstödet genomförande och efterarbete påverkas av lärarnas och speciallärarnas erfarenheter.
- Det ser olika ut på olika skolor vem som genomför bedömningsstödet speciallärare eller lärare.
- Undervisningen utformas i olika hög grad efter resultaten från bedömningsstödet.
- Lärare och speciallärare beskriver samverkan i efterarbetet med bedömningsstödet som gynnsamt för vidare kunskapsutveckling, undervisning och stödinsatser.

5. Diskussion

I detta avsnitt kommer en diskussion där studiens resultat sätts in i ett större perspektiv. Inledningsvis följer en metoddiskussion följt av resultatdiskussion, specialpedagogiska implikationer och avslutningsvis förslag på fortsatt forskning.

5.1 Metoddiskussion

I studien har metodformen semistrukturerade intervjuer använts (Bryman, 2011). Metoden intervju har fungerat för studiens syfte och fyllt funktionen att bidra med ökad kunskap om bedömningsstödet pedagogiska betydelse. Jag upplever att valet av att använda sig av intervjuer har fungerat väl för att besvara studiens frågeställningar. Hade man använt observationer under en längre tid hade man kunnat följa hur undervisningen faktiskt utformas utifrån resultaten i bedömningsstödet. I denna undersökning har fokus riktats på de som lärarna och speciallärarna säger att det gör (Ahrne & Svensson, 2015). I studien har jag använt mig av en pilotstudie vilket jag upplever var ett stöd för att göra kontrollera om frågorna var utformade för att besvara studiens syfte (Trost & Hultåker (2016).

5.2 Resultatdiskussion

I detta avsnitt presenteras en resultatdiskussion utifrån studiens fyra frågeställningar som repeteras *Vad har de tillfrågade lärarna och speciallärarna för erfarenheter av bedömningsstödet? Hur ser de tillfrågade lärarna på möjligheten att utveckla undervisningen i relation till bedömningsstödet? Hur ser de tillfrågade lärarna och speciallärarna på sin roll i processen med bedömningsstödet? samt Hur ser de två professionerna på samverkan med utgångspunkt i bedömningsstödet?*

Vad har de tillfrågade lärarna och speciallärarna för erfarenheter av bedömningsstödet?

Klapp (2015) beskriver fem nyckelstrategier inom den formativa bedömningen, att skapa förståelse för lärandemålen, ta reda på vad eleverna vet, ge feedback som leder framåt, låta eleverna lära sig av varandra samt att aktivera eleverna till att äga sitt eget lärande. Även utifrån Klapps (2015) tankar går bedömningsstödet att använda som underlag för att kunna använda sig av de fem nyckelstrategierna. *Lärande bedömning* beskriver Jönsson (2018) som att man kombinerar bedömning för lärande och formativ bedömning.

Det som främst skiljer lärandebedömningar från andra bedömningar beskrivs som att förväntningar (mål och kunskapskrav) kommuniceras till eleverna, att uppgifterna och bedömningsanvisningarna skapas för att kunna ge eleverna varierad information om elevens prestationer i förhållande till mål och krav, att den information som framkommit genom bedömningen ska användas för att stödja elevernas utveckling samt att involvera eleverna i bedömningsprocessen. Vikten av att bedömningen ska användas för att stödja elevernas utveckling och involvera eleverna i bedömningsstödet är prioritet ett. Resultaten visar att de flesta lärarna anser att bedömningsstödet går att använda i dessa syften.

De brittiska forskarna bakom deras forskningsprojekt (Black m.fl. 2003) poängterar att det är viktigt att vara medveten om att en förändrad bedömningspraktik kan ta tid att utveckla eftersom den kan utmana traditionella elev- och lärarroller. Bedömningsstödet och användandet av bedömningsstödet är fortfarande relativt nytt vilket kan medföra att både erfarenhet och användning av hur materialet bäst används, utvärderas och omvandlas i undervisningen kan ta tid att utveckla för optimal effekt. Resultaten i detta arbete visar att bedömningsstödet tar tid att genomföra men att det är till stor nytta om man tar vara på resultaten och vågar ändra sin undervisning. Riktlinjer för vem som ska genomföra bedömningsstödet saknas i materialet, variation över vem som genomför bedömningsstödet av lärare och speciallärare varierar på skolor. I denna undersökning har jag inte undersökt vad detta ger för effekt utan är ett konstaterande över att olika professioner genomför bedömningsstödet.

Hur ser de tillfrågade lärarna på möjligheten att utveckla undervisningen i relation till bedömningsstödet?

Lundahl (2013) beskriver *bedömning för lärande* ur ett lärarperspektiv, att det handlar om vad man kan göra för att synliggöra eleven i en lärandeprocess. Där någon form av avstämning, via en uppgift, observation eller att man ställer en fråga gör att man som lärare vet var eleven befinner sig/vad eleven kan. Därefter använder läraren den informationen för att lägga upp och planera sin undervisning. Resultaten från studien visar att bedömningsstödet används som en avstämning, där de flesta lärarna använder resultaten för att planera kommande undervisning. Lundahl (2013) beskriver bra bedömning som att man som lärare berättar för eleven vad målet är eller vad man har

tittat på nu, var eleven befinner sig i förhållande till målet eller de kvaliteter man kan förvänta sig av kunskapsområdet samt vad elevens nästa steg är. Detta är tillvägagångssätt som går att använda i kombination med att man inför genomförandet av bedömningsstödet samt i efterarbetet med bedömningsstödet.

Resultaten från bedömningsstödet ska inte enbart påverka lärarens framtida undervisning utan enligt Ingestad (2009) behöver eleven själv få tydlig återkoppling och själv kunna se och förstå sin egen delaktighet. Westman (2019) lyfter hur lärarens roll innebär att värdera kunskaper och göra bedömningar. Hon beskriver formativ bedömning som att den används för att utvärdera och bedöma elevers kunskap för lärande och summativ bedömning som att den används för att sammanfatta vad en elev lärt sig inom ett område. Hon menar att formativ bedömning kan fungera både som ett planeringsinstrument och som ett avstämningsinstrument i form av kunskapsutvecklingens nästa steg. Resultaten visar dock att majoriteten av lärarna använder bedömningsstödet både summativt och formativt. Petersson (2010) menar att bedömning är en ständig följeslagare till undervisning. När man som lärare studerar elevernas lärande/kunskapsutveckling får läraren återkoppling på vad som inte har fungerat i undervisningen och vad som har fungerat i undervisningen vilket ger underlag för ytterligare planering av undervisning på kort och lång sikt. Även Taube (2009) lyfter vikten av att man som lärare har goda kunskaper om läs- och skrivprocessen samt om elevernas kunskapsnivå för att kunna lägga upp undervisningen på bästa sätt för eleverna och öka möjligheterna för att ställa lagom höga krav och förväntningar på eleverna.

Bruce m.fl. (2016) tar upp hur lärande och språkutveckling sker i samtal och i sammanhang: tematisk, förankrat i mening och innehåll i ett kommunikativt samspel. Hur lärandet sker beror inte endast på elevens förutsättningar utan även på språkliga krav, lärarens förmåga att anpassa språket till barnets egna förutsättningar. För att lyckas med detta som lärare så krävs både kunskap och medvetenhet. Kunskaper om språk, om barns språkutveckling och om språkets roll i undervisningen. Medvetenhet om språkets roll i undervisningen samt medvetenhet om sitt eget sätt att använda språket. Utifrån Bruce m.fl. (2016) tankar kring språkutveckling och lärande tolkar jag det som att det är av stor vikt att den som genomför bedömningsstödet känner eleven och dennes språkutveckling för att kunna anpassa genomförandet av bedömningsstödet efter elevens språkliga

förmåga. Taube (2009) menar att klassrumsmiljön påverkar elevernas möjlighet till utveckling. En gynnsam klassrumsmiljö är en miljö där eleverna känner sig trygga, där svårigheter accepteras och får stöd samt inte behöver döljas, där jämförelse mellan eleverna undviks och där varje elevs rätt att vara olika får vara normen. Miljön behöver även så långt det är möjligt anpassas efter varje elevs förmåga och kunskapsnivå (Taube 2009). Utifrån Taubes (2009) tankar borde det vara fördelaktigt ur ett elevperspektiv att läraren genomför bedömningsstödet i en trygg, återkommande miljö. Bruce m.fl. (2016) definition av språklig sårbarhet grundar sig i språk-, skriv- och läsutveckling där språket används som redskap för lärande. Resultaten visar att bedömningsstödet inte är anpassat efter elever i språklig sårbarhet där bland annat behov behöver ses till individens språkförmåga, kommunikativa förmåga och språkliga sårbarhet varierar beroende på situation och sammanhang (Bruce m.fl. 2016; Byström & Bruce, 2018). För elever i språklig sårbarhet så blir kontexten och relationer avgörande framgångsfaktorer. Resultaten visar att flertalet av lärarna använder sig av bedömningsstödet för att utforma efterkommande undervisning. Vaughn, Gersten och Chard (2000) framhåller att svårighetsgraden i uppgifterna behöver anpassas efter elevernas behov och kunskapsnivå. Resultaten från bedömningsstödet gör det möjligt för lärarna att utforma och anpassa uppgifter utifrån elevernas kunskapsnivå. För att kunna stimulera och motivera alla elevernas kunskapsutveckling menar Nyström (2002) behöver undervisningen anpassas efter alla elever.

Hur ser de tillfrågade lärarna och speciallärarna på sin roll i processen med bedömningsstödet?

Skolverket (2011b) menar att kunskapsbedömning är en pedagogisk kärnfunktion och en central del i lärarens kompetens. För att ge eleven ett kraftfullt stöd för lärandet behövs en framåtsyftande kunskapsbedömning som är kommunicerad med eleven. Bedömningar hänger nära samman med undervisning och syftar till att kartlägga och värdera elevs kunskaper, ge återkoppling för fortsatt lärande, synliggöra praktiska kunskaper samt att utvärdera undervisning.

Levlin (2014) har undersökt hur lässvårigheter i tidiga skolår relaterar till språkförståelse, samt hur lässvårigheter och variationer i språkförståelsen påverkar skolresultaten i nationella prov i åk 3. Studiens resultat indikerar att det framförallt är eleverna med

läsförståelsesvårigheter som riskerar att inte klara nationella proven, medan eleverna med enbart avkodnings- eller stavningssvårigheter klarar nationella proven betydligt bättre. Resultaten i denna studie visar att inte alla lärare är villiga att ta till sig resultaten från bedömningsstödet på ett sådant sätt att de är villiga att ändra i sin undervisning. Dessa resultat skulle kunna bero på att dessa lärare befinner sig i en pedagogisk sårbarhet. Bruce m. fl. (2016) definierar pedagogisk sårbarhet som att det inte alltid så lätt för läraren att ständigt förklara, upprepa och omformulera, särskilt inte i sammanhang där ett ämnesinnehåll står i fokus, något som benämns: pedagogisk sårbarhet. Här drar jag en koppling mellan pedagogisk sårbarhet och resultaten som visar att vissa lärare inte är villiga att ändra sin undervisning. Bara att genomföra bedömningsstödet för lärare krävs att de sätter sig in i materialet och att de har möjlighet att genomföra det helst med stöd av någon som tar över undervisningen vid genomförandet av bedömningsstödet. Efter det gedigna arbetet med att genomföra bedömningsstödet ska sedan resultaten analyseras. Om resultaten visar att elever har svårt med olika områden kan det upplevas för läraren som en form av misslyckande i sin utformning av sin egen undervisning. Vilket kan vara en orsak till att vissa lärare har svårt att utveckla sin undervisning från resultaten av bedömningsstödet.

Bruce m.fl. (2016) beskriver språkutvecklande pedagogik. Det handlar om att man är tydlig och håller ett tempo som anpassat efter eleven, att lyssna, skapa tillåtande samtalsklimat, släppa in alla barns röster, att använda visuella stöd och kroppsspråk, konkreta saker, explicit undervisning, bjuder in till samtal, turtagning och samspel där varje elev känner sig hörs och sedd. Det handlar även om hur man som lärare kan använda sin röst som ett kommunikativt redskap, hur man andas, hur man talar och vilken ton man använder samt hur man artikulerar för att skapa tydlighet (Bruce m.fl. 2016). Metoder som både Wengelin och Nilholm (2013) och Bruce m.fl. (2016) är exempel på sådant en speciallärare kan bidra med sin kunskap om i efterarbetet med bedömningsstödet.

Hur ser de två professionerna på samverkan med utgångspunkt i bedömningsstödet?

Resultaten visar att samverkan mellan lärare och speciallärare medför stöd i elevernas utveckling. Jönsson (2017) menar att prov kan fungera som underlag för formativ utvärdering, där klassens styrkor och utvecklingsbehov sammanställs och används som underlag för den fortsatta undervisningen. I denna studie dras koppling mellan prov och

bedömningsstödet samt att resultaten visar att bedömningsstödet resultat kan användas som underlag för formativ utvärdering. Taube, Fredriksson och Olofsson (2015) redovisar i sin rapport om kartläggning av området läs och skriv. Resultaten visar bland annat att elevernas läs- och skrivutveckling nogra bör följas och åtgärder vidtas när en elev råkar i svårigheter. Med hjälp av resultaten från bedömningsstödet kan lärare i samverkan med speciallärare följa och vidta åtgärder för elevers läs- och skrivutveckling.

Stort behov och nytta finns av samverkan mellan speciallärare och lärare i efterarbetet med bedömningsstödet för att ge eleverna optimala kunskapsutvecklingsmöjligheter utifrån resultaten av bedömningsstödet. Wengelin och Nilholm (2013) menar att läs- och skrivsvårigheter kan bero på flera tänkbara orsaker bland annat undervisningsbaserade orsaker; kan vara när elevers språkutveckling inte stöds aktivt, metaspråkliga förmågor inte stöds, bokstavskunskaper inte stöds, tidiga insatser och förebyggande arbete inte prioriteras. Wengelin och Nilholm (2013) lyfter svårigheterna i att urskilja och dra gränser mellan olika typer av läs- och skrivsvårigheter samt vikten av att undervisa elever i både avkodning/inkodning, läsförståelse och textproduktion. Utifrån Wengelin och Nilholm (2013) tankar anser jag att det är av stor vikt att lärare och speciallärare samverkar i efterarbetet med bedömningsstödet för att kunna stötta elever i deras kunskapsutveckling.

Myrberg och Lange (2005) har sammanfattat framgångsrika arbetssätt för elever med läs- och skrivsvårigheter. Arbetssätt som att utgå från elevens kunskapsnivå, upprätthålla elevens intresse och motivation samt att använda olika metoder beroende på elevens svårigheter är framgångsrika. Vidare bedöms strukturerad och kontinuerlig undervisning, tidiga insatser och kontinuerlig utvärdering och uppföljning vara gynnande arbetssätt för elever med läs- och skrivsvårigheter (Myrberg & Lange 2005). Koppling från resultaten dras att man till viss del kan anpassa genomförandet av bedömningsstödet och dess resultat för elever med läs- och skrivsvårigheter utifrån Myrberg och Langes (2005) tankar kring framgångsrika arbetssätt för dessa elever. Däremot tror jag för att det ska vara möjligt att en samverkan mellan lärare och speciallärare i efterarbetet med bedömningsstödet är nödvändig.

Tjernberg (2011) har gjort en undersökning med fokus på framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande. Huvudresultaten som presenteras i studien är främst tre framgångsfaktorer: vilket innebär att lärarna får ta del av reflekterande samtal, mentorskap och kollegialt samarbete. Vidare lyfts vikten av den gemensamma kompetensen hos speciallärare/specialpedagoger som en avgörande faktor för att utveckla undervisningen samt stötta elever utifrån deras egna behov. Slutligen presenteras framgångsfaktorer som gedigen erfarenhet, positivt kollegialt klimat, vidareutbildning samt att tid ges för planering. Speciallärare i språk-, skriv- och läsutveckling får genom sin utbildning en gedigen kunskap inom sin specialisering som är av intresse i samverkan mellan lärare och speciallärare för att ge eleverna maximala förutsättningar i sin kunskapsutveckling.

5.3 Specialpedagogiska implikationer

I examensordning (SFS 2011:688) framskrids speciallärarexamen där det står att studenten ska efter examen bland annat visa fördjupad kunskap om elevers språkutveckling samt leda det pedagogiska arbetet genom uppföljning och utvärdering. För mig är huvudrollen som speciallärare inom språk-, läs- och skrivutveckling att vara ett stöd för lärare och elever i elevernas kunskapsutveckling. Ett sätt att infinna sig i den rollen är att stötta lärarna på olika sätt i elevernas möjligheter till kunskapsutveckling. I skollagen står det följande:

Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. (SFS 2010:800,3 kap. 3 §)

Påverkar då våra kartläggningar/utredningarna elevernas förutsättningar att kunna utvecklas så långt som möjligt? I läroplanen står det att läsa:

Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. (Skolverket, 2011a s. 8)

Hajer och Meestringa (2014) skriver att lärarna måste få insikter i elevernas språkutveckling och ämnets språkliga krav för att göra det möjligt att stötta eleverna i de språkliga krav som ställs i skolan. Bedömningsstödet är ett sätt att stämma av var eleverna befinner sig i svenska och bör enligt mig genomföras av lärarna själva. Speciallärarens roll är otroligt viktigt i efterarbetet av bedömningsstödet. Vad är det som händer med

resultaten? Specialläraren ska öppna upp möjligheter för lärare att analysera och diskutera resultat av bedömningsstödet i syfte att utveckla elevernas kunskaper utifrån undervisning. Från den 1 juli 2019 gäller nya bestämmelser i skollagen om en garanti för tidiga stödinsatser, läsa, skriva, räkna - en garanti för tidiga stödinsatser. Syftet med garantin är att elever i behov av extra anpassningar och särskilt stöd ska få det så tidigt som möjligt och att stödet utformas efter varje elevs behov. Hur kan vi tillsammans diskutera hur man kan ändra undervisningen för att alla elever ska nå målen? Vilka insatser behöver vi göra för att vi ska nå dit vi önskar? Med hjälp av ett kontinuerligt lärande och bedömning ur både elev och lärarperspektiv samt är erfarenheter av både lärare och speciallärare tas tillvara på. Speciallärarens roll är både att se till lärarnas behov i vad de behöver för stöd i sig själva och i sin undervisning för att eleverna ska nå målen i bedömningsstödet men även att se till elevernas behov ur ett elevperspektiv för att eleverna ska nå målen i bedömningsstödet. Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson och Nilholm (2015) resultat visar att arbetsområden för speciallärare har inslag av undervisning. Utifrån resultaten av bedömningsstödet kan specialläraren bland annat inrikta sig på undervisning både i grupp och enskild. Von Ahlefeldt Nissers (2014) resultat visar att speciallärarens roll är att undervisa, arbeta förebyggande samt delta i kvalificerade samtal med kollegor något som resultaten från studien visar att lärarna har behov av samt att speciallärarna arbetar med i relation till efterarbetet med bedömningsstödet.

Ingestad (2009) poängterar en av de största faktorerna för skolframgång; betydelsen av lärares positiva förväntningar på sina elever. Här har specialläraren en möjlighet att påverka lärares och hela organisationens förväntningar på sina/skolans elever i form av ett positivt bemötande och synsätt i alla lägen ur ett elevperspektiv. Timperley (2013) menar att lärande går från professionell utveckling till professionellt lärande vilket innebär att eleverna sätts i centrum, fokus läggs på professionella kunskaper och färdigheter, professionellt lärande och professionalism genom reflekterande undersökningar. Behoven av att ta reda på mer om eleverna och deras behov, utveckla kontexten, utveckla lärarnas kunskaper och det professionella lärandet, ge eleverna nya möjligheter till lärande och resultat, belysa skolledare som lärande ledare, skapa ledarskap som främjar lärande. Tillsammans behöver lärare och speciallärare arbeta för ett professionellt lärande. Ur ett speciallärarperspektiv i språk-, läs- och skrivutveckling

är kunskapsbidrag inom området till skolans verksamhet en viktig del. Levlin (2014) avhandling visar på vikten av att arbeta med insatser som främjar elevens ordförråd, läsförståelse, hörförståelse, avkodningsförmåga, grammatiska kompetens och förståelsestrategier. Dessa kunskaper är typiska sådana som en speciallärare kan bidra med.

Lundberg (2010) betonar vikten av elevers behov av explicit, intensiv och systematiska övningar. Hjälpa eleverna att utveckla automatisering och flyt genom nivåbestämda texter, upprepad läsning, samtal om texter, öka utbytet av texter och tydliga mål för läsning. Undervisning i läsförståelse kräver en genomtänkt avvägning mellan strategiinriktade och innehållsinriktade metoder. Byström och Bruce (2018) beskriver hur specialläraren besitter viktig kunskap om barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling och därtill relaterade svårigheter, en kunskap som är viktig för alla i kraft av att den gäller såväl elevernas lärvärtyg som lärarnas undervisningsverktyg. Det är av stor vikt att det finns en tydlig koppling mellan speciallärarens insatser för enskilda individer och hela klassens arbete på väg mot måluppfyllelse. Speciallärarens roll behöver vara flexibel i utveckling-, undervisning- och utredningsarbete av individuella förutsättningar och lärmiljö. Speciallärarens handledande roll har betydelse för lärande i olika miljöer och sammanhang. Ström och Lahtinen (2014) menar att speciallärare använder sig av många olika metoder och arbetssätt för att främja elevernas lärande och utveckling.

5.4 Förslag på fortsatt forskning

Förslag på framtida forskning som kan beforskas vidare är hur bedömningsstödet genomförs av olika professioner och vad ger de för effekt på likvärdig bedömning. Alternativt bedömningsstödet, genomförande och efterarbete utifrån observationer under en längre tid. Vidare kan man forska på bedömningsstödet, genomförande och efterarbete ur ett elevperspektiv samt bedömningsstödet, genomförande och efterarbete ur ett organisations- och specialpedagogiskt perspektiv. Intressant vore även att undersöka likvärdig bedömning för elever i språklig sårbarhet utifrån bedömningsstödet och tidiga insatser utifrån bedömningsstödet för elever i språklig sårbarhet. Förstår eleverna bedömningsstödet mål, nytta och möjligheter? Det är inte undersökt i denna studie men en tanke som slagit mig under arbetets gång och som jag funderar över om de skulle

påverka resultaten av bedömningsstödet samt elevernas möjligheter att ta till sig kommande utvecklad undervisning utifrån resultaten från bedömningsstödet.

5.5 Konklusion och slutord

Utifrån min egen erfarenhet ser jag att bedömningsstödet i svenska inte används likvärdigt mellan skolor och lärare gällande genomförande, analys och efterarbete. Med utgångspunkt ur ett pedagogiskt perspektiv har jag i denna rapport fokuserat på möjligheter och hinder i efterarbetet med det nationella bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling med inriktning mot årskurs 1. Resultaten visar att lärarnas erfarenheter är varierande i hur länge/hur ofta man genomfört bedömningsstödet. Resultaten visar att bedömningsstödet i svenska inte används likvärdigt mellan skolor och lärare gällande genomförande, analys och efterarbete. På vissa skolor genomför läraren bedömningsstödet och på vissa skolor genomför specialläraren bedömningsstödet. Analysen/sammanställningen görs för det mesta tillsammans av speciallärare och läraren men i vissa fall av endast specialläraren eller läraren. Samverkansmöjligheterna ser olika ut för vissa lärare och speciallärare. Lisa beskriver samverkan med speciallärare som till största delen ge enskilt stöd till elever, liknande resultat ses även hos Lena och Sofia även om visionen om ytterligare samverkan finns. Sara beskriver samverkan som att specialläraren tillsammans med läraren planerar stödinsatser, ger undervisning i små grupper eller med enskilda elever. Lovisa och Sandra ger många olika exempel på olika typer av samverkan mellan professionerna utifrån resultaten av bedömningsstödet. Exempelvis planering av undervisning, utformningen av grupper, planering av temaarbeten, stationsarbeten, intensivperioder samt en-till-en undervisning av elever.

Oavsett vilken typ av bedömningsmaterial man använder sig av så är det av yttersta vikt att man tänker igenom varför man tänker genomföra just den bedömningen, till vilket syfte och för vilka elever och utifrån deras behov samt vad tanken är att man ska kunna använda resultaten till. Bedömning tar tid, både av lärare och av elever, därför är det av största vikt att det leder till kunskapsutveckling hos eleverna. Övas det som provas? Har eleverna fått möjlighet att träna det som faktisk kommer på det bedömningsmaterial som man tänker använda sig av? Elever behöver veta vilka mål och kunskapskrav som finns och vad som förväntas av dem. Bedömningsstödet som ligger till grund för denna undersökning är obligatorisk i årskurs 1 och går att använda både i årskurs 2 och 3 och är

utgivet av Skolverket. Bedömningsstödet är ett tidsomfattande material som kan ge stor kunskapsöverblick på sin klass och som kan användas till summativ- och formativbedömning samt till planering av kommande undervisning.

I studien visar resultat på att olika professioner genomför bedömningsstödet, något som jag ställer mig frågande till om de verkligen ger bäst förutsättningar för eleverna och en likvärdig bedömning. Jag anser att lärare bör genomföra bedömningsstödet för att sedan tillsammans med speciallärare samverka i efterarbetet med bedömningsstödet. Det vill säga att lärare tillsammans med speciallärare sammanställer resultaten, analyserar resultaten, sätter in stödinsatser på individ, grupp och klassnivå samt planerar undervisning efter elevernas kunskapsutvecklingsområden för att ge eleverna maximala förutsättningar för att nå kunskapsmålen. Resultaten i studien visar att lärare och speciallärare uppskattar samverkan mellan professionerna samt att det är gynnande för elevernas kunskapsutveckling när professionerna samverkar tillsammans.

Referenser

- Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I: G. Ahrne & P. Svensson (red.) *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 8-15). Malmö: Liber.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning. Putting it into practice*. Berkshire: Open University Press.
- Bjørndal, Cato R. P (2005). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A-K. & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola. Barnet, språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2 upplagan. Stockholm: Liber.
- Byström, A. & Bruce, B. (2018). Specialisering barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling. I B. Bruce (red) (2018), *Att vara speciallärare: Språk-, skriv- och läsutveckling respektive matematikutveckling* (s. 23-40). Malmö: Gleerups.
- Fischbein, S. (2009). Barns upplevelser av specialpedagogiska insatser. I L. Bjar & A. Frylmark (red.), (2009), *Barn läser och skriver – specialpedagogiska perspektiv* (s. 41-59). Lund: Studentlitteratur.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2019). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & R. Thornberg (red) (2019). *Handbok i kvalitativ analys*. 3 upplagan. Stockholm: Liber.
- Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson, & Nilholm, (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning. En enkätstudie. Forskningsrapport 2015:13*. Karlstad: Karlstad University Studies.
<http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3784444&dswid=130>
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2014). *Språkinriktad undervisning: en handbok*. 2 upplagan. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Ingestad, G. (2009). Lärande – en fråga om delaktighet. I L. Bjar & A. Frylmark (red) (2009), *Barn läser och skriver – specialpedagogiska perspektiv* (s. 87-100). Lund: Studentlitteratur.
- Jönsson, A. (2017). *Prov eller bedömning? Att tolka och använda provresultat och omdömen*. Malmö: Gleerups.
- Jönsson, A. (2018). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.
- Klapp, A. (2015), *Bedömning, betyg och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3:e upplagan.

- Lund: Studentlitteratur.
- Levlin, M. (2014). *Läsvårigheter, språklig förmåga och skolresultat i tidiga skolår*. Umeå: Umeå universitet.
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:763839/FULLTEXT01.pdf>
- Ling, L. M. (2014). *Variationsteori: för bättre undervisning och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, C. (2013). *Bedömning för lärande*. Finland: Bookwell AB.
- Lundberg, I. (2010) *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & kultur.
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Myrberg, M. & Lange, A-L. (2005). *Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter*. Specialpedagogiska institutet och lärarhögskolan i Stockholm.
<http://www.skoldatatek.se/dmd/konsensusprojektet2006.pdf>
- Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbetet: en vägledning för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Nyström, I. (2002). *Eleven och lärandemiljön - en studie av barns lärande med fokus på läsning och skrivning*. (Akademisk avhandling) Växjö universitet: Acta Wexionensia, Nr 20/2002.
- Pettersson, A. (2010) Bedömning av kunskap för lärande och undervisning. *Forskning om undervisning och lärande*. 3, 7-19.
<https://www.forskul.se/ffiles/0040A39B/Ful3.pdf>
- Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology*. New York: Columbia University Press.
- Proposition, 2014/15:137. *Obligatoriska bedömningsstöd i årskurs 1*
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/proposition/obligatoriskabedomningsstod-i-arskurs-1_H203137
- SFS 2011:688. (2011). *Svensk författningssamling. Examensordning för speciallärarexamen & specialpedagogexamen*. Stockholm:Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollagen (2010:800)*. 8. Uppl. Stockholm: Wolters Kluwer.
- Skolverket, (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Reviderad 2018. Mölnlycke: Elanders Sverige AB.
- Skolverket, (2011b). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Mölnlycke: Elanders Sverige AB.

<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6596de/1553963978320/pdf2660.pdf>

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

<https://www.skolverket.se/getFile?file=3725>

Skolverket, (2019). *NATIONELLT BEDÖMNINGSSTÖD I läs- och skrivutveckling Svenska och svenska som andraspråk i årskurs 1–3*. Stockholm: Skolverket.

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

Ström, K. & Lahtinen, U. (2014) De tidiga insatsernas betydelse för högstadiet i Finland. I: S. Fischbein (red.), (2014), *Ungdomar läser och skriver – specialpedagogiska perspektiv* (s. 243-260). Lund: Studentlitteratur.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (2. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2015). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.

Taube, K. (2009). *Läs- och skrivförmåga, självbild och motivation*. I L. Bjar & A. Frylmark (red) (2009), *Barn läser och skriver – specialpedagogiska perspektiv* (s. 65-81). Lund: Studentlitteratur.

Taube, K. Fredriksson, U. & Olofsson, Å. (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever*. (Vetenskapsrådets rapporter) Stockholm: Vetenskapsrådet.

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

Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur.

Tjernberg, C. (2011). *Specialpedagogik i skolvardagen. En studie med fokus på framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande*.

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:398784/FULLTEXT03.pdf>

Vaughn, S., Gersten, R., & Chard, D. J. (2000). The underlying message in LD intervention research: Findings from research syntheses. *Exceptional Children*, 67(1), 99-114. doi:10.1177/001440290006700107

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf

Von Ahlefeld Nisser, Désirée (2014). Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag: skilda föreställningar möts och möter pedagogisk praktik. *Nordic Studies in Education*, 34 (4), 246-26.

Vygotsky, L. (1962). *Thought and language* (utgiven i Sovjet 1934).

Wengelin, Å. & Nilholm, C. (2013). *Att ha eller att sakna verktyg – om möjligheter och svårigheter att läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.

Westman, M. (2019). Bedömning i och av svenska. I C. Liberg & J. Smidt (red.), (2019), *Att bli lärare i svenska* (s. 173-182). Stockholm: Liber.

Bilaga 1 Missivbrev



Fakulteten för
lärarutbildning

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/om-hkr/organisation/laranderesurscentrum/publicering/>

Datum 2019-10-29

Bedömningsstödet – ett formativt stöd i undervisningen?

Hej!

Mitt namn är Therése Ölund och jag studerar vid högskolan i Kristianstad där jag läser till speciallärare med specialisering mot språk-, skriv-, och läsutveckling. Jag läser nu min sista termin och ska skriva mitt examensarbete. Studien riktar sig till undervisande lärare i årskurs 1 och speciallärare verksamma på lågstadiet. Syftet med studien är att få kunskap om bedömningsstödet formativa roll, dvs. möjligheter att utveckla undervisningen. Vidare vill jag veta hur speciallärare ser på sin roll i processen med bedömningsstödet samt hur lärare och speciallärare kan samverka i efterarbetet med bedömningsstödet. Jag önskar att intervju lära och speciallärare under november månad 2019. Jag kommer att följa de forskningsetiska principerna vilket innebär att inspelningarna av intervjuerna i studien endast kommer att användas i studiesyfte och kommer att förvaras så att inga andra än jag själv och min handledare Barbro Bruce, bitr. profession i utbildningsvetenskap/specialpedagogik (barbro.bruce@hkr.se) kommer att kunna ta del av den. Samtliga namn, såväl på individ som på skola och ort kommer att ersättas med fingerade namn och alltså inte vara möjliga att identifiera. Studien utgår från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer vilket bl.a. innebär att deltagandet är frivilligt och ni har när som helst rätt att avbryta er medverkan utan att behöva motivera varför.

Förhoppningsvis vill ni medverka i min studie, jag tackar på förhand.

Med vänlig hälsning Therése Ölund

Telefonnummer xxx-xxxxxxx

E-mailadress xxxx@xxx.xx

Samtyckesblankett

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

Ja

Nej

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

Namn:

Namnförtydligande

Återlämnas till.....senast den.....

Bilaga 2 Intervjuguide lärare

1. Vad heter du?
2. Hur gammal är du?
3. Vilken profession har du?
4. Vilken utbildning har du?
5. Vilken tjänst har du?
6. Hur länge har du varit verksam inom yrket?
7. Vem genomför bedömningsstödet på er skola?
8. Vilka erfarenheter har du av bedömningsstödet i svenska?
9. Hur ser du på möjligheten att utveckla undervisningen i relation till bedömningsstödet resultat?
10. Hur ser du på möjligheten att samverka med speciallärare med utgångspunkt i bedömningsstödet?
11. Hur skulle du beskriva samverkan med speciallärare med utgångspunkt i bedömningsstödet?
12. Har du något som du undrar över eller någon fråga till mig?
13. Har du något att tillägga?
14. Får jag återkomma med eventuella följdfrågor?

Bilaga 3 Intervjuguide speciallärare

1. Vad heter du?
2. Hur gammal är du?
3. Vilken profession har du?
4. Vilken utbildning har du?
5. Vilken tjänst har du?
6. Hur länge har du varit verksam inom yrket?
7. Vem genomför bedömningsstödet på er skola?
8. Vilka erfarenheter har du av bedömningsstödet?
9. Hur ser du på din roll i processen med bedömningsstödet?
10. Hur ser du på möjligheten att samverka med lärare med utgångspunkt i bedömningsstödet?
11. Hur skulle du beskriva samverkan med lärare med utgångspunkt i bedömningsstödet?
12. Har du något som du undrar över eller någon fråga till mig?
13. Har du något att tillägga?
14. Får jag återkomma med eventuella följdfrågor?