



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Specialpedagogiska insatser utifrån Skolverkets bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling

En intervjustudie med sex speciallärare/
specialpedagoger

Catharina Müller
Johanna Karlsson

Speciallärarprogrammet,
inriktning språk-, läs- och skrivutveckling



Examensarbete: 15 hp
Kurs: SLP 610
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT/2018
Handledare: Eva Olsson
Examinator: Petra Angervall
Kod: VT18-2910-248-SLP610

Nyckelord: Specialpedagogik, kartläggning, bedömning, bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling

Abstract

För att tidigt uppmärksamma elevers läsförståelse införde regeringen ett nytt kunskapskrav i svenska och svenska som andraspråk i årskurs 1 från och med den 1 juli 2016. I samband med detta presenterades också Skolverkets obligatoriska bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling för årskurs 1 till 3. Syftet med föreliggande studie är att, genom intervjuer med sex verksamma speciallärare och specialpedagoger, undersöka hur de upplever sin roll i arbetet med Skolverkets obligatoriska bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling samt hur de upplever att specialpedagogiska insatser kopplas till genomförande och uppföljning. Följande frågeställningar fokuserades i studien; på vilket sätt ansåg specialpedagoger/speciallärare sig vara delaktiga i arbetet med bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling? Vilka specialpedagogiska insatser på skol-, grupp- och individnivå ansågs resultatet av bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling leda till?

Studien genomfördes inom den specialpedagogiska disciplinen med inriktning mot språk-, läs- och skrivutveckling. Specialpedagogiskt perspektiv har använts för att tydliggöra den problematik som blir synlig i samband med kartläggningar och bedömningar.

En kvalitativ metod valdes för att få tillgång till respondenternas erfarenheter och tankar kring arbetet med bedömningsstödet. Sex speciallärare/specialpedagoger intervjuades med hjälp av semistrukturerade intervjuer där en intervjuguide med frågor var förberedd. Analysarbetet skedde i flera steg utifrån olika teman.

Analysen av respondenternas svar visade att specialpedagogiska insatser framför ansågs vara kopplade till analysarbetet, efter det att bedömningsstödet genomförts. Intervjusvaren visade att störst fokus lades på elevers läsutveckling och då framför allt på elever som inte nådde godkänd nivå samt att resultaten från bedömningsstödet främst leder till insatser på grupp- och individnivå. På gruppnivå menade respondenterna att specialpedagogisk kompetens främst användes till att stötta lärare och arbetslag i förändring av undervisningen. På individnivå såg vi utifrån svaren att stödet ledde till specialpedagogiska insatser i form av interventioner för enskilda elever eller mindre grupper. Ett utvecklingsområde ansågs vara att använda resultat och analys från bedömningsstödet i större utsträckning på skolnivå. Vid införandet av bedömningsstödet fanns enligt respondenterna en oro för att kartläggningarna skulle ta för mycket tid ifrån lärarnas undervisning, men respondenterna ansåg att det framkommer värdefull information kring enskilda elever, grupper och om den undervisning som bedrivs, vilket kan motivera tidsåtgången.

Förord

Vi vill tacka alla som har medverkat i denna studie, utan er hade den inte varit möjlig. Vi tänker framför allt på de speciallärare och specialpedagoger som har ställt upp som respondenter och svarat på alla våra frågor. De har frikostigt delat med sig av sina erfarenheter kring arbetet med bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling. Vi vill också tacka vår handledare som genom hela processen har peppat oss och alltid återkopplat med snabba och kloka svar på våra frågor.

Under arbetets gång har vi valt att fördjupa oss i olika delar av den teoretiska genomgången men skrivit texten tillsammans. Intervjuerna har förberetts av oss gemensamt men genomförandet och transkriberingen av empirin har delats upp mellan oss. Vi har tagit ett gemensamt ansvar för studiens övriga delar.

Johanna och Catharina

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	1
2	Bakgrund.....	2
2.1	Specialpedagogik.....	2
2.2	Bedömning.....	2
3	Forskning.....	4
3.1	Läs- och skrivutveckling.....	4
3.1.1	Läsundervisning.....	5
3.1.2	Definition av skrivning.....	6
3.2	Interventioner och stöd.....	7
3.2.1	Tidiga insatser.....	7
3.2.2	Undervisningens organisation.....	8
3.3	Kartläggning och bedömning.....	9
3.3.1	Summativ och formativ bedömning.....	10
3.3.2	Bedömarkompetens.....	10
3.4	Organisationen i skolan.....	11
3.4.1	Skolors organisation.....	11
3.4.2	Specialpedagogiska yrkesroller.....	12
4	Teorianknytning.....	13
5	Syfte.....	14
6	Metod.....	15
6.1	Datansamlingsmetod.....	15
6.2	Urval.....	16
6.3	Analysmetod.....	17
6.4	Validitet och reliabilitet.....	17
6.5	Etiska överväganden.....	18
7	Resultat.....	20
7.1	Organisation av det specialpedagogiska arbetet.....	20
7.2	Genomförandet av bedömningsstödet.....	21
7.3	Bedömning och analys.....	24
7.4	Insatser.....	26
7.5	Förutsättningar.....	27
7.5.1	Möjligheter.....	28

7.5.2	Hinder	28
7.5.3	Tidigare kartläggningsmaterial.....	29
7.5.4	Utvecklingsmöjligheter.....	30
8	Diskussion och slutsats.....	31
8.1	Metoddiskussion	31
8.2	Resultatdiskussion.....	32
8.2.1	Organisation av det specialpedagogiska arbetet	32
8.2.2	Genomförande av bedömningsstödet.....	33
8.2.3	Bedömning och analys	34
8.2.4	Interventioner	36
8.2.5	Förutsättningar	37
8.2.6	Olika specialpedagogiska perspektiv.....	38
8.3	Slutsats	39
8.4	Vidare forskning	40
9	Referenslista	41
	Bilaga 1: Intervjuguide	47
	Bilaga 2: Missiv	48

1 Inledning

Förmågan att kunna läsa och skriva anses viktig både för den enskilde individen och för samhället i stort. Det ställs höga krav på läs- och skrivkunnighet i dagens samhälle (Regeringen, 2017). Trots detta har läsförmågan hos svenska elever under flera år sjunkit (Skolverket, 2014a). Senaste PIRLS undersökningen (Skolverket, 2017b) visade dock att trenden har vänt då läsförståelsen hos elever i årskurs fyra ökade igen.

Under våra yrkesverksamma år som lärare på låg- och mellanstadieskolor har det använts en rad olika kartläggningmaterial för att bedöma elevers kunskaper i olika ämnen. Det har i stor utsträckning varit upp till varje skola eller huvudman att bestämma vilka material som ska användas. Från och med den 1 juli 2016 har regeringen infört ett kunskapskrav i svenska och svenska som andraspråk i årskurs 1 (Skolverket, 2017a), för att tidigt uppmärksamma elevers läsförståelse. I samband med kunskapskravet presenterades också Skolverkets obligatoriska bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling (Skolverket, 2016a). Bedömningsstödet är framtaget på uppdrag av regeringen i syfte att förbättra förutsättningarna för lärare att bedöma och följa upp elevernas kunskapsutveckling. Det möjliggör identifiering av elever med läs- och skrivsvårigheter samt elever som behöver extra utmaningar för att tidigt mötas på rätt nivå i undervisningen (Prop. 2014/15:137). Det obligatoriska bedömningsstödet är ett gemensamt kartläggningmaterial som ger huvudmannen möjlighet att utifrån resultat och analys fördela resurser till skolorna för att på så sätt prioritera tidiga insatser till de elever som är i behov av stöd eller extra utmaningar.

Skollagen (SFS 2010:800) framhåller att alla elever har rätt till en likvärdig skola. Det innebär att hänsyn behöver tas till elevers olika förutsättningar och behov. Undervisning och resursfördelning kan alltså inte se lika ut utan behöver anpassas utifrån elevunderlaget (Skolverket, 2017a). Eftersom bedömningsstödet endast har använts under de senaste två läsåren är organisationen kring det därmed fortfarande i en utvecklingsfas och därigenom formbar. Vi vill i denna studie undersöka på vilket sätt speciallärare/specialpedagoger har involverats i bedömningsstödet samt hur resultat och analys lagt grunden för specialpedagogiska insatser på skol-, grupp- och individnivå med syfte att utveckla alla elever utifrån deras förutsättningar.

2 Bakgrund

I detta avsnitt ges en kort bakgrund till området som berörs och problematiseras i studien. I avsnitt 3 fördjupas bakgrunden då tidigare forskning och annan litteratur av relevans för studien presenteras.

2.1 Specialpedagogik

Specialpedagogisk verksamhet har som utgångspunkt att på olika sätt stötta elever i deras lärande och utveckling. Det specialpedagogiska stödet har förändrats över tid. Redan när den svenska folkskolan infördes 1842 diskuterades hur man skulle förhålla sig till elever som inte kunde tillgodogöra sig undervisningen. Till en början var de kvar i klassen men kraven ställdes inte lika högt på dem men efter hand infördes olika former av specialklasser (Ahlberg, 2015). Det visade sig dock att specialklasser inte hade de positiva effekter som man väntat sig och därmed förändrades synen på elever i behov av särskilt stöd. Svårigheterna relaterades inte längre enbart till individen utan även till skolans hela verksamhet (Berndtsson, Persson & Ullstadius, 2007; Ahlberg, 2015). Enligt Ahlberg (2015) framfördes redan i den första läroplanen för grundskolan 1962 (Skolöverstyrelsen, 1962) att kraven på enskilda elevers prestationer inom klassen måste variera. I dagens läroplan, Lgr 11 (Skolverket, 2017a), framhålls det, liksom i tidigare läroplaner, att skolan ska främja elevers lärande så att de stimuleras till att utveckla och inhämta kunskaper samt att undervisningen ska anpassas till alla elevers förutsättningar och behov. Det finns inga riktlinjer för hur stödet ska utformas utan det är upp till varje huvudman att bestämma hur elever ska stöttas (Ahlberg, 2015). I avsnitt 3.2 redogör vi för forskning om specialpedagogiska insatser kopplade till läs- och skrivutveckling.

Som redan nämnts ska skolan alltså organisera undervisningen för att möta alla elevers behov så att varje elev kan utvecklas och lära utifrån sina förutsättningar, vilket fastslås i Skollagen:

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan kan vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. (SFS 2010:800 1kap. 4§)

För att uppnå detta genomförs prov, kartläggningar och utredningar av elever i skolan i syfte att mäta den enskilde elevens resultat mot kunskapskraven för att till exempel få underlag för betygsättning och för att få underlag till hur man bäst ska stödja elever (Ahlberg, 2015). Screeningtest används för att i större grupper, exempelvis en hel klass, kunna identifiera om några elever behöver kompletterande individuell kartläggning (Jacobson, 2009).

2.2 Bedömning

Det är inget nytt att mäta och bedöma enskilda elevers prestationer men metoderna har liksom syftena förändrats genom åren. Det huvudsakliga syftet med bedömning är numera ofta att utveckla elevernas lärande. Frågor om utbildningens mening, effektivitet och avkastning har fått ökad uppmärksamhet eftersom utbildning ekonomiskt sett är vårt största politiska område (Vetenskapsrådet, 2010). Olika typer av bedömning kan ha en avgörande betydelse för elever, de kan öppna eller stänga dörrar för vidare studier och karriärer. Under senare år har flera *summativa* bedömningar som summerar elevers kunskaper införts i skolan, exempelvis i form av betyg från årskurs 6, fler nationella prov och sedan 1 juli 2016 även det obligatoriska bedömningsstödet för årskurs 1. Samtidigt har Skolverket gett ut flera skrifter där betydelsen

av den *formativa* bedömningen, pågående och framåtsyftande bedömning lyfts fram (Korp, 2011; Skolverket, 2011). I avsnitt 3.3 redogör vi mer djupgående för forskning om olika typer av bedömning.

Bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling (Skolverket, 2016a) kartlägger elevens förmåga att läsa och skriva med hjälp av uppgifter som genomförs på individnivå. För att kartlägga läsförmågan får eleven i årskurs 1 benämna alfabetets versaler och gemener samt säga hur de låter. Eleven får även möta en kortare åldersadekvat text som hen prövar att läsa, genom att känna igen helord och genom att avkoda en sammanhängande text. Läsförståelsen kartläggs i två olika moment. Eleven får dels svara på frågor om den nyss nämnda lästa texten och dels på frågor om en längre sammanhängande text som pedagogen använder vid högläsning i klassen. För att kartlägga skrivförmågan i årskurs 1 får eleven skriva en egen text med inspiration av en bild som knyter an till den text som används för att kartlägga läsförmågan. Vid kartläggning av elevens läs- och skrivförmåga har pedagogen hjälp av ett observationsprotokoll som synliggör olika delförmågor av kunskapskravet i svenska och svenska som andraspråk för årskurs 1-3 där avstämningspunkt A motsvarar kunskapskravet för årskurs 1 och avstämning C motsvarar kunskapskravet för årskurs 3. Bedömningsstödet är en utökning av Skolverkets tidigare material *Nya språket lyfter* (Skolverket, 2016b).

I remissvar från olika instanser inför införandet av det obligatoriska bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling lyftes exempel på positiva effekter som bedömningsstödet kan leda till, exempelvis en mer likvärdig bedömning och ett utökat kollegialt lärande. Det lyftes dock även en oro för ökad arbetsbelastning hos lärarna samt en risk att alltför mycket tid läggs på bedömning istället för på undervisning (Prop. 2014/15:137).

Syftet med Skolverkets obligatoriska bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling är att synliggöra elevers utveckling i förhållande till kunskapskraven. Genom att kartlägga var varje enskild individ befinner sig framkommer också nästa steg i kunskapsutvecklingen. Det kan möjliggöra för läraren att planera undervisning för att möta eleven i dess proximala utvecklingszon, även kallad den närmaste utvecklingszonen. Enligt Ahlberg (2015) beskrivs det som att lärandet då ligger på en nivå där eleven inte klarar av att lösa uppgiften på egen hand men klarar det med vägledning och stöd av andra.

3 Forskning

I denna del har vi valt att lyfta fram litteratur och tidigare forskning inom områden som är relevanta för vår studie. Vi fokuserar på forskning om läs- och skrivutveckling, kartläggning och bedömning av kunskap, stödsatser i form av interventioner samt forskning om skolors organisation då den påverkar den specialpedagogiska verksamheten.

3.1 Läs- och skrivutveckling

Skolverkets obligatoriska bedömningsstöd består som redan nämnts av två delar. I den ena delen kartläggs elevernas läsutveckling och i den andra deras skrivutveckling. Här görs därför en presentation av teorier om läs- och skrivutvecklingens olika stadier samt om olika metoder för undervisning så som de framställs i litteratur och tidigare forskning.

På 1980-talet lanserade forskarna Gough och Tunmer (1986) en teoretisk modell för läsning, *The simple View of reading*. Detta är en ofta använd teori om läsning och innebär att *Läsning = Avkodning x Förståelse* (Gustafson, Samuelsson, Johansson & Wallmann, 2013; Heimann & Gustavsson, 2009; Taube, Fredriksson & Olofsson, 2015). Med avkodning menas översättning från skrivet till talat språk och förståelse innebär att budskapet i texten uppfattas. För att läsning ska ske är båda processerna nödvändiga. Om antingen avkodning eller förståelse saknas sker ingen läsning (Druid Glentow, 2006; Taube, 2007). Förhållandet mellan dem innebär att de har stark påverkan på varandra, vilket kan bidra till förstärkt eller försvagat läsande. Lundberg (2010) framhåller att även läsintresset är en bidragande del till förståelsen av en text. En annan parameter som enligt Høien-Tengelsdal (2010) saknas i teorin *The Simple View of reading* är tid. Hur lång tid det tar att identifiera ord har betydelse för läsförståelsen. Att läsa med flyt innebär enligt Taube et al. (2015) att utan ansträngning kunna avläsa ord korrekt, snabbt och med korrekt intonation. När detta sker kan kognitiva resurser användas till förståelse av texten istället för att avkoda ord.

Fonologisk medvetenhet brukar i vardagligt tal kallas språklig medvetenhet (Bjar, 2009) och innebär att kunna skifta fokus från *vad* som sägs till *hur* det sägs (Miniscalco, 2009). Utvecklandet av fonologisk medvetenhet, kunskap om att ord består av ljud och att bokstäver motsvaras av språkljud, är en avgörande del av läsutvecklingen eftersom fonologi handlar om att hantera språket med avseende på dess ljudmässiga sida (Myrberg, 2001; Taube, 2007; Gustafson, 2009; Olofsson, 2009; Carlström, 2010; Kamhi & Catts, 2014; Fridolfsson, 2015; Taube et al., 2015;). Enligt Olofsson (2009) och Samuelsson (2009) behöver elever som har svårigheter med den fonologiska medvetenheten tidigt uppmärksammas och få medveten träning så att eventuella läs- och skrivsvårigheter kan förebyggas.

Enligt Høien och Lundberg (2013) innebär ordavkodning att läsaren kan känna igen, uttala och förstå ordets mening. Denna förmåga utvecklas över tid. Varje gång läsaren läser ett visst ord stärks minnesbilden av ordet. Beroende på om ord uppträder ensamt eller i en kontext används olika strategier för ordavkodning. Om ett ord presenteras ensamt används tre strategier, den logografiska, den fonologiska och den ortografiska strategin. Den logografiska strategin innebär att känna igen ord på deras visuella särdrag. Här används inte några kunskaper om bokstäver eller bokstavsljud för att känna igen ord (Høien & Lundberg, 2013; Kamhi & Catts, 2014). I den fonologiska strategin behövs insikt om att det talade ordet går att koppla till ljud och bokstavsljud som kan sättas ihop till ord. De menar vidare att med hjälp av den ortografiska strategin känner läsaren igen ord eller bokstavssekvenser direkt utan att först göra en fonologisk omkodning (ljudning). Enligt Høien och Lundberg (2013) är en god läsare flexibel i sitt användande av strategierna. De flesta ord känns igen direkt men det finns alltid

nya, okända ord som inte känns igen vilket innebär att den fonologiska strategin används för att avkoda just de orden.

Läsförståelse är enligt Druid Glentow (2006) beroende av bakgrundsfaktorer som ålder, erfarenheter och utbildning och är därmed dynamisk. I en studie av Levlin (2014) där 44 elever i åk 2 deltog, visade det sig att ökad läsförståelse även kräver insatser där man främjar ordförråd, grammatisk kompetens och förståelsestrategier på olika nivåer. Läsarens eget aktiva ställningstagande är av stor betydelse när hen ställs inför en läsuppgift, exempelvis genom att ta ställning till vilka lässtrategier som ska användas. Att kunna läsa på, mellan och bortom raderna är nödvändigt för att förstå texten. Den enskilde läsaren måste kunna lägga till och dra ifrån samt dra slutsatser och ifrågasätta utifrån sina egna erfarenheter och kunskaper. I den tidiga läsutvecklingen behöver eleverna stöttning i form av lärarens modellering för att senare kunna göra kopplingar på egen hand under läsningen och därigenom utveckla sin läsförståelse (Perfetti, Landi & Oakhill, 2005; Taube, 2007).

3.1.1 Läsundervisning

En avgörande faktor för elevers framgång i skolan är enligt Myrberg och Lange (2006) lärarens kompetens, särskilt om elever har svårigheter med läs- och skrivinläringen. Kunniga lärare väljer målinriktade pedagogiska insatser och arbetar utifrån ett kompensatoriskt uppdrag. I denna skicklighet ingår att kunna bedöma var eleven befinner sig och bygga vidare därifrån. En grund för goda resultat i läsundervisningen är att det råder en stimulerande läsinlärningsmiljö (ibid.).

Gustafson (2009) samt Høien och Lundberg (2013) menar att fonologisk träning är en effektiv metod för läsinläring. Fonologisk träning används både för att förebygga läs- och skrivsvårigheter och för att hjälpa elever som har påvisade läs- och skrivsvårigheter. Effekterna av fonologisk träning blir störst om fonologi tydligt kopplas till skriftspråk på ett systematiskt sätt. De menar också att det finns flera olika sätt för att träna upp läsflytet, dvs. förmågan att kunna läsa en text snabbt, korrekt och med prosodi. Enligt Høien och Lundberg (2013) har assisterad högläsning bäst inlärningsresultat. Assisterad högläsning innebär att elevens högläsning *övervakas* av t.ex. en lärare som kan vara en god förebild och dessutom ge eleven hjälp under läsprocessen.

För nybörjarläsare och elever som har svårt med läsningen används undervisning om bokstav-ljud-kopplingar enligt Taube et al. (2015). Undervisningen bör vara explicit och systematisk och gå igenom en planerad sekvens av bokstäver och ljud. Syftet är att eleven ska lära sig att avkoda ord. Eleverna behöver lära sig att ljuda för att läsa nya ord, först bokstav för bokstav men senare även för att använda stavelser. Enligt Kamhi och Catts (2014) är det viktigt att snabbt börja använda de nya bokstavsljuden och att läsa dem som ord. Oftast behöver ord läsas många gånger för att bli *sight word*, ord som finns i minnet. För att uppnå det kan det behövas upprepade läsningar av en text eller av ord. Att ha ett stort ordförråd av *sight words* är nyckeln till läsflyt, läsaren kan då ägna koncentration och tankemöda åt innehållet i texten istället för att anstränga sig med avkodningen (Kamhi & Catts, 2014). Enligt Reichenberg och Lundberg (2011) behövs ca 5000 timmars läsning för att uppnå läsflyt. Taube et al. (2015) menar att det kan vara stor spridning bland elevernas läsförmåga och att det därför är viktigt att erbjuda flera olika metoder och arbetsätt. I Wolffs studie (2011) om fonetisk träning deltog 112 nioåriga elever. Hos de elever som fått ta del av en intervention med en-till-en-undervisning under tolv veckor syntes omedelbart förbättrade resultat, jämfört med de elever som ingick i kontrollgruppen. I en uppföljande studie efter fem år, kvarstod endast en

förbättring i ordavkodning hos interventionsgruppen, jämfört med kontrollgruppen (Wolff, 2016).

Enligt Reichenberg och Lundberg (2011) kan elever inte automatisera läsförståelse utan det krävs strukturerad undervisning i hur man går till väga. Man kan då samtala om texter utifrån olika undervisningsprogram som bygger på direkta, strukturerade samtal, ledda av lärare. Läraren modellerar och elever får öva på att tänka högt.

3.1.2 Definition av skrivning

Enligt Høien och Lundberg (2013) finns det relativt lite forskning om skrivning, jämfört med läsforskning. Det som finns handlar framför allt om rättskrivning. Både läsning och skrivning är baserade på alfabetet, ett system av skriftliga symboler dvs. språkliga kommunikationshandlingar, där läsning, som ovan nämnts, beskrivs som $Läsning = Avkodning \times Förståelse$ (Gustafson et al., 2013; Heimann & Gustavsson, 2014; Taube et al., 2015). Skrivning kan då enligt Hagtvet (2009) beskrivas som $Skrivning = Inkodning \times Budskapsförmedling$. Här ingår bl.a. att kunna omkoda fonem till bokstäver och att samordna bokstäver, ord och satser till ett exakt budskap. Detta bygger på komplexa språkliga och kognitiva processer (ibid.).

För att kunna skriva krävs flera olika förmågor som t.ex. att samla och strukturera sina tankar och få ner dem i ett skrivet dokument, det behövs kunskap om ordval, meningsbyggnad, interpunktion, stavning och eventuellt en läslig handstil. Om skrivuppgiften engagerar så underlättar det arbetet (Chrystal & Ekvall, 2009; jfr. Druid Glentow, 2006).

Enligt Høien och Lundberg (2013) följer utvecklingen av skrivning liksom läsning olika stadier. Först kommer pseudoskrivande, där barnet *låtsasskriver* bokstavsliknande tecken. Sedan kommer logografisk-visuell skrivning, då barnet inte kan den alfabetiska principen och skriver ord så som de ser ut utan att kunna de olika fonemen. Efter detta kommer den alfabetisk-fonemiska skrivningen, då barnet har börjat förstå den alfabetiska principen och kan analysera de olika språkljuden i ord men utan att behärska dem. Det händer att barnet skriver något och därefter frågar vad det står eftersom hen inte själv kan läsa det. Sist kommer ortografisk-morfemisk skrivning, här handlar det om en snabb, säker och automatiserad process där ord skrivs korrekt utan att barnet behöver tänka efter.

Vid skrivundervisning används ofta en modell som förespråkas av Gibbons (2006), *genreskrivning*, vilken utgår från fyra faser i en cirkelmodell. I den första fasen byggs kunskap om ett ämnesområde upp genom att gemensamt tala, lyssna, läsa och samla information om det aktuella ämnet. I den andra fasen är målet att gemensamt studera texter inom genren för att få förebilder inför att egna texter ska produceras. Den tredje fasen handlar om att skriva en gemensam text där läraren har chans att modellera för eleverna hur texten ska byggas upp både språkligt och innehållsligt. Det är först i den fjärde och sista fasen som eleverna anses redo för att skriva individuella texter. Genom cirkelmodellen stöttas eleverna med stödstrukturer under lärprocessen vilket möter Vygotskiljs tankar om behov av stöttning i den närmaste utvecklingszonen. Calkins (2011) förordar en liknande modell, liksom Bråten och Strømsø (2008), Kamhi och Catts (2014) samt Swärd och Karlsson (2017). De förklarar att i början av inlärningsprocessen stöttar läraren eleven men efter hand som eleven lär sig så avtar lärarens stöd och eleven får arbeta på egen hand. Denna metod kallas för *scaffolding* eller *stöttning* på svenska, ett begrepp som enligt Ehrnlund och Ekerstedt (2015) lanserades av James Bruner på 1980-talet. Swärd och Karlsson (2017) framhåller att en del elever behöver stöd i sitt skrivande, med hjälp av bilder eller stödmallar.

Då bedömningsstödet används för att kartlägga elevers läs- och skrivförmåga är de ovan beskrivna forskningsresultaten om olika aspekter av läsning och skrivning relevanta i relation till de insatser som utförs för att stärka elevernas läs- och skrivutveckling.

3.2 Interventioner och stöd

Syftet med Skolverkets bedömningsstöd är att i ett tidigt stadie identifiera och därmed hjälpa elever som kan vara i behov av stödinsatser. Här redogörs för litteratur och tidigare forskning kring olika former av interventioner kopplade till elevers läs- och skrivutveckling.

3.2.1 Tidiga insatser

Bäst förutsättningar för att klara skolans läs- och skrivundervisning anser Arnqvist (2009) och Fouganthine (2012), har de barn som redan i förskolan lärt sig att läsa enkla ord och att uppmärksamma ljuden i ord. Det innebär att det är viktigt att tidigt uppmärksamma barn som löper risk att få läs- och skrivsvårigheter. Om man inte lyckas utveckla elevers fonologiska medvetenhet, ordförråd och förståelse för skriftspråkets sätt att fungera under förskoleåren riskeras elevens läsinlärning att misslyckas menar Myrberg (2001). Enligt Arnqvist (2009) bör barn tidigt utveckla en god avkodningsförmåga, om avkodningsförmågan inte fungerar tillfredställande kan läshastigheten inte öka och som följd kan även läsmotivationen minska. Kamhi och Catts (2014; jfr. Taube, 2009) förklarar att barn som tidigt lär sig läsa snabbt läser mycket, möts av positiv respons och blir därmed ännu bättre läsare. Motsatsen är barn som har svårt med läsinlärningen och ofta blir mindre motiverade att läsa samt möts av låga förväntningar. De kommer därmed mer och mer efter i sin läsutveckling. Detta kallas för *Matteuseffekten*, ett begrepp som introducerades av Stanovich (1986).

För att bli en god läsare eller skrivare krävs att eleven har ett gott självförtroende och att det inte förstörs under de första åren i skolan på grund av bristfällig undervisning. Självbilden eller självförtroendet är inte medfött, utan inlärt och kan komma ur värderingar från betydelsefulla personer, t.ex. lärare, men även ur upplevelser av framgång eller misslyckanden (Taube, 2009). De flesta studier visar enligt Fischbein (2009) att barn ofta får sämre självförtroende och en negativ självbild om de inte lär sig samma saker och i samma takt som sina kamrater. Det händer att barn som har svårigheter med läs- och skrivinlärningen utsätts för uppgifter som är för svåra för dem och därmed upplever många inlärningstillfällen som misslyckanden. Om dessa situationer inte förbättras trots elevens ansträngningar kan eleven tro att det inte hjälper att anstränga sig (Taube, 2009; Druid Glentow, 2006). Skolan är en viktig tid i barn och ungdomars liv och det är allvarligt att misslyckas där. Elever som inte får rätt stöd i skolan riskerar att gå vidare med en negativ självbild (Druid Glentow, 2006).

Høien och Lundberg (2013) menar att ca 80 % av eleverna kan övervinna sina lässvårigheter om de får hjälp redan i årskurs 1-3. Det råder stor enighet bland forskare att nödvändig hjälp till elever som befaras få läs- och skrivsvårigheter bör sättas in tidigt för att stötta dem i läsutvecklingen samt kompensera för långsam läsning (Arnqvist, 2009). Elever som identifieras med läs- och skrivsvårigheter bör få stöd redan i årskurs 1 (Myrberg, 2001; Høien & Lundberg, 2013). Vidare påtalar Høien och Lundberg (2013) att varje elev är speciell vilket gör att träningen inte kan se likadan ut för alla elever oavsett svårigheter med läsinlärningen. Därför är det viktigt att göra en kartläggning av den enskilda elevens avkodnings- och förståelseprocess. Det är även viktigt att kartläggningar sker kontinuerligt för att se om undervisningsupplägget har gett effekt.

3.2.2 Undervisningens organisation

Undervisning för elever med läs- och skrivsvårigheter kan organiseras på olika sätt. Gustafson (2009) framhåller att komprimerad träning under kortare tid är att föredra framför sporadisk träning under längre tidsperioder. Vidare menar han att träningen ska upplevas som stimulerande och rolig av eleverna. Enligt Høien och Lundberg (2013) samt Myrberg och Lange (2006) är strukturerad och intensiv enskild undervisning (en-till-en) av elever med svårigheter att lära sig läsa att föredra framför undervisning i liten grupp eller helklass. Høien och Lundberg (2013) framhåller dock att om undervisning ska ske i helklass, grupp eller enskilt beror på lokala förhållanden men främst på vad eleven själv önskar. De menar också att enskild undervisning för elever med lässvårigheter oftast är att föredra då det är lättare för läraren att ge anpassad undervisning och god uppföljning. Tremblay (2013) däremot fann i en studie av ca 350 elever i årskurs 1 och 2, bättre studieresultat i inkluderande lärmiljöer än i segregerade. Taube et al. (2015) har i en studie kartlagt svenska och internationella forskningsresultat från fler än 4000 studier med fokus på läs- och skrivundervisning för åldrarna 6-12 år. I studien fann de att undervisning i små grupper, när det gällde bokstavsinnlärning, var mest effektiv. Men de kom också fram till att en-till-en-undervisning kan leda till förbättrade läsresultat för elever som riskerar att få lässvårigheter. Något som däremot talar emot en-till-en-undervisning var det som Fouganthine (2012) fann i ett forskningsprojekt om läsutveckling hos 103 elever med identifierade lässvårigheter i årskurs 2. Det framkom där att det var många elever som inte ville gå iväg för att få enskild specialundervisning eftersom de inte ville vara annorlunda och missa det som hände i klassrummet. Thomas och Loxley (2007) förespråkar inkludering och hänvisar till studier som visar att elever som fått vara inkluderade i vanliga skolor visar bättre resultat jämfört med de som fått gå i specialskolor. De menar också att inkludering inte enbart gynnar elever i behov av stöd utan också gruppen som helhet, eftersom de då får möjlighet att möta olikheter redan från tidig ålder och därigenom är bättre rustade för vuxenvärlden och samhället i stort.

En sammanställning om vilka stödinsatser som främjar måluppfyllelsen hos elever i svårigheter har gjorts av Almqvist, Malmqvist och Nilholm (2015). Studien framhåller tre arbetssätt som ger positiva effekter på elevernas kunskapsutveckling, dessa är kamratlärande där elever lär av varandra, explicit undervisning samt träning i metakognitiva strategier. Vidare menar de att den intervention som även på längre sikt visade sig ha högst effekt bestod av en kombination av träning i läsförståelse, fonetik och fonemisk medvetenhet.

Vid planering av undervisning behöver den enligt Skolverket (2014b) anpassas till elevernas behov, förutsättningar, tänkande och erfarenheter. Om en elev riskerar att inte nå kunskapsmålen eller riskerar att inte utvecklas i rätt riktning ska skolan skyndsamt sätta in stöd i form av extra anpassningar. Det behöver inte fattas några formella beslut för att sätta in dessa anpassningar. Lärare behöver förstå elevens svårigheter i skolsituationen för att bedöma och ta ställning till vilka behov eleven har och därmed vilka extra anpassningar som behövs för att gynna eleven. Exempel på anpassningar kan vara extra tydliga instruktioner, hjälp med att komma igång med arbetet eller enstaka specialpedagogiska insatser (ibid.).

Enligt Høien och Lundberg (2013) handlar pedagogiska åtgärder inte endast om träning. För att lässvaga elever ska nå automatiserad färdighetsnivå med minimala resursinsatser kan de bli hjälpta av att exempelvis kunna lyssna på en text samtidigt som de har boken framför sig. Det är också viktigt att skapa meningsfulla lässituationer och att välja texter som utgår från elevernas intresse och erfarenheter för att därigenom skapa läsintrasse. I dagens skolor möjliggör tillgången till digitala lärverktyg att nya vägar för användandet av hjälpmedel öppnas. Eklöf och Kristensson (2017) samt Jacobson, Björn och Svensson (2009) menar att

det är viktigt att verktygen introduceras för eleven på ett tidigt stadie och därmed blir en naturlig del av elevernas kunskapsinhämtning.

3.3 Kartläggning och bedömning

Då Skolverkets obligatoriska bedömningsstöd är ett kartlägningsmaterial som leder fram till bedömningar av elevers kunskaper presenteras i detta avsnitt litteratur och tidigare forskning om olika former av kartläggningar och bedömning, de syften de kan ha och hur resultatet kan användas.

Enligt Myrberg och Lange (2006) förekommer det i skolan många olika läs- och skrivtester. De kan vara utformade på flera olika sätt och användas i olika syften, exempelvis för resultatuppföljning i skolor och kommuner. De menar att det är viktigt att de olika testsystem som finns kopplas till pedagogiska insatser då testningen annars kan vara meningslös eller till och med skadlig. Läs- och skrivtest skall leda till god uppfattning om undervisningsresultaten och som larmklocka för elever som inte visar nödvändiga framsteg. Vidare menar de att resultat av test skall användas till att ringa in och förklara läs- och skrivproblem samt att underlaget till tolkningar skall innefatta faktorer i omgivningen som kan bidra till att lösa problemen. Myrberg (2007) anser att det är viktigt att testen görs tidigt, då utsikterna att komma till rätta med problem som identifieras tidigt är större. För elever i behov av specifika åtgärder anser Druid Glentow (2006) att dessa måste föregås av kartläggningar som ger riktlinjer för det pedagogiska arbetets upplägg. Lärare kan enligt Lundberg och Herrlin (2006) lätt bli alltför subjektiva i sina bedömningar och bör därför använda test där man kan få en mer objektiv bild av hur eleverna förhåller sig till andra elever i samma ålder.

Enligt Bjar (2009) är det viktigt att kartlägga barns läs- och skrivkompetenser. Ett val som lärare, speciallärare, specialpedagog, psykolog eller logoped måste göra är om det ska användas kvantitativa eller kvalitativa kartläggningar. När t.ex. kommuner vill få information om elevers läs- och skrivförmåga och därmed genomför test på stora grupper används kvantitativa bedömningar. Dessa är ofta screeningtest som är standardiserade och normerade dvs. de är utprovade på stora populationer och kan därför mätas mot dessa. Därmed kan kommunen få fram uppgifter som visar elevernas resultat i förhållande till en nationell norm eller standard. Resultaten kan användas som underlag för beslut om förändringar i kommunen. Vidare menar Bjar (2009) att för att utreda enskilda elevers läs- och skrivförmågor används kvalitativa kartläggningar som underlag för undervisningens vidare planering. Kvalitativa kartläggningar anses vara subjektiva men har ett pedagogiskt syfte där helheten analyseras för att se både styrkor och utvecklingsområden gällande elevers kunskapsutveckling och den verksamhet som sker i klassrummet (ibid.).

Screeningtest kan enligt Myrberg (2007) vara utformade på olika sätt. Det kan exempelvis vara funktionella test av stavning, läshastighet och ordförråd eller test som mäter t.ex. fonologisk förmåga. Regelbundna screeningar genomförs i skolor för att mäta elevers läs- och skrivförmåga. Det finns dock ingen nationell bild över i vilken omfattning det har skett eftersom olika skolor har olika rutiner. Vanligen förekommer screeningar redan i årskurs 1 för att identifiera elever med behov av stöd. I dessa screeningar ingår mått på elevers avkodning, läsförståelse samt stavning. Screening av elevers språkliga medvetenhet förekommer också ofta i förskoleklassen för att identifiera elever som har en fonologisk sårbarhet (Levlin, 2014). Skolverkets bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling är en form av screeningmaterial.

3.3.1 Summativ och formativ bedömning

I Korps kunskapsöversikt (2011) framgår att det inom aktuell bedömningsforskning används främst två begrepp, summativ och formativ bedömning, vilka introducerades av Michael Scriven redan 1967. Det är enligt Klapp (2015) syftet som är skillnaden mellan de olika bedömningsformerna. Summativ bedömning beskrivs som bedömning *av* lärande och formativ bedömning beskrivs som bedömning *för* lärande. Historiskt sett har bedömningar främst varit summativa och då ofta skett i slutet av ett arbetsområde för att summera elevers kunskaper (Klapp, 2015). De summativa bedömningarna har använts för att fastställa individens nivå gentemot målkriterier vid testsituationer och har förmedlats till eleven som en statisk bedömning. Betyg är en summativ bedömning som används för att t.ex. sälla elever till en utbildning eller utvärdera grupper av elever, skolor och kommuner. Syftet med formativ bedömning är att stötta elevers lärande, att ge konkret och tydlig feedback som en del av en pågående bedömning (Klapp, 2015). Black och Williams forskningsöversikt (1998) har bidragit till genomslaget av formativ bedömning i skolan under 2000-talet. Den framhåller att formativ bedömning har en positiv effekt på elevers lärande och utveckling. I takt med att formativa bedömningar har utvecklats har eleverna getts möjlighet att få bedömningar kopplade till det vanliga klassrumsarbetet för att tydliggöra nästa steg i lärandet (Hirsh & Lindberg, 2015). Korp (2011) menar att undervisningen i dagens skolor oftast innehåller både summativa och formativa bedömningar.

Klapp (2015) menar att de båda formerna av bedömning, summativ och formativ, inte står i motsättning till varandra utan att det är hur de används som skapar motsättningar. Vidare anser hon att de båda bedömningsformerna används i samspel eftersom en summativ bedömning sätter igång någon form av tanke hos läraren vilket medför påverkan på den fortsatta undervisningen. Likaså sker en form av summativt avstamp vid formativ bedömning då det är utifrån ett visst utgångsläge som den formativa framåtsyftande feedbacken ges. Hirsh och Lindberg (2015) lyfter likt Lundahl (2014) fram det dubbla syftet med formativ bedömning, dels att utveckla eleven och dels att utveckla lärarens förståelse av hur undervisningen kan anpassas så att den möter elevernas behov vilket gör att man allt oftare talar om formativ undervisning istället för enbart formativ bedömning. Lärande sker ”i interaktion mellan lärare och elever i en viss miljö som är ordnad på ett visst sätt” (Hirsch & Lindberg, 2015 s. 71) vilket innebär att det inom formativ bedömning är lika viktigt att forma undervisningen och lärmiljöerna som att forma eleven.

3.3.2 Bedömarkompetens

Den största påverkansfaktorn kring lärares uppfattningar om bedömningar är det arbetsätt och synsätt kring bedömning som råder på skolan hen arbetar på. Även den enskilde lärarens egna erfarenheter av att bli bedömd påverkar, samt den utbildning som lärarutbildningen har tillhandahållit (Jordell, 2002). Hirsh och Lindberg (2015) anser att lärare behöver mer utbildning i bedömningsfrågor för att kunna göra adekvata och rättvisa bedömningar. Enligt Klapp (2015) kan lärares bedömarkompetens öka genom att skolor organiserar för sambedömning vilket uppmanar lärarna att sätta ord på sina tankar kring skillnader i elevprestationer. Korp (2011) lyfter fram att bedömningar bör göras på *gräsrotsnivå*, alltså av de som har mest nytta av den information som kommer fram vid bedömningsituationen. På så sätt blir bedömningen ett stöd för läraren att utveckla undervisningen till att nå alla elever samt att möjliggöra lärarens kommunikation till eleverna kring vad de förväntas uppnå.

Enligt Hirsh och Lindberg (2015) påverkar organisatoriska faktorer samt de kunskaper om bedömning som finns bland olika nivåer i skolsystemet lärares möjligheter till att hantera

problemet med att få in den formativa bedömningen i ett summativt skolsystem. Vidare menar de att bedömningsfrågor är centrala för olika nivåer i skolsystemet. Lärare bör utgå från det i sin klassrumspraktik, skolledare bör ta tillvara på resultat och analys i sitt systematiska kvalitetsarbete och huvudmän bör utgå från bedömningsdata för att kunna göra övergripande analyser. De menar att forskningen kring formativ bedömning behöver kompletteras med studier kring hur lärare, skolledare och huvudmän kan använda och analysera bedömningsinformation för att forma undervisningen så att den leder till ökat lärande och högre måluppfyllelse hos eleverna.

3.4 Organisationen i skolan

Utifrån kartläggningar och bedömningar kan skolor få information om hur undervisning bör utformas för att möta alla elever där de befinner sig. Här lyfts vad tidigare forskning visar kring hur skolors organisation påverkar möjligheterna att utforma undervisning och specialpedagogisk verksamhet.

3.4.1 Skolors organisation

Enligt Scherp (2013) är utformningen av den pedagogiska verksamheten den mest betydelsefulla faktorn i elevers lärande och utveckling. Han har i sin studie funnit ett högre välmående på skolor som ansåg sig vara delaktiga i framgångar och problem jämfört med skolor som ansåg att det berodde på faktorer som de själva inte kunde påverka. Enligt Berg (2003) kan frirumsmodellen, där skolors yttre gränser i form av den formella styrningen av skolan i kombination med skolors inre gränser i form av rådande kultur på skolor, användas för att upptäcka och erövra skolors frirum. Frirummet är den påverkansmöjlighet som uppstår mellan de inre och yttre gränserna vilket skapar utvecklingsmöjligheter för enskilda skolor att använda på ett sätt som gynnar eleverna. Utvecklingsområden kan enligt Scherp (2013) initieras på olika sätt vilket då också leder till olika resultat. *Top-down* initierade utvecklingsområden sker när ledning eller annan överordnad funktion ålägger skolor att genomföra något. *Bottom-up* initierade utvecklingsområden sker när verksamheten själva upptäcker något som behöver utvecklas. Det finns enligt Scherp (2013) en positiv koppling mellan elevers kunskapsutveckling och pedagogers kollegiala lärande i och utifrån sin egen verksamhet. Han presenterar VISKA, vardagsinriktat systematiskt kvalitetsarbete, som ett sätt att låta verksamhetens behov och utmaningar styra skolans utvecklingsarbete. Han menar också att det inte är så enkelt att överföra välfungerande lösningar mellan olika skolor, eftersom verksamheten då sätts in i en ny kontext där pedagogerna inte har varit med och arbetat fram konceptet.

Sättet som skolor organiserar sig på utgör en del av de möjligheter och begränsningar som finns för de specialpedagogiska insatserna, vilket påverkar det stöd som når ut till eleverna (Scherp, 2013). Möllås, Gustafson, Klang och Göransson (2017) har gjort en fallstudie med sex anställda specialpedagoger, där deras dagliga arbete dokumenterats. Studien visar att de kontextuella villkor och förutsättningar som påverkar det specialpedagogiska arbetet på skolor beror bland annat på specialpedagogens rumsliga tillgänglighet och flexibilitet, organisation av det specialpedagogiska arbetet, rektors ledarskap och visioner samt rektors och lärares inställning till elever i svårigheter. Vidare menar de att skolors förutsättningar i form av antalet anställda, kompetens inom arbetslagen, samverkansformer samt gruppstorlekar också påverkar det specialpedagogiska arbetet samt vilka förutsättningar för arbetsfördelning som kan finnas inom organisationen.

3.4.2 Specialpedagogiska yrkesroller

Enligt Skolverket (2015) är specialpedagogen/specialläraren en nyckelperson i arbetet med barn och elever i behov av stöd. Vidare beskrivs professionernas historia med att det från 1960-talet endast fanns speciallärarytbildning men att den under 1990-talet ersattes med en specialpedagogutbildning. Från 2008 återinfördes speciallärarytbildningen och fram till idag löper utbildningarna parallellt.

Göransson, Lindqvist, Kling, Magnusson och Nilholm (2015) skrev en rapport utifrån en enkätstudie med över 3000 deltagande speciallärare och specialpedagoger där deltagarna gav sin syn på yrkesrollerna. Deras forskningsöversikt visar att det finns fler likheter än skillnader mellan de båda yrkesgrupperna. De fann dock att speciallärarytbildningen har en större individinriktning i arbetsuppgifterna än specialpedagogerna. Specialpedagogerna ansåg sig ha goda kunskaper om rådgivning och konsultation, samt om samverkan med skolledningen (Göransson et al. 2015). Det finns enligt Möllås et al. (2017) en rad olika faktorer som påverkar utformningen av det specialpedagogiska arbetet ute på skolor, vilket gör att det inte endast är utbildningen som sätter ramarna för utformningen av yrkesrollernas arbetsuppgifter. Vidare menar Göransson et al. (2015) att speciallärare och specialpedagoger förväntas inta en mer relationell syn på arbetet med skolproblem än vad de faktiskt gör.

4 Teorianknytning

Teorier kan användas för att beskriva och förstå de fenomen och problem som studeras för att göra världen begriplig. Forskare gör val och prioriteringar, de ser vissa saker men inte andra (Ahlberg, 2015). De specialpedagogiska perspektiven utgör den teoretiska ramen för den föreliggande studien. Vår analys av hur det specialpedagogiska arbetet organiseras utifrån bedömningsstödet baseras på detta ramverk.

Denna studie lutar sig mot Ahlbergs (2015) definition av perspektiv som forskarens utblick, vilken kan leda till olika sätt att se, uppfatta och studera omvärlden. I arbetet med bedömning och analyser ses elevers resultat samt de insatser bedömningsstödet leder fram till, utifrån specialpedagogiska perspektiv så som det kompensatoriska, det kritiska samt dilemmaperspektivet. Det som skiljer de olika perspektiven åt är sättet att förlägga den problematik som blir synlig vid kartläggningar och bedömningar.

När förklaringar till skolproblem läggs hos individen och skolans uppdrag blir att kompensera elevens svårigheter ses problematiken enligt Nilholm (2007) ur ett kompensatoriskt perspektiv. Liknande synsätt kan benämnas som kategoriska perspektivet (Emanuelsson, Persson & Rosenkvist, 2001; Persson, 2013). För elever med språk-, läs- och skrivsvårigheter kan insatser ur ett kompensatoriskt perspektiv vara explicit träning på individnivå då det är den enskilde eleven som behöver kompenseras för hans svårigheter.

Hirsh (2017) för fram undervisningskontextens betydelse och menar att hela undervisningssituationen, exempelvis innehåll, metoder, fysisk miljö, gruppammansättning och relationer mellan lärare-elev, påverkar möjligheten till lärande. När förklaringar till skolproblem läggs i mötet mellan eleven och den omgivande miljön där förhållandet, samspelet och interaktionen mellan olika aktörer anses viktig ses problematiken ur ett relationellt perspektiv (Emanuelsson et al. 2001; Persson, 2013; Ahlberg, 2015). Utgångspunkten är att problematiken anses ligga i omgivningen istället för hos individen själv och att det är skolans uppgift att anpassa verksamheten till att möta alla elever oavsett svårigheter. Nilholm (2007) lyfter fram det kritiska perspektivet som har stora beröringspunkter med det relationella perspektivet då det anses finnas bakomliggande orsaker till skolproblem som inte är kopplade till individen. Inkluderingsbegreppet har fått stor betydelse inom det kritiska perspektivet då skolan enligt Nilholm (2007) inte ska lyfta ut elever för att ge kompensation för de svårigheter de har utan istället se till att skolan med organisation, undervisning och innehåll utformas så att den möter och utvecklar alla individer.

Ytterligare ett perspektiv som lyfts fram av Nilholm (2007) benämns dilemmaperspektivet. Utgångspunkten är att det inom skolan finns vissa grundläggande dilemman som inte går att lösa. Bedömning är ett centralt dilemma eftersom skolans styrdokument anger att alla elever ska klara en viss nivå vid en given tidpunkt samtidigt som styrdokumentet anger att skolan ska möta varje enskild elev där den befinner sig och utforma undervisningen utifrån det. Detta gäller oavsett om det är högpresterande elever eller elever som presterar under förväntad nivå (ibid.). Vid kartläggning och analys av enskilda elever kan det kompensatoriska perspektivet bli framträdande medan det kritiska perspektivet kan komma i fokus vid reflektioner kring de lärande miljöer eleverna omges av. Bedömning som helhet anses vara ett av skolans stora dilemman vilket gör att även dilemmaperspektivet är centralt i vår studie.

5 Syfte

Mot den ovan beskrivna bakgrunden är syftet med denna studie att, genom intervjuer med verksamma speciallärare och specialpedagoger, undersöka hur de upplever sin roll i arbetet med Skolverkets obligatoriska bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling samt hur de anser att specialpedagogiska insatser kopplas till genomförande och uppföljning av bedömningsstödet. Följande frågeställningar fokuseras i studien:

- På vilket sätt anser specialpedagoger/speciallärare sig vara delaktiga i arbetet med bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling?
- Vilka specialpedagogiska insatser på skol-, grupp- och individnivå anses resultatet av bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling leda till?

6 Metod

I denna del ges först en kort presentation av vald forskningsansats, därefter presenteras metodvalen utifrån rubrikerna datainsamlingsmetod, urval, analysmetod, validitet och reliabilitet. Sist beskrivs etiska överväganden och på vilket sätt de har haft betydelse i vår studie.

Studien har en hermeneutisk forskningsansats, vilket gav oss stöd i vårt metodval, kvalitativa intervjuer, samt vid analysen av empirin. Hermeneutik handlar om att tolka, förstå och att hitta något nytt i det man undersöker genom att göra det systematiskt. Man går från helhet till delen och tillbaka till helheten (Kvale & Brinkmann, 2014; Ödman, 2007).

Hermeneutiken handlar om att tolka, förstå och förmedla och kan användas för att förmedla upplevelser av olika fenomen, till exempel inom skolans värld. Hermeneutiken är lämplig att använda när syftet med studien är att få tillgång till informanternas egna upplevelser av fenomen /.../. (Fejes & Thornberg, 2015 s. 71)

All förståelse kommer ur vår förförståelse och förändras gradvis i och med att ny kunskap tillägnas (Fangen, 2005). Valet av hermeneutisk ansats i denna studie grundas på viljan att skapa en djupare förståelse för hur specialpedagoger/speciallärare ser på användandet av bedömningsstöd och möjligheten att använda resultat och analys för att stötta elever. Inom hermeneutiken tolkas ofta texter men i denna studie tolkas transkriberade intervjuer i syfte att finna ny kunskap utifrån speciallärares/specialpedagogers berättelser.

6.1 Datainsamlingsmetod

För att uppnå studiens syfte och söka svar på forskningsfrågorna har vi valt att genomföra en kvalitativ intervjustudie av speciallärare/specialpedagoger som arbetar i klasser där bedömningsstödet har använts hösten 2016 och/eller hösten 2017. Genom kvalitativa intervjuer kan erfarenheter synliggöras ur den intervjuades eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2014).

Om man vill veta hur människor uppfattar sin värld och sitt liv, varför inte prata med dem? Att samtala är en grundläggande form av mänsklig interaktion, Människor talar med varandra; de interagerar, ställer frågor och besvarar frågor. Genom samtal lär vi känna andra människor, vi får kunskap om deras erfarenheter, känslor, attityder och den värld de lever i. (Kvale & Brinkmann, 2014 s. 15)

En kvalitativ intervju kan generera fördjupad kunskap kring ett ämne, bland annat därför att möjlighet till följdfrågor finns. Med en kvantitativ enkät finns en större risk för uteblivna svar och frågeformuleringar riskerar att i högre grad styras utifrån vår egen förförståelse av speciallärare/specialpedagogers uppdrag och möjligheter. Invändningar mot att använda kvalitativa intervjuer rör ofta resultatens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet eftersom empirin utgår från ett fåtal informanter jämfört med en kvantitativ enkät som kan nå ut till ett större antal informanter. Ytterligare kritik riktas ibland mot kvalitativa studier eftersom svaren kan ge ett visst tolkningsutrymme (Kvale & Brinkmann, 2014). För att möta denna kritik har följdfrågor ställts till respondenterna för att på så viss minska vårt eget tolkningsutrymme vid sammanställning av resultat och analys och därigenom öka studiens validitet och reliabilitet. Genom tidigare intervjustudier under specialläro utbildningen samt i samband med c-uppsatser på grundutbildningen har vår kunskap om och erfarenhet av kvalitativa intervjustudier utvecklats. Vi är mer medvetna om hur vår roll som intervjuare riskerar att

påverka resultatet och därmed har vi strävat efter ett neutralt förhållningssätt under intervjuerna.

Inom pedagogisk forskning har intervjuer varit vanligt förekommande sedan flera decennier tillbaka (Kvale & Brinkmann, 2014) vilket inspirerade oss till att samla in denna studies empiri med hjälp av semistrukturerade intervjuer med specialpedagoger/speciallärare. Enligt Bryman (2013) kännetecknas semistrukturerade intervjuer av att intervjuaren har förberett frågor men att ordningen på dem kan variera utifrån intervjutillfället samt att det ställs följdfrågor för att förtydliga eller fördjupa viktiga svar från respondenten. Utifrån de tankarna förbereddes frågor till vår studie i en intervjuguide (bilaga 1). Frågorna fokuserar på hur resultat och analys av bedömningsstödet används som underlag för specialpedagogiska insatser på olika nivåer.

Inför respondenternas deltagande i studien skickades ett missiv via mail för att informera om studiens syfte samt om de aktuella etiska ställningstagandena (bilaga 2). Även frågorna skickades ut till respondenterna i förväg för att ge dem möjlighet att fundera och reflektera innan intervjun genomfördes. Kvale och Brinkmann (2014) framhåller vikten av att förarbeta intervjuerna väl och inte luras till att tro att det är en enkel datainsamlingsmetod att använda. Det finns en risk att intervjuer svävar ut och att svaren blir väldigt omfattande vilket kan försvåra analysarbetet. Arbetet med att ta fram intervjuguiden skedde därför vid upprepade tillfällen för att justera formuleringar så att de svarade mot studiens syfte och forskningsfrågor. Omfattningen av intervjuguiden minskade något under processen med att fastställa den utifrån tankar om att alltför specifika frågeställningar riskerar att styra svaren i en viss riktning. I delar av intervjuerna berördes klassrumspraktiken, vilket kan göra specialpedagogerna/ speciallärarna till andrahandskällor kring just de svaren (Bergström & Boréus, 2012). Valet att intervjua specialpedagoger/speciallärare grundade sig på att de är förstahandskällor när det gäller att se på arbetet kring bedömningsstödet utifrån vår blivande profession.

6.2 Urval

Till studien har ett urval av sex utbildade speciallärare/specialpedagoger gjorts genom ett så kallat bekvämlighetsurval, där respondenterna består av personer som vi har tillgång till (Bryman, 2013). Urvalsförfarandet grundar sig i ambitionen att ta del av hur verksamma speciallärare/specialpedagoger arbetar utifrån olika huvudmän samt utifrån skolor med elever från skilda socioekonomiska förhållanden. I studien görs i huvudsak inte någon urskiljning mellan speciallärare och specialpedagoger som respondenter då gränsen mellan yrkesuppgifterna ser olika ut på olika skolor. I studien benämns de som speciallärare/specialpedagoger, respondenter alternativt med fingerade namn. Respondenterna arbetar på sex olika låg- och mellanstadieskolor fördelade på två olika kommuner. Anna, Bodil och Carina är verksamma i kommun 1 och Diana, Eva och Felicia i kommun 2.

Anna arbetar sedan sex år tillbaka som speciallärare med inriktningen matematikutveckling och är i grunden utbildad 1-7 lärare med inriktning matte/no.

Bodil arbetar sedan drygt fyra år tillbaka som specialpedagog och är i grunden utbildad 1-7 lärare med inriktning svenska/so.

Carina arbetar sedan två år tillbaka som både specialpedagog och speciallärare med inriktning mot matematikutveckling. Hon är i grunden utbildad 1-7 lärare med inriktning svenska/so samt matematik.

Diana arbetar sedan fyra år tillbaka som speciallärare med inriktning språk-, läs- och skrivutveckling och är i grunden utbildad 1-7 lärare med inriktning svenska/so.

Eva arbetar sedan fem år tillbaka som specialpedagog och är i grunden utbildad 1-7 lärare med inriktning svenska/so och idrott.

Felicia arbetar sedan fyra år tillbaka som speciallärare med inriktning språk-, läs- och skrivutveckling. Hon är i grunden utbildad 1-7 lärare med inriktning i svenska/so.

6.3 Analysmetod

Analys av empirin har skett i flera omgångar, först enskilt av var och en av oss som genomförde studien och sedan gemensamt. Redan under intervjutillfället påbörjades den första analysen och byggdes sedan på under transkriberingen av intervjuerna. Det som tolkades under intervjuerna var det som styrde följdfrågorna. När alla intervjuer var genomförda och transkriberade lästes allt material av oss båda, flera gånger. Under analysprocessen var fokus på att hitta mönster och olikheter i empirin genom att koda den med nyckelord (Svensson & Ahrne, 2015). Dessa nyckelord färgkodades och delade in empirin i teman. Nyckelorden användes också för att organisera materialet i tankekartor utifrån svaren på intervjuerna. Dessa båda analysmetoder var till stöd när empirin sammanställdes i resultat och analys. Vid transkribering av intervjuer finns det en risk att information förloras, exempelvis betoningar och kroppsspråk, då tal omvandlas till skrift (Kvale & Brinkmann, 2014). Eftersom intervjuerna är transkriberade av den av oss som genomfört intervjun har samstämmigheten vid transkriberingen varit viktig. Vid transkriberingen har ord som exempelvis ehh, hmm utelämnats då de bedömts inte påverka resultatet, i övrigt är all empiri transkriberad ordagrant.

6.4 Validitet och reliabilitet

För att säkerställa att intervjuguiden svarade mot studiens syfte och forskningsfrågor genomfördes en pilotintervju vilket Boréus och Bergström (2012) förordar. Analysen av pilotintervjun visade att intervjuguiden var omfattande och att några frågor kunde vävas samman samt att några omformuleringar behövde göras. Utifrån pilotintervjun ändrades även ordningen på frågorna så att bakgrundsfrågorna hamnade sist i intervjun så att respondentens energi kunde fokuseras på frågorna som direkt berörde studiens syfte och forskningsfrågor. Då intervjuguiden rör frågeställningar om ett obligatoriskt område, dvs. att alla skolor är ålagda att genomföra bedömningsstödet, fanns en risk för att intervjuareffekt uppstod. Det innebär att respondenterna kan ha påverkat sina svar genom att försköna eller utelämna information om de upplevt att vi som intervjuare har en förväntan kring en viss form av svar (Stukát, 2011; Bryman, 2013). Denna risk gjorde förhållningssättet under intervjun extra viktigt då vår egen förförståelse kring arbetet med bedömningsstöden inte fick påverka resultatet.

Genom stor noggrannhet vid transkribering och analys har fokus varit på att få svar på aktuella forskningsfrågor vilket har stärkt studiens validitet. För att säkerställa en korrekt transkribering av respondentens svar användes dubbla inspelningsfunktioner vid intervjuerna

samt att intervjutillfällena avslutades med en kort sammanfattning av vad respondenten delgivit, detta för att undvika missvisande tolkningar och istället öka studiens reliabilitet.

Genom att empirin lästes och analyserades först enskilt och sedan gemensamt kunde en samstämmighet i analysen skrivas fram vilket genererade en god intersubjektivitet vilket innebär att empirin tolkas med samma resultat oavsett vem som gör tolkningen (Bergström & Boréus, 2012). Transkriberingarna av intervjuerna har lästs vid flera tillfällen under skrivprocessen för att säkerställa att analysen är densamma över tid vilket har gett ett mått på intrasubjektivitet vilket innebär att resultatet leder till samma analys oberoende av när tolkningen görs (ibid.). Eftersom intervjuer sker genom interaktion mellan två människor och är baserade på respondentens aktuella nuläge så går exakt den stunden inte att återskapa. Om intervjuerna skulle göras om kan eventuellt nya svar komma fram då respondenten kan ha skapat sig andra och djupare insikter (Bryman, 2013).

Studien har tolkats utifrån en hermeneutisk ansats vilket innebär att förförståelsen har betydelse vid tolkning av text (Bergström & Boréus, 2012). För att synliggöra vår egen tolkningsgrund och för att lättare kunna gå bortom den vid analysen av empirin dokumenterade vi för egen del vår förförståelse inför att studien påbörjades.

6.5 Etiska överväganden

Vetenskapsrådets (2002) rekommendationer och riktlinjer vad gäller forskningsetiskt förhållningssätt, forskningsetiska aspekter och etiska ställningstagande utifrån fyra huvudkrav har legat till grund för studiens genomförande.

Enligt *informationskravet* har respondenterna inför genomförandet av intervjuerna informerats om studiens syfte. De har också fått information om vilka moment som ingår i studien samt att den kommer att publiceras på GUPEA (Göteborgs Universitets Publikationer - Elektroniskt Arkiv), och därmed bli offentlig. Enligt *samtyckandekravet* har respondenterna fått information om att deltagandet är frivilligt och att de när som helst har haft möjlighet att avbryta sitt deltagande utan att ange anledning. Genom att delta vid intervjuerna har respondenterna gett sitt samtycke till att delta i studien. Ett etiskt dilemma som kan uppstå i en kvalitativ studie är risken för att respondenterna identifieras vilket kan leda till obehag för dem. För att förstå respondentens uttalanden kan en beskrivning av den kontext hen befinner sig i behövas men utifrån *konfidentialitetskravet* används bokstavsbezeichnungar på respondenterna samt att inga namn på skolor eller platser anges. Material som innehåller uppgifter som gör det möjligt att spåra respondenterna har förvarats på personliga datorer med lösenordsskydd för att förhindra att obehöriga kommer åt materialet. Respondenterna har utifrån *nyttjandekravet* informerats om att insamlad data endast används för forskningsändamål och att materialet kommer att förstöras efter avslutad studie (Bryman, 2013).

Inför genomförandet av studien formulerades ett etiskt protokoll (Kvale & Brinkmann, 2014) för etiska frågor som skulle kunna dyka upp i samband med intervjuerna. Då studien behandlar ett område som inte är så starkt knutet till respondenterna som enskilda individer fann vi endast ett fåtal etiska frågor att ta med i beaktande. Dessa var risken för att någon skola inte skulle ha genomfört bedömningsstödet samt en avvägning kring att ta med uttalanden som kan blotta respondentens egen upplevelse av missnöje.

Vid intervjuer behöver etisk hänsyn tas till den asymmetriska maktposition som uppstår. Eftersom intervjuaren har ett syfte och en agenda vid intervjuer kan det inte likställas vid ett samtal mellan jämbördiga parter. Intervjuaren ges ett tolkningsföreträde av empirin som samlas in och det finns en risk för att respondenten medvetet eller omedvetet uttrycker det hen tror att intervjuaren vill höra (Kvale & Brinkmann, 2014). De resultat som presenteras i studien är våra tolkningar.

7 Resultat

Utifrån intervjuerna med de sex speciallärarna/specialpedagogerna presenteras resultatet i fem övergripande teman vilka framträdde i analysen av svaren. Dessa teman används för att tydliggöra de mönster av likheter och olikheter som framkom i analysen.

7.1 Organisation av det specialpedagogiska arbetet

I intervjuerna ställdes frågor som rörde organisationen av det specialpedagogiska arbetet eftersom det kan påverka skolornas arbete med bedömningsstödet och de möjligheter till insatser som resultat och analys leder fram till. Utifrån respondenternas svar framkommer skillnader i specialpedagogisk organisation både mellan de två kommunerna men också inom respondenternas hemkommuner.

I kommun 1 finns det enligt respondenterna ett lokalt elevhälsoteam (EHT) på varje skola där specialpedagogisk kompetens ingår som en av professionerna. Det upplevs också finnas rutiner som innebär att lärare eller arbetslag anmäler sin oro kring en elev till EHT och då bjuds in till ett mötesforum. Utifrån informationen som kommer fram beslutas hur arbetet ska byggas vidare, exempelvis med extra anpassningar i klassen eller att speciallärare/specialpedagog ska göra en pedagogisk utredning för att kartlägga stödbehovet och utifrån det se vilka insatser som behöver göras.

Det [specialpedagogiska arbetet] har ju mer fått komma att styras i princip nästan helt och hållet av elevhälsomötena. När det kommer upp ärenden på elevhälsoteamet som lärarna anmäler in och det blir ett beslut där att det ska göras en pedagogisk utredning då är det det som jag gör. (Anna)

Enligt respondenterna är det dock inte bara EHT-ärenden som ligger till grund för specialpedagogiska insatser, stödbehoven blir tydliga även i andra sammanhang. Bodil menar att deltagandet vid arbetslagsträffar möjliggör stöttning till arbetslagen redan i planeringsfasen vilket gynnar elever i behov av stöd och därigenom utgör ett främjande och förebyggande specialpedagogiskt arbete. Även Anna menar att mycket tid läggs på samarbete med arbetslagen för att hitta lämpliga extra anpassningar samt för att stötta med tankar kring hur undervisningen kan organiseras för att gynna elevernas kunskapsutveckling. ”Att man är ute och träffar arbetslag och pratar kring vilka anpassningar som behöver göras och hur man ska organisera sig” (Anna). Avstämningar utifrån lärarnas omdömen om elevernas utveckling gentemot kunskapskraven samt olika screeningtester är också underlag för att bedöma vilka elever som har behov av specialpedagogisk stöttning enligt Carina.

I kommun 2 finns det enligt respondenterna minst en speciallärare på varje enskild skola. Utöver det anger respondenterna att elevhälsoarbetet organiseras genom att ett centralt elevhälsoteam är kopplat till skolorna där de har regelbundna möten. Till vissa av dessa möten kan lärare och/eller skolans speciallärare ha anmält oro kring en elev som de vill lyfta. Diana anser inte att det centrala elevhälsoteamet är så starkt knutet till verksamheten på skolan. Hon upplever att detta leder till att skolans egen speciallärare och lärarkollegiet tillsammans själva gör prioriteringar kring vilka elever som ska få extra stöttning och på vilket sätt det ska utformas.

Enligt respondenternas svar skiljer sig resursfördelningen kring den specialpedagogiska verksamheten åt mellan de aktuella skolorna. Hälften av respondenterna anger att lågstadiesatsningen har använts för att förstärka det specialpedagogiska arbetet, om än på

olika sätt. Två av dem menar att satsningen har möjliggjort fler anställningar utifrån den specialpedagogiska professionen medan den tredje lyfter att det har varit svårt att rekrytera just speciallärare/specialpedagoger vilket hon menar har medfört att en satsning har gjorts på gruppnivå genom att anställa fler pedagoger och därigenom möjliggöra halvklasstillfällen, mindre grupper samt riktad träning till enskilda elever ute i klassrummen.

Det är ju en resurstilldelning mer på gruppnivå som möjliggör en annan organisation eller ett annat sätt att jobba enskilt med elever, i mindre grupp eller helt enkelt två vuxna inne på lektionen när det är helklass. Så det är så man har valt att göra i och med att det har varit svårt att få tag i speciallärare/specialpedagoger. (Anna)

Alla sex speciallärare/specialpedagoger i studien lyfter att de arbetar med en del elever på individnivå och att arbetet då läggs upp utifrån intensivperioder med avstämningar exempelvis i samband med loven för att se vilka elever som har behov av fortsatt specialpedagogiskt stöd. Två speciallärare/specialpedagoger upplever att allt mindre tid läggs på en-till-en-undervisning och att tiden i större utsträckning används till arbete med mindre grupper, dels för att ge förförståelse till det arbete som eleverna kommer att möta i klassrummet och dels för att befästa kunskaper som eleverna tidigare har mött i klassrummet.

Bodil och Eva lyfter att det specialpedagogiska arbetet är organiserat utifrån flera professioner. Bodil berättar att de på hennes skola har försökt att göra en uppdragsbeskrivning för att skilja på det arbete som specialpedagog och speciallärare utför. Tanken var då att specialpedagogen skulle arbeta lite mer övergripande med fortbildning, övergångar och anpassningar i klassrummet medan speciallärarens huvudsakliga uppdrag var att arbeta på grupp- och individnivå, främst med stöttning inom svenska och matematik, vilket ledde till en uppdelning av ansvarselever. Bodil menar att uppdelningen visade sig svår att följa då många elever eller arbetslag runt elever behöver stöd från båda professionerna om uppdelningen ska följas. Därför görs det enligt Bodil avsteg från uppdelningen och båda professionerna arbetar i stort sett med samma arbetsuppgifter. ”Vi har försökt göra så att jag jobbar mer som specialpedagog och hon jobbar som speciallärare men vi märker efter hand att det är inte så lätt att ha den uppdelningen” (Bodil).

Sammanfattningsvis visar svaren från samtliga respondenter på skillnader i hur det specialpedagogiska arbetet organiseras på de enskilda skolorna vilket upplevs påverka möjligheten till delaktighet vid genomförandet av bedömningsstödet.

7.2 Genomförandet av bedömningsstödet

Utifrån respondenternas svar skiljer det sig åt mellan kommunerna när det gäller vilket stöd som getts från huvudmannen kring arbetet med bedömningsstödet. I kommun 1 anger speciallärarna/specialpedagogerna att ett kommunövergripande stödmaterial har tagits fram med information och riktlinjer kring genomförandet av bedömningsstödet samt resultatinsamling och analysfrågor. Anna berättar att hon deltog i ett projekt med pilotskolor i kommunen under provåret för att möjliggöra arbetet med att ta fram stödmaterial och att kartlägga vilka utbildningsinsatser det fanns behov av. I arbetet med att ta fram stödmaterialet lyftes enligt henne erfarenheter från pilotskolorna in både på kommunal och på nationell nivå.

Syftet var att [verksamhetsutvecklaren] som övergripande hade fått i uppdrag att ta fram ett stödmaterial för hur det skulle genomföras. Syftet var vad man behövde planera för utbildningsinsatser, alltså på kommunnivå. Vi skulle få pröva och så skulle

man se på hinder och möjligheter. Lite utifrån det se vilket stöd kommer skolorna och pedagogerna behöva i det här. Hur ska man tänka när man organiserar för det. (Anna)

I kommun 1 berättar Anna och Carina att alla lärare som är involverade i genomförandet av bedömningsstödet erbjudits informationsträffar där materialet har presenterats samt att erfarenheter har kunnat utbytas mellan skolenheter. Enligt Carina kommer det under våren 2018 vara ytterligare en informationsträff när alla skolor har genomfört kartläggningarna för att skapa ett nuläge i kommunen samt att ge möjlighet att ventilerat frågor som uppkommit under vägen.

Lite grann för att höra hur nuläget, hur läget ser ut egentligen för det är många frågor som uppkommer efterhand. Det har varit en provotid egentligen för alla när man har börjat genomföra dem men sen kommer många frågor upp efter hand som man behöver diskutera. (Carina)

Bodil menar att stödmaterialet som kommun 1 tagit fram ger tydliga riktlinjer för olika nivåer och tydliggör vem som ansvarar för vad. Det har enligt henne tagits fram en gemensam digital mall där varje skola rapporterar in resultat och analys en gång per läsår, vilket även Anna ser som ett sätt för kommunen att underlätta lärarens arbetsbelastning.

I kommun 2 har det enligt respondenternas upplevelser inte getts något kommunövergripande stöd i form av fortbildning eller riktlinjer. Eva berättar att hon på sin skola haft i uppdrag att informera arbetslagen om bedömningsstödet. Vidare menar hon att erfarenheterna från skolans deltagande under prövoåret, innan bedömningsstödet blev obligatoriskt att använda i årskurs 1, har bidragit till de riktlinjer och den organisation som idag finns på skolan.

Frågorna ”Har ni det som mål att man ska ha klarat av A och sen B och C eller ska man dokumentera längre om de kommit längre?”. De frågorna dök upp när det kom ny personal och då får man börja fundera. Det finns inga klara riktlinjer för hela kommunen, utan det är som sagt, det har vi själva gjort, om vi nöjer oss med A-nivån eller om vi ska dokumentera längre med de eleverna, där har vi själva fått göra en tolkning som vi vill. (Eva)

Carina menar att det är upp till varje enskild rektor att möjliggöra för själva genomförandet av bedömningsstödet på skolan. Diana uttrycker att rektorn på hennes skola har avsatt tid till arbetslagen så att de kan förbereda sig inför genomförandet samt möjlighet att kunna sambedöma.

I studien blir det synligt att genomförandet enligt respondenterna inte är så starkt kopplat till det specialpedagogiska uppdraget på de aktuella skolorna, framförallt inte i kommun 1 där det kommunövergripande stödmaterialet anger att det är klassläraren som ska genomföra bedömningsstödet. En vinst med det upplägget anser Bodil är att analysen kan påbörjas av klassläraren direkt vid genomförandet av bedömningsstödet.

Vi har valt att lärarna ska göra testerna själva och det är för att när man gör testet så märker man var eleven befinner sig. När man lyssnar på eleven så sätts ju genast analysen igång, vad behöver den här eleven för att den ska kunna möta behoven, så därför ser vi en vinst i att lärarna själva gör. Annars blir det ju på något sätt att vi gör bedömningen och sen ska vi förmedla samma sak till någon annan då är det bättre i så fall att de själva gör den. (Bodil)

Enligt en av respondenterna används det specialpedagogiska uppdraget till att på skolnivå se till att det med framförhållning bokas in kända vikarier till elevgrupperna så att det är möjligt för klassläraren att gå ifrån undervisningen och genomföra bedömningsstödet individuella delar med alla klassens elever. En annan respondent inom kommunen anger att hon erbjuder sitt stöd med att vid behov stötta i klasserna för att möjliggöra genomförandet. Den tredje respondenten i kommunen berättar att det specialpedagogiska uppdraget används olika mellan grupperna beroende på hur resursfördelningen ser ut. Den specialpedagogiska kompetensen har använts till att ta fram anpassningar av bedömningssituationen för att alla elever ska kunna delta. Hon menar att hon i en del klasser har genomfört bedömningsstödet med enskilda elever som har en relation till henne och som har varit i behov av anpassningar, exempelvis i form av mindre sammanhang eller längre tid vid genomförandet.

I den andra kommunen är det enligt respondenterna andra förutsättningar vid genomförandet av det obligatoriska bedömningsstödet. Eva berättar om hur de på hennes skola har organiserat för att en för eleverna känd lärare ur det specialpedagogiska teamet genomför bedömningsstödet med alla elever i årskurs 1. Hon lyfter fram likvärdigheten i bedömningen som en fördel med att en och samma person genomför alla bedömningar samt att det underlättar lärarens arbetsbelastning.

Alla sex speciallärare/specialpedagoger i studien anser att de på något sätt har underlättat för klasslärarna inför eller vid genomförandet av bedömningsstödet. Exempelvis genom att genomföra bedömningen med enskilda elever som har behov av extra anpassningar eller att stötta upp i klassen under tiden som klassläraren genomför bedömningarna. Vissa har även stöttat praktiskt med att kopiera upp materialet.

Utifrån information från de sex speciallärare/specialpedagoger som ingår i denna studie kan vi se att diskussioner kring extra anpassningar inte anses förekomma i samma utsträckning kring det obligatoriska bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling som inför genomförandet av de nationella proven i årskurs 3: ”där har de inte tagit så mycket hjälp av mig, det är ingen som har signalerat det. Däremot inför de nationella proven är de ju väldigt så här att vi måste ha hjälp nu med vilka anpassningar vi får göra” (Bodil). Den vanligaste anpassningen vid genomförandet av bedömningsstödet anses vara att se till så att elever, vid genomförandet, inte utsätts för uppgifter som läraren redan i förväg vet är för svåra för eleven. ”Då kanske man bara gör det här med bokstavskänningen men man utsätter inte eleverna för att läsa texten, att man ska misslyckas” (Carina). Andra exempel på extra anpassningar som anses ha varit aktuella vid genomförandet är att eleverna har haft tillgång till ett mindre sammanhang i en känd lugn miljö, några i en mindre grupp och några enskilt. Det anges också ha funnits möjlighet till längre tid vid genomförandet samt att ett fåtal elever har haft tillgång till Ipad eller andra liknande artefakter vid genomförandet. Diana lyfter exempel på när elevens dagsform har fått avgöra lämpligt tillfälle för genomförandet av bedömningsstödet.

Där har det varit en extra anpassning beroende på tidpunkt, man får göra det en bra dag, vid ett *bra* tillfälle för att han ska vilja göra det, så har de väntat in, läraren har väntat in helt enkelt, nu passar jag på. Dessutom så får de ju göra det i ett rum på en plats där han känner sig trygg. (Diana)

Felicia lyfter vikten av att den som genomför bedömningsstödet har kompetens inom läsinlärning för att kunna göra en rättvis bedömning. ”Framför allt i svenska så måste man ju, när man ska föra de här anteckningarna så måste man ha lite koll på vad som gäller då” (Felicia).

När det gäller genomförandet av bedömningsstödet visar studiens resultat på skillnader mellan de två kommunerna. Respondenternas upplevelse av stöttning från huvudmannen, skiljer sig åt mellan kommunerna vilket därmed ger olika förutsättningar för genomförandet.

7.3 Bedömning och analys

Genomgående visar studiens resultat att det är den person som genomfört bedömningsstödet som också rättar och bedömer, vilket innebär att speciallärare/specialpedagoger inte alltid är involverade i bedömningen. En av respondenterna i kommun 2 anger att arbetslaget användas som resurs för att sambedöma. Även på en skola i kommun 1 anses sambedömning ske, men då genom att arbetslagen har möjlighet att träffa ett team bestående av skolans logoped, svenska som andraspråkslärare samt specialpedagogisk kompetens för att få stöd i bedömningen av enskilda elevers kunskapsutveckling. Det kan handla om elever som ansvarig lärare anser är svårbedömda men det kan också handla om att läraren egentligen redan har gjort sin bedömning men vill få den bekräftad av teamet. Anna menar att detta är ett sätt att sambedöma samtidigt som det blir en möjlighet för professionerna i teamet att upptäcka elever som behöver insatser av olika karaktär. ”Det kan ju va nåt med nåt uttal så då när logopeden har möjlighet att lyssna så lyfter man det” (Anna). Teamet med olika professioner har enligt Anna bildats på deras eget initiativ då de såg en styrka i att gemensamt finnas tillgängliga som bollplank för arbetslagen.

Studien visar att specialpedagogisk kompetens involveras i högre grad i analysarbetet än i bedömningsarbetet då alla sex speciallärare/specialpedagoger menar att de är delaktiga vid analysen, men att det sker utifrån varierade former. Gemensamt för de sex skolorna är enligt respondenternas svar att både rektor och specialpedagogisk kompetens har tagit del av analysen utifrån resultaten i de olika grupperna medan sätten att arbeta vidare med analysen tycks skilja sig åt mellan skolorna.

Anna menar att organisationen med ett team bestående av olika professioner på skolan används som ett stöd för lärarna. Teamet är enligt henne både behjälpligt vid bedömning och vid analysen av gruppernas resultat, men att det är arbetslagets ansvar att skriva ner analys av klassens resultat samt tankar kring hur de ska arbeta vidare i undervisningen för att möta alla elever. Analysen lämnas sedan till rektor och utgör en del av skolans systematiska kvalitetsarbete. Analysen av bedömningsstödet används som en del av skolans systematiska kvalitetsarbete enligt Bodil och Eva: ”sen tar han [rektor] ju med det i sin, skolans kvalitetsarbete, SKA, så där kommer det ju med då också” (Eva).

Carina lyfter ett exempel med organisation i ämnesgrupper där områden som visat sig svåra för eleverna uppmärksammas. Aktuell forskning kring området lyfts fram för att därigenom utveckla undervisningen.

I kommun 1 anses främst analysfrågorna i stödmaterialet användas vid analysen av resultatet. Tanken är då att varje enskild lärare ska använda sig av den information de fått från resultatet vid planering av den fortsatta undervisningen och att varje termin stämma av om undervisningen har gett önskad effekt.

Bodil berättar att hon på sin skola har utarbetat en stödmall med analysfrågor som varje arbetslag använder för att kartlägga nuläget utifrån resultatet i bedömningsstödet. Hon berättar vidare att arbetslagen på en studiedag vid novemberlovet kopplar nulägesanalysen till den undervisning, de metoder, strategier och material eleverna har fått möta. Enligt henne planerar

de också hur den fortsatta undervisningen ska läggas upp för att möta alla eleverna oavsett om de behöver stöttning i form av extra anpassningar, särskilt stöd eller utmaningar. I arbetet med att utveckla undervisningen används enligt Bodil Skolverkets material *Nya språket lyfter* för att hitta strategier och metoder som tränar eleverna i aktuella områden samtidigt som det ger lärarna möjlighet att fördjupa sig teoretiskt kring utvecklingsområdena. I början av vårterminen följs analysen och åtgärderna upp vid klasskonferenser för att se om åtgärderna har gett önskad effekt.

Att se vad är det för effekt med det man gör, det tycker jag är jätteviktigt för det görs ju en himla massa arbete men man får inte bara göra för att göra. Att det ska låta fint och se fint ut utan det måste ge någon effekt. (Bodil)

Analys och diskussioner vid klasskonferenserna blir då enligt Bodil ett underlag till en skolgemensam analys som används i skolans systematiska kvalitetsarbete. I slutet av vårterminen avsätts en halvdag till arbetslaget i årskurs 1 för att sammanställa och skicka in resultat och analys till huvudmannen. Vid det tillfället deltar speciallärare/specialpedagog och fördjupar diskussionerna med hjälp av utmanande frågor.

I likhet med Bodil har även Eva utformat en analysmall som kan användas för att tydliggöra vad resultaten visar samt hur man kan utveckla den egna undervisningen för att möta alla elever i deras kunskapsutveckling. Analysen utifrån resultaten sker enligt Eva från början på två olika håll, dels i arbetslaget som arbetar i den aktuella elevgruppen och dels i ett specialpedagogiskt team med skolans specialpedagog och rektor samt den övergripande elevhälsans specialpedagog. Eva berättar att det vid klasskonferenser görs en analys på gruppnivå men att det även ges utrymme till att lyfta enskilda elever. Det leder enligt henne fram till tankar kring undervisningen samt åtgärder och eventuella stödbehov som inte kan tillgodoses inom klassens ram. Eva menar att den samlade analysen som görs ligger till grund för skolans systematiska kvalitetsarbete. Diana berättat att arbetslagen även på hennes skola lämnar in en skriftlig analys till rektorn men att de inte har någon gemensam mall att utgå ifrån.

De speciallärare/specialpedagoger som deltar i studien lyfter att de upplever att analysen tenderar att fokusera på individnivå och att arbetslagen behöver specialpedagogiskt stöd vid analysarbetet i form av frågor som fångar gruppnivån och den undervisning som genomförs. ”Ja, annars är det väldigt lätt att det hamnar på individnivå hela tiden, men vad kan vi göra på gruppnivå” (Eva). I analysarbetet läggs enligt respondenterna därför medvetet fokus på gruppen, vilka styrkor och utvecklingsområden som finns och vilka tankar som väcks kring den fortsatta undervisningen för att möta elevernas behov. Anna menar att enskilda elever ska kunna lyftas vid analysen men att fokus i första hand bör ligga på gruppen, vilka styrkor och utvecklingsområden finns och vilka tankar väcks kring den fortsatta undervisningen för att möta elevernas behov. Hon menar att det ibland kan skilja mycket mellan olika grupper inom samma årskurs och att det då är viktigt att titta på vilken undervisning eleverna har mött.

Diana upplever sin delaktighet vid analysen som viktig då klasslärarens kartläggning med hjälp av bedömningsstödet kan kompletteras med information från hennes arbete med att kartlägga och lästräna eleverna i årskurs 1 redan från skolstarten. Klassläraren och specialläraren/ specialpedagogen skapar därför enligt henne tillsammans en helhetsbild av elevens utveckling.

Utifrån det som bedömningsstödet har visat så jämför vi det med min kunskap kring elevernas läsning och skrivning. När det gäller svenskabiten så analyserar vi ihop för

att få en helhetsbedömning, hur fungerar det i klassrummet kontra läsningen som jag gör med dem och bedömningsstödet. (Diana)

Även Bodil uttrycker att det är viktigt att inte stirra sig blind enbart på resultatet i bedömningsstödet utan att även utgå från vad man sett kring elevens kunskapsutveckling i den övriga undervisningen.

Den vanliga dokumentationen man gör i de vanliga observationerna som man gör i sin undervisning ska också komma till så att man inte bara stirrar sig blind på ett test utan att man ser helheten och hur vi går vidare. Vad behöver våra elever och hur möter vi det. (Bodil)

Respondenternas svar visar att hälften av de skolor som representeras i studien organiserar för klasskonferenser där analysen av bedömningsstödet anses utgöra underlaget. Fem av de sex speciallärare/specialpedagoger som deltar i studien berättar att skolans resultat och analys skickas vidare till huvudmannen men att de inte har kännedom om att skolan har fått någon feedback på det de skickat in. ”Det jag känner till är att man rapporterar via Dexter [en digital plattform], men vad det leder till, det var ju en spännande fråga. Det vet jag faktiskt inte” (Anna).

Diana lyfter dilemmat som uppstår när skolan uppmuntrar elever för deras framsteg och därigenom ger en positiv bild av kunskapsutvecklingen. Detta kan enligt henne i slutändan leda till besvikelse hos elev och vårdnadshavare om de fått en felaktig bild av var eleven befinner sig i förhållande till kunskapskraven.

Den svåra balansen, tycker jag är, eftersom jag läser med de svagaste läsarna så är det en svår balans att säga åhh, vad du är duktig, yes, nu kan du detta, samtidigt som man vet att de kan ju inte det de ska kunna, och den är svår att formulera till föräldrarna också. (Diana)

Studiens resultat visar att samtliga speciallärare/specialpedagoger anser sig mer involverade i analysen av bedömningsstödet än i själva genomförandet. De upplever också att resultat och analys från bedömningsstödet tas om hand på samtliga skolor och leder till olika former av insatser.

7.4 Insatser

Gemensamt för samtliga respondenter är att de framhåller att det främst är elever som inte når avstämningspunkterna eller som visar att de har svårigheter med något delmål vid testtillfället som uppmärksammas, ”... det blir nog tyngdpunkt på dem som har det svårt. Det är nog det här att man vill att alla ska nå godkänt” (Bodil).

Alla speciallärare/specialpedagoger i studien upplever att störst fokus tenderar att hamna på läsningen, det är bara en som lyfter att specialpedagogiska insatser även används när det gäller skrivutveckling. Två respondenter menar att elever som har nått längre än förväntad nivå och som därmed behöver utmaningar uppmärksammas. I studien är det dock ingen av de deltagande speciallärarna/specialpedagogerna som lyfter att specialpedagogiska insatser används till elever som har nått längre än förväntad kunskapsnivå och därmed behöver extra utmaningar. Dessa elever får enligt respondenterna utmaningar av den ordinarie läraren inne i klassrummet.

Enligt samtliga respondenter i studien leder bedömningsstödet till insatser både på grupp- och individnivå. Fyra speciallärare/specialpedagoger anser att resultaten leder till någon form av förändrad undervisning där idéer exempelvis kan hämtas från *Nya språket lyfter*. Respondenterna menar att resultaten även kan leda till en förändrad klassrumsorganisation, exempelvis genom möjliggörandet av halvklass eller planering för hur resurser kan användas på bästa sätt. Ett exempel på detta är enligt respondenterna att resurslärare möjliggör en organisation där elever som behöver mottagare i sin läsning kan få enskild lästräning varje dag. Hälften av speciallärarna/specialpedagogerna i studien nämner att de stöttar och bollar idéer med lärarna kring organisation och fortsatt undervisning.

I första hand försöker vi att man får förändra undervisningen på gruppnivå. Det handlar ju någonstans om att läraren som bedriver den här dagliga undervisningen tar upp sin lilla spegel och tittar vad är det jag kan göra eller förändra här i min undervisning utifrån resultatet vi har sett. (Anna)

När det gäller insatser kring skrivutveckling sker det enligt fem respondenter på gruppnivå i klassrummet. Anna ger exempel på insatser där drama kopplas till skrivövningar. Eleverna ges då enligt henne möjlighet att träna på att skriva texter med en röd tråd enligt cirkelmodellen.

Respondenterna anser att bedömningsstödet i vissa fall synliggör elevers stödbehov vilket kan leda till extra anpassningar eller att en pedagogisk utredning startas. I andra fall upplever speciallärarna/specialpedagogerna i studien att de redan innan bedömningsstödet genomförs har uppmärksammat de elever som är i behov av extra stöttning och att bedömningsstödet därför inte ger dem någon ny information.

På alla skolor som deltar i studien sker det enligt respondenterna någon form av en-till-en-undervisning för att utveckla enskilda elevers läs- och skrivförmåga. Att träna på kopplingen fonem-grafem och att ha intensivläsning med hjälp av läslistor visar sig vara vanligt förekommande insatser då det genomförs på fem av sex skolor. Andra former av insatser som nämns i studien är exempelvis träning i språklig medvetenhet, ordbilder, upprepad läsning, boksamtal och läsförståelse. En speciallärare/specialpedagog anser att det är viktigt att ha flera olika metoder att välja mellan vid träning tillsammans med eleverna eftersom olika metoder passar olika elever. En annan respondent påpekar att när eleverna kan bokstavsljuden och kommit igång med läsningen är det viktigt att få upp läsflytet och bibehålla självförtroendet och läsinträsse, vilket görs genom boksamtal, ”lästräning för att få upp flytet i kombination med boksamtal så att man fokuserar på innehållet och inte bara det här draggländet” (Bodil). En av respondenterna upplever att en-till-en-undervisningen har minskat de senaste åren i takt med att elevantalet på skolan har ökat vilket gör att tiden inte räcker till att undervisa enskilt.

Studien visar att insatserna av samtliga respondenter i första hand prioriteras till elevernas läsutveckling. Enligt respondenterna är det inte så stora skillnader på insatserna som görs i de olika skolorna, det som skiljer är vilka metoder och material som används.

7.5 Förutsättningar

Utifrån respondenternas svar framkommer att det finns olika förutsättningar för genomförande och uppföljning av Skolverkets obligatoriska bedömningsstöd och att förutsättningarna antingen kan ses som möjligheter eller hinder. Respondenterna menar att

bedömningsstödet har ersatt en del tidigare kartläggningsmaterial. De har även tankar om bedömningsstödet utvecklingsmöjligheter samt om organisationen runt omkring.

7.5.1 Möjligheter

Det råder stor samstämmighet bland respondenterna rörande vilka möjligheter bedömningsstödet erbjuder. Samtliga speciallärare/specialpedagoger lyfter exempelvis att bedömningsstödet ger en bra överblick över elevernas kunskaper och de utvecklingsbehov som enskilda elever har. Det anses ge ett nuläge som tydligt visar om eleverna har nått kunskapskraven eller inte. Bedömningsstödet tillsammans med övriga kartläggningar och observationer av eleven anses skapa en helhet. ”Att bedömningen är kopplad till kunskapskrav, det gör ju också att nivån blir tydligare. Alltså vad är det egentligen man tänker förväntas i årskurs 1” (Anna).

I studien finns det också enighet kring att respondenterna anser sig tidigt få en god insikt om vad som behöver göras, vad eleverna behöver, vilka extra anpassningar, stöd eller utmaningar som behöver sättas in. En speciallärare/specialpedagog menar att det är bra att eleverna får tillfälle att visa vad de kan men också att det finns möjlighet att se vad de behöver hjälp med.

Resultat och analys utifrån bedömningsstödet anses också vara till hjälp för att tydliggöra elevernas kunskaper och behov för vårdnadshavarna på utvecklingssamtalen.

De som har genomfört det på skolan har sagt efteråt att det här var ju ”Wow liksom, nu har jag full koll” och de har också känt att det har varit ett stöd ”Jag vet precis vad jag ska säga till föräldrarna på utvecklingssamtalen”. (Anna)

De speciallärare/specialpedagoger som deltar i studien lyfter fram flera möjligheter med bedömningsstödet, exempelvis att det möjliggör kvalitativa bedömningar både på grupp- och individnivå. De menar att kartläggningen kan vara ett lärandetillfälle både för lärare och elever samt en utvärdering av undervisningen. Respondenterna anser att det är ett omfattande material som täcker in olika delar av läs- och skrivförmågan och ger rektor och huvudman möjlighet att ta del av resultat och analys utifrån ett likvärdigt bedömningsunderlag.

En annan positiv del som lyfts fram kopplat till bedömningsstödet är att det möjliggör utvecklandet av bedömarkompetensen ute på skolorna och att bedömningsmaterialet är kopplat till *Nya språket lyfter* vilket anses ge en koppling direkt till undervisningen.

7.5.2 Hinder

Det största hindret för att genomföra bedömningsstödet är tiden, anser fyra speciallärare/specialpedagoger. Två av dem framhäver att de upplever att bedömningsstödet kan stressa lärarna och att de kan känna att bedömningsstödet är ytterligare en sak som ska göras. Två respondenter nämnde att de tror att det kan skapa oro i klassen om det kommer en vikarie som eleverna inte känner sedan tidigare. ”Vi diskuterade att då kan man sätta in en vikarie när det här görs då. Men vi sa nej, det skapar en oro i klassen, det blir inte bra, så nej det vill vi inte göra” (Eva).

Två speciallärare/specialpedagoger framhåller att resultaten från kartläggningen visar ett nuläge och menar att eleverna lär sig fort i ettan vilket kan innebära skillnad på resultaten utifrån när testet genomförs, om den som testas är först eller sist i elevgruppen. Någon elev kan ha knäckt läskoden under testperioden, efter att den testats, och därmed bli registrerad

som om den ännu inte kan läsa. Om testerna drar ut på tiden kan man inte jämföra gruppen för att se var eleverna befinner sig just då.

Eva påpekar att resultaten från bedömningen kan skapa oro hos vårdnadshavare på ett tidigt stadium, barn utvecklas i olika takt vilket behöver vägas in. Om en elev inte når förväntad nivå är det viktigt att tydliggöra de insatser som görs, för att inte skapa oro hos elev och vårdnadshavare.

Om man som skola presenterar att eleverna inte har nått det de skulle förmå utan att koppla det till en åtgärd, då blir det att man tror att det är *Lisas* fel, vilket det ju aldrig kan vara. Det kan ju aldrig vara en elevs fel att den inte kan det de ska i ettan. (Eva)

En annan risk som lyfts fram av Bodil i samband med bedömningsstödet är att elever riskerar att bli felbedömda, om det är oerfarna lärare som gör bedömningarna som inte har tillräcklig bedömarkompetens, vilket gör att resultaten därmed inte blir rättvisande. Anna lyfter att det kan vara jobbigt för lärare att tänka kring sin egen undervisning och att utifrån resultaten i bedömningsstödet vara tvungen att ändra sin planering.

Så här brukar jag jobba med svenskan i tvåan och så här gör jag det, det är jag van vid, det är inom min komfort zon och sen upptäcker jag, ojoj, här är ju jättemånga barn som behöver skriva faktatexter i mycket större utsträckning och då måste jag ju ändra undervisningen. (Anna)

Diana anser att resultaten från bedömningsstödet kan leda till jämförelser mellan lärare, att någon lärare skulle anses bättre än någon annan, eller att skolor ställs mot varandra och att man drar för stora växlar av resultaten, vilket kan ge en negativ effekt. Hon menar att resultaten kan ge stora procentuella utslag på små skolenheter om några elever får låga resultat.

Felicia lyfter också att den tid som läggs på bedömningsstödet är på någons bekostnad eftersom de elever som brukar få extra stöd blir utan det stödet under den tid som bedömningarna genomförs om det är den specialpedagogiska kompetensen som genomför testerna.

7.5.3 Tidigare kartläggningsmaterial

Utifrån respondenternas svar framkommer att Skolverkets obligatoriska bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling har ersatt andra testmaterial som tidigare använts för att kartlägga elevernas kunskapsutveckling kopplat till ämnet svenska och svenska som andraspråk. Det är främst kartläggningar av läsutvecklingen som nämns, t.ex. material som testar läsförståelsen och de olika dimensionerna av läsning. Respondenterna Anna, Bodil, Diana och Felicia anser sig nu använda en del av de kartläggningar som tidigare gjordes med alla elever på skolorna till fördjupade kartläggningar för att utreda enskilda elevers behov av stöd. En av respondenterna berättar att lärarna på hennes skola tidigare hela tiden letade efter nya material vilket ledde fram till egna varianter av kartläggningar men efter att Skolverkets obligatoriska bedömningsstöd infördes är det inte längre så. Nu används det enligt henne ett enhetligt och likvärdigt kartläggningsmaterial på skolan.

Bodil lyfter fram en fara med att endast göra kvalitativa kartläggningar eftersom det enligt henne är beroende av den bedömarkompetens som pedagogen har. På hennes skola kompletteras därför det obligatoriska bedömningsstödet med något kvantitativt test där det finns angivna normvärden att förhålla sig till. ”Sen tänker jag att det är mycket kvalitativa

bedömningar, det är ju inga direkt normvärden i detta materialet så därför har vi valt att hålla kvar vissa kvantitativa tester där det finns ett normvärde” (Bodil). Även Anna lyfter att på hennes skola kompletteras bedömningsstödet med kvantitativa test som går snabbt att genomföra med eleverna och möjliggör kartläggning av exempelvis avkodningshastighet eller stavning.

7.5.4 Utvecklingsmöjligheter

De intervjuade speciallärarna/specialpedagogerna i studien upplever bedömningsstödet som övervägande positivt. De ser dock att det finns utvecklingsområden för att få ut det mesta möjliga av bedömningssituationen. Bodil och Diana anser att resultat och analys tydligare bör presenteras på skolnivå eftersom det är skolans gemensamma ansvar att utveckla undervisningen så att eleverna når en högre måluppfyllelse.

Jag hade ju önskat att det på något sätt presenterades i alla fall på skolnivå, det är ju ändå de eleverna som går i ettan som vi ska ha upp till sexan. Jag hade önskat att det hade blivit skolans ansvar på något vis. (Diana)

Anna lyfter att skolans utvecklingsgrupp har diskuterat vikten av att ta vara på informationen som bedömningsstödet ger så att eleverna får rätt form av stöd redan från start, exempelvis genom att utmana de elever som når över förväntad nivå vid kartläggningarna eftersom skolan annars riskerar att tappa elever som inte känner sig tillräckligt utmanade. Det finns ett önskemål från Anna och Diana om en fortsättning av bedömningsstödet för att även täcka in årskurs 4-6.

Eva har tankar om att det vore bättre att göra kontinuerliga avstämningar utifrån de områden eleverna ändå jobbar med istället för att använda bedömningsstödet. Hon menar att bedömningen då kan bli en naturlig formativ del i undervisningen, eftersom det skulle ge pedagogen ett nuläge att planera fortsatt undervisning utifrån. Det skulle då inte orsaka tidspress på samma sätt som hon upplever att bedömningsstödet gör i dagsläget.

Felicia och Carina framhåller att det finns vissa organisatoriska förbättringar att göra, exempelvis genom att skapa nätverk för att öka likvärdigheten i bedömningar samt att diskutera vem som är mest lämplig att ansvara för genomförandet.

Rektors roll är något som Bodil lyfter som betydelsefullt i arbetet med att ta hand om de resultat och den analys som görs utifrån bedömningsstödet. Det är enligt henne ett verktyg som kan ge underlag för skolans utvecklingsområden samt möjligheter att upptäcka skolans styrkor och bör därför vara kopplat till skolutvecklingsarbetet.

8 Diskussion och slutsats

I detta avsnitt diskuteras studiens resultat utifrån forskningsfrågor, bakgrund och teoretiska utgångspunkter. Avsnittet inleds med en metoddiskussion där för- och nackdelar med studiens metod lyfts. Sedan följer en resultatdiskussion där tidigare forskning vävs samman med studiens resultat. Avslutningsvis presenteras vår slutsats samt förslag på vidare forskning.

8.1 Metoddiskussion

Metodvalen i studien har fyllt sitt syfte och varit ett stöd i arbetet med upplägg, bearbetning och framställning av uppsatsen. Användandet av metoden semistrukturerade kvalitativa intervjuer har gett oss möjlighet att ta del av hur respondenterna upplever arbetet med Skolverkets obligatoriska bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling på de enskilda skolorna. Metoden har gett både oss som forskare samt respondenterna en ram att förhålla oss till där fokus har varit på frågor som berör studiens syfte och frågeställningar. Intervjuerna har utgått från en intervjuguide där det har funnits utrymme för båda parter att med hjälp av följdfrågor och kommentarer forma samtalet. Vi anser att studiens validitet har stärkts genom att en pilotintervju och pilotanalys genomfördes innan övriga intervjuer bokades in, vilket förordas av Bergström och Boréus (2012). Pilotstudien gav oss möjlighet att justera frågeformuleringar för att komma närmre studiens syfte och den ledde även till att ordningen på frågorna i intervjuguiden ändrades för att skapa ett bättre flyt vid intervjusituationen samt att de bärande frågorna prioriterades. Då urvalet består av sex respondenter är studiens generaliserbarhet inte lika stor som vid ett större urval vid exempelvis en kvantitativ enkätstudie. Begränsningen i urvalets antal har dock möjliggjort mer djupgående intervjuer och därmed djupare förståelse för respondenternas arbete med bedömningsstödet.

Eftersom vi har delat upp intervjutillfällena mellan oss två forskare kan det ha påverkat kvalitén och likvärdigheten i intervjuer och därmed reliabiliteten av resultaten men genom att intervjuguiden tagits fram av oss gemensamt samt att upplägget av intervjuerna diskuterades inför genomförandet anser vi att påverkan varit liten. Genom att respondenterna tillät oss att återkoppla till dem om oklarheter framkom vid transkribering eller tolkning av empirin samt om ytterligare frågor uppstod anser vi att studiens validitet är god.

Studien utgår från det som Ödman (2007) samt Kvale och Brinkmann (2014) beskriver som en hermeneutisk ansats. Detta har varit ett stöd vid bearbetning och analys av empirin då vi på ett systematiskt sätt har bearbetat och tolkat empirin och därigenom hittat nya sätt att förstå det specialpedagogiska arbetet kopplat till Skolverkets obligatoriska bedömningsstöd. Genom att de transkriberade intervjuerna lästes flera gånger av oss båda, först enskilt och sedan tillsammans, har vi eftersträvat en god intersubjektivitet och intrasubjektivitet vilket Bergström och Boréus (2012) lyfter fram som viktigt vid forskning. I processen med att analysera empirin har vi med hjälp av färgkodning och teman gått från helheten till delarna och tillbaka till helheten för att säkerställa de tolkningar vi gjort. Bergström och Boréus (2012) framhåller vikten av att formulera den egna förförståelsen kring området inför att studien påbörjas. Denna medvetenhet kan ha bidragit till en ökad uppmärksamhet hos oss så att vår egen förförståelse inte har tagit över vid tolkningen av resultatet. Genom studiens process har dock vår egen förståelse förändrats vilket gör att vi skulle ha angivet en annan förförståelse om vi startat en ny studie kring området idag.

För att uppfylla kravet om konfidentialitet har vi valt att endast ge en kort beskrivning av respondenterna under urval i metodavsnittet samt att vi vid flera tillfällen valt att inte skriva ut vem av respondenterna som gett ett visst svar.

8.2 Resultatdiskussion

Studiens syfte är att undersöka vilken roll specialpedagogen/specialläraren anser sig ha vid genomförandet och uppföljningen av Skolverkets bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling samt hur specialpedagogiska insatser anses kopplade till resultatet. Utifrån respondenternas berättelser ser vi att det finns övervägande likheter mellan hur de specialpedagogiska insatserna på skol-, grupp- och individnivå anses kopplade till resultatet av bedömningsstödet. Vi ser också likheter kring hur respondenterna anser sig vara involverade i analysarbetet och de åtgärder analyserna leder fram till. Det skiljer sig däremot åt mellan hur speciallärare/specialpedagogers ser på sin delaktighet vid genomförandet av bedömningsstödet.

I studien framhålls att elevernas nuläge tydliggörs med hjälp av bedömningsstödet och utifrån det kan lärare se var eleven befinner sig och därmed se vad som blir nästa steg i kunskapsutvecklingen. Enligt respondenterna möjliggör bedömningsstödet även en utvärdering av undervisningen och att utvecklingsområden för den fortsatta undervisningen lyfts fram.

Nedan diskuteras de övergripande teman som presenterats i resultatdelen i relation till relevant litteratur och tidigare forskning.

8.2.1 Organisation av det specialpedagogiska arbetet

Skollagens (SFS 2010:800) formulering kring alla elevers rätt till en likvärdig utbildning ställer höga krav på huvudmän och rektorer att vara uppdaterade kring vilka behov och utvecklingsområden som finns på de enskilda skolorna. Vi ser, liksom Hirsh och Lindberg (2015) att den information huvudmän och rektorer får från resultat och analys av olika bedömningar, exempelvis bedömningsstödet, kan vara en del av kartläggningen av skolans behov av stöttning för att kunna ge alla elever en likvärdig utbildning. Som Skolverket (2017a) framhåller måste undervisning och resursfördelning anpassas utifrån elevunderlaget och inte utifrån en schablon, vilket enligt vårt sätt att se gör kartläggningar i likhet med bedömningsstödet lämpliga att använda som en del av beslutsunderlaget vid resursfördelningar i olika former. Flera respondenter framför att bedömningsstödet resultat och analys lyfts i skolornas systematiska kvalitetsarbete vilket då skulle kunna leda till det som Scherp (2013) benämner som VISKA, vardagsinriktat systematiskt kvalitetsarbete då verksamhetens behov och utmaningar styr skolans utvecklingsarbete. Flera respondenter framhåller också att det specialpedagogiska arbetet på de enskilda skolorna organiserar för intensivperioder med stödinsatser utifrån det som kommer fram vid analysen av bedömningsstödet. Möjligheten att organisera det specialpedagogiska arbetet utifrån intensivperioder påverkas av skolans förutsättningar för flexibilitet vilket lyfts i Möllås et al. studie (2017). Respondenterna i vår studie upplever inte att införandet av bedömningsstödet har lett till några förändringar kring hur deras skolor organiserar sig med antalet speciallärare/specialpedagoger. Några respondenter lyfter att de upplever att lågstadiesatsningen har använts till att förstärka den specialpedagogiska professionen på skolan men att det gjordes redan innan införandet av bedömningsstödet. Enligt dem var det alltså inte resultat och analys från bedömningsstödet som låg till grund när huvudmännen gjorde en fördelning av lågstadiesatsningen.

I studien blir det tydligt att resultat och analys av bedömningsstödet upplevs användas som utvärdering av undervisningen och kan därmed leda till förändringar i lärares sätt att undervisa samt att det oftast leder till insatser på både grupp- och individnivå. Den

specialpedagogiska kompetensen uppges ibland användas till att stötta arbetslagen för att hitta en organisation som möjliggör insatser av olika slag. Vi ser dock inga resultat i denna begränsade studie som tyder på att bedömningsstödet leder fram till förändringar på skolnivå, så som exempelvis specialpedagogisk kompetens i form av ökad resurstäthet eller kompetensutveckling av lärarkollegiet, vilket vore exempel på att bedömningsstödet användes formativt även på skolnivå.

Gemensamt för samtliga respondenter är att de upplever att deras skolor har en styrning som grundar sig i en kombination av det som Scherp (2013) benämner top-down och bottom-up beslut. Utifrån respondenternas svar ser vi en likhet mellan de aktuella skolorna genom att de organiserar det specialpedagogiska arbetet via EHT, där elevunderlag och arbetslag upplevs avgöra vilka insatser och prioriteringar som görs. Detta kan ses som ett exempel på bottom-up styrning. Skolors organisation med EHT är fastlagt i skollagen (SFS 2010:800) vilket därför kan ses som ett exempel på skolans yttre gränser. Men själva organisationen av EHT, t.ex. hur ofta mötena ska ske och hur de ska organiseras samt till viss del vilka som ska ingå i teamet, påverkas av skolans egen tradition och är därför ett exempel på inre gränser. Det frirum som uppstår mellan de olika gränserna är det utrymme som skolan själv har att förfoga över. I den ena kommunen blir det utifrån respondenternas svar tydligt att det specialpedagogiska arbetet går via ett centralt EHT men att i de fall det inte upplevs som verksamhetsnära mister lite av sin funktion och riskerar istället att bli mer av en top-down styrning vilket inte upplevs positivt av alla.

Exemplet på organisation av det specialpedagogiska arbetet som en respondent lyfter från sin skola stämmer väl överens med det resultat som studien av Göransson et al., (2015) visar, nämligen att även om grundtanken i arbetsfördelningen är att specialläraren ska ha större individinriktning och specialpedagogen en mer övergripande inriktning, så är det i verkligheten svårt att skilja på uppdragen då de ofta överlappar varandra. Likt resultaten av Möllås et al. studie (2017) visar svaren från respondenterna att det inte enbart är utbildningen som styr speciallärare och specialpedagogers uppdrag, utan snarare den specialpedagogiska organisationen som finns på den enskilda skolan.

8.2.2 Genomförande av bedömningsstödet

Respondenternas svar visar på skillnader både mellan och inom dessa två kommuner när det gäller skolors förutsättningar att genomföra bedömningsstödet. Detta kan ha flera orsaker, exempelvis styrningen från huvudmannen. I en av kommunerna anser respondenterna att varje enskild skola har ansvar eller frihet, beroende på hur man ser det, att själva utforma en modell för genomförandet. Det kan leda till minskad likvärdighet vid genomförandet samt att varje enskild skola dessutom behöver lägga tid på att komma fram till vilken modell som ska gälla. Att skolor tar fram en egen modell blir då en form av det Scherp (2013) benämner bottom-up styrning, där skolan själv utifrån tidigare erfarenheter hittar en modell de vill använda sig av. I den andra kommunen anger respondenterna att de vägleds av ett stödmaterial som är framtaget för kommunen vilket kan ses som en form av det Scherp (2013) benämner top-down styrning. Eftersom stöd materialet uppges ha tagits fram med hjälp av pilotskolor kan det dock även ses som en form av bottom-up styrning då erfarenheter och tankar från genomförande skolor har varit utgångspunkten i framtagandet av materialet.

Studien visar att det skiljer sig åt mellan skolors förutsättningar för specialpedagogiskt stöd vilket även Möllås et al. framhåller i sin studie (2017). Ett exempel på det är att det skiljer sig

kring hur skolornas speciallärare och specialpedagoger anser sig ha varit involverade vid genomförandet av bedömningsstöden. I kommunen som utgår från ett gemensamt stödmaterial säger riktlinjerna att det är klassläraren som genomför bedömningsstödet. Detta upplevs som övervägande positivt av respondenterna i studien eftersom det möjliggör att analysarbetet med tankar kring fortsatt undervisning kan sätta igång direkt samt att det leder till det som Hirsh och Lindberg (2015) samt Lundahl (2014) kallar för formativ undervisning. Det stämmer väl med Korps (2011) tankar om att bedömningar bör göras på *gräsrotsnivå* så att den som har mest nytta av den information som bedömningen ger blir förstahandskällan. Nackdelen som lyfts av respondenterna är att specialläraren/specialpedagogen mister lite av den överblick kring elevernas kunskapsutveckling som de får vid de kartläggningar som genomförs av dem själva. I den andra kommunen menar respondenterna att skolorna själva styr över vem som genomför bedömningsstödet. Två av tre respondenter uppger att genomförandet har organiserats så att en speciallärare/specialpedagog har gjort bedömningsstödet med alla elever vilket anses öka likvärdigheten i bedömningen och underlätta lärares arbetsbelastning. Ökad arbetsbelastning var en av farhågorna som lyftes inför införandet av bedömningsstödet (Prop. 2014/15:137). I studien lyfts även vikten av att den som genomför bedömningsstödet har kompetens inom läs- och skrivundervisning, vilket styrks av Myrberg och Lange (2006). Vi ser dock en risk med att ta för givet att den specialpedagogiska professionen har denna kompetens då det endast är speciallärare med inriktning språk-, läs- och skrivutveckling som har fördjupad kompetens inom området. Det gör att det i vissa fall kan vara så att klassläraren har större kompetens inom läs- och skrivutveckling än vad den specialpedagogiska professionen har.

Genomgående visar svaren från respondenterna att det som av Skolverket (2014b) benämns som extra anpassningar inte diskuterats på skolorna i någon större utsträckning inför genomförandet av bedömningsstödet. I de fall det har varit aktuellt att anpassa genomförandet för enskilda elever har det enligt dem exempelvis varit genom att anpassa materialets omfång och/eller att låta elever utföra bedömningsstödet enskilt eller i liten grupp. En av respondenterna lyfter fram att anpassningar vid de Nationella proven diskuteras mer på skolan, vilket är något som vi anser bör uppmärksammas. För att leva upp till skollagen (SFS 2010:800) om att alla elever har rätt till det stöd de behöver är det viktigt att anpassningar används från skolstart för att inte riskera att stjälpa elevens självkänsla redan i tidig ålder. Detta stämmer väl överens med det som Taube (2007) och Druid Glentow (2006) framhåller, nämligen att det är angeläget att inte utsätta elever för uppgifter som är för svåra eller av andra anledningar leder till misslyckanden, eftersom det kan leda till att eleverna inte tycker att det är lönt att anstränga sig och, i förlängningen, till ett dåligt självförtroende. Vi ser att rektor har en avgörande roll i att lyfta fram vikten av goda förutsättningar vid både bedömningsstödet och de nationella proven för att få rättvisande resultat och därmed kunna göra en god analys av styrkor och utvecklingsområden i undervisningen.

8.2.3 Bedömning och analys

Med tanke på att bedömningsstödet genomförs redan från elevernas första skolår, i vissa fall redan under skolans första månad, är det av stor vikt att tänka på vilka signaler en bedömningssituation kan sända ut till eleven. En respondent lyfter tankar kring att inte utsätta elever för misslyckanden och en annan uttrycker vikten av att inte låta elever eller vårdnadshavare få en bild av bedömning som stämpling utan istället vara grunden för formativ bedömning och därmed tydliggöra elevens utveckling och leda fram till nya mål

vilket förespråkas av Black och Williams (1998), Hirsh och Lindberg (2015) samt Klapp (2015).

Bedömarkompetens lyfts av respondenterna fram som en viktig faktor vid arbetet med bedömningsstödet. Lärares egna erfarenheter av att bli bedömda påverkar i sin tur hur de bedömer sina elever. För att öka likvärdigheten vid bedömningssituationer är det därför enligt Jordell (2002) samt Hirsh och Lindberg (2015) viktigt att lärare får kompetensutveckling med syfte att öka bedömarkompetensen. Respondenterna i studien menar i likhet med Klapp (2015) att sambedömning kan vara ett sätt att höja kvalitén och likvärdigheten vid bedömningar. Att rektorer på några av de skolor som representeras i studien anses avsätta tid för kollegiet att sambedöma, visar på insikter kring vikten av att ta vara på resultat och analys utifrån bedömningsstödet. Några respondenter ser ett utvecklingsområde i att på skolnivå lyfta resultat och analys i större utsträckning för att tydliggöra att det är skolans gemensamma ansvar att utveckla undervisningen. En av respondenterna ger exemplet med att det på den egna skolan har skapats ett stödjande team bestående av olika professioner vid bedömning och analys av bedömningsstödet. Detta kan ses som ett exempel på att skolan har utnyttjat sitt frirum och genom ett bottom-up initiativ gjort en organisatorisk förändring.

På de flesta skolorna finns enligt respondenterna analysmaterial framtaget för att underlätta processen med att tydliggöra elevgruppens styrkor och utvecklingsområden och flera av respondenterna anser att de ställer utmanande frågor till kollegiet kring den undervisning eleverna har mött samt frågor om vad som kan förändras. Två av respondenterna menar också att de kopplar resultaten till vad forskningen visar inom aktuellt område. Detta tillsammans med sambedömning och systematiskt analysarbete är exempel på hur skolans verksamhet kan vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Respondenterna upplever att rektorerna tar del av analysen och använder den som en del av skolans systematiska kvalitetsarbete. På en del av skolorna anges att analysen av elevernas resultat följs upp vid klasskonferenser då även undervisningen och de förändringar i den som är gjorda följs upp, vilket är ett exempel på hur bedömningsstödet leder till insatser på gruppnivå. Myrberg och Lange (2006) lyfter vikten av att bedömningar kopplas och leder till pedagogiska insatser eftersom det annars bara är slöseri med elevers och lärares tid. Vi ser likt respondenterna att det dessutom är viktigt att utvärdera insatserna som analysen av bedömningsstödet leder till för att se om de ger önskad effekt.

Fem av respondenterna anser sig ha kännedom om att resultat och analys utifrån bedömningsstödet skickas vidare till huvudmannen men de upplever inte att de får någon feedback tillbaka. Detta ser vi, likt Hirsh och Lindberg (2015) som ett utvecklingsområde för huvudmännen då det obligatoriska genomförandet av bedömningsstödet ger ett underlag kring styrkor och utvecklingsområden på varje enskild skolenhet som borde utnyttjas. Genom att analysera underlaget kan huvudmannen få en indikation om hur resurserna bör fördelas vad gäller såväl personal och ekonomi som fortbildning för att leva upp till skollagens formulering om att alla elever har rätt till en likvärdig utbildning (SFS 2010:800). Huvudmannen kan också använda underlaget till att möjliggöra kollegialt lärande och sprida goda exempel inom kommunen men då beakta Scherps (2013) tanke kring att det inte går att ta över någon annans modell rakt av, den behöver formas utifrån skolans egna förutsättningar. En risk med att skolor lägger tid och engagemang på att genomföra bedömningsstödet utan att

få feedback och känna att det leder till utveckling är att engagemanget och därigenom likvärdigheten minskar.

8.2.4 Interventioner

Respondenterna menar att det på de undersökta skolorna sätts in hjälpinsatser tidigt för elever som upptäcks vara i behov av stöd, vilket är positivt eftersom läs- och skrivsvårigheter då kan underlättas och till och med övervinnas. Det går i linje med Myrberg (2001) samt Høien och Lundbergs (2013) tankar om att elever som identifieras med läs- och skrivsvårigheter bör få stöd redan i årskurs 1. Genom bedömningsstödet sker kontinuerliga kartläggningar av de enskilda eleverna, vilket enligt Høien och Lundberg (2013) är väsentligt för att se om undervisningsupplägg ger önskad effekt. I föreliggande studie är det tydligt att analysen av elevernas resultat utifrån bedömningsstödet i störst utsträckning anses leda till insatser för de elever som riskerar att inte nå aktuell avstämningspunkt och då med fokus på läsning. Utifrån studiens resultat blir det synligt att den specialpedagogiska kompetensen anses användas till elever som behöver extra stöttning för att nå kunskapskraven medan de elever som behöver utmaningar för att nå längre i sin kunskapsutveckling anses få stöttning av läraren inne i klassrummet.

Skolverket (2017a), liksom Nilholm (2007), framhåller vikten av inkludering och att vi lär och utvecklas i interaktion med andra, vilket kan kopplas till att stödinsatser bör ges på gruppnivå istället för genom en-till-en-undervisning som, enligt Thomas och Loxley (2007) samt Fouganthine (2012), kan upplevas exkluderande. Det framkommer dock, enligt svaren, att speciallärarna/specialpedagogerna i studien använder sig av insatser både i mindre grupper och enskilt i form av en-till-en-undervisning. När det handlar om insatser för att stärka elevers läs- och skrivutveckling förespråkas intensivperioder med en-till-en-undervisning av Gustafson (2009) samt Høien och Lundberg (2013). Dock ser vi i Wolffs studie (2016) att det efter fem år endast märktes förbättringar när det gäller ordavkodning hos elever som fått en-till-en-undervisning. Vi ser att det finns fördelar med insatser både till enskilda elever och till mindre grupper av elever och att det därför är viktigt att utgå från elevens upplevelser vid valet av insatsens form.

Almqvist et al., (2015) menar att en kombination av olika metoder ger bäst resultat vid insatser för att stärka elevers läsutveckling. I studien synliggjordes flera olika metoder, t.ex. träna kopplingen mellan fonem-grafem, ordbilder, upprepad läsning, boksamtal och läsförståelse.

Digitala lärverktyg nämns av en respondent som motivationshöjare vilket även framkommer i Høien och Lundberg studie (2013). Respondenten menar att digitala lärverktyg introduceras tidigt vilket enligt Eklöf och Kristensson (2017) samt Jacobson et al., (2009) är viktigt för att det ska bli en naturlig del av elevernas kunskapsinhämtning. Genom digitala lärverktyg möjliggörs även en inkluderande undervisning, som enligt Nilholm (2007) bör möta varje elev där den befinner sig och därifrån utforma undervisningen. Jacobson et al., (2009) anser att digitala lärverktyg kan vara ett sätt att försöka gå runt elevers svårigheter, exempelvis genom att elever ges möjlighet att lyssna på samma texter som används i klassen och därmed få tillgång till texter som de själva ännu inte kan läsa. Genom att göra digitala lärverktyg tillgängliga ökar även elevers självständighet. De kan med hjälp av tekniken både läsa och skriva på ett tillfredsställande sätt. Med tanke på detta är det förvånande att endast en respondent nämner digitala hjälpmedel som en hjälpinsats.

I denna studie är det tydligt att specialpedagogiska insatser inte upplevs som något som prioriteras till skrivutveckling i samma utsträckning som när det gäller läsutveckling, då endast en av respondenterna säger att hon arbetar med skrivträning och då med en liten grupp som får stöttning i form av modellering och genreskrivning. Övriga insatser kring elevers skrivutveckling utförs enligt respondenterna av klasslärarna på gruppnivå som en del av den ordinarie undervisningen. Alla respondenter säger sig vara medvetna om att insatser kring elevernas läsutveckling prioriteras framför skrivutvecklingen. Vi ser ett liknande mönster när det gäller forskning då det finns betydligt fler studier kring läsning och läsutveckling än vad det finns kring skrivning och skrivutveckling. Frågan är varför det är så. Kan det vara att samhället ställer högre krav på läskunnighet än vad det gör på skrivkunnighet?

8.2.5 Förutsättningar

Studien visar att respondenterna har en övervägande positiv bild av bedömningsstödet och de effekter det kan leda fram till. Respondenterna upplever att det tidigare genomfördes många olika kartläggningar på skolorna vilka det lades både tid och energi på att ta fram. Införandet av ett gemensamt material i form av bedömningsstödet har enligt dem möjliggjort likvärdig kartläggning som täcker in det som enligt forskningen anses vara läs- och skrivutvecklingens olika faser (se t.ex. Hagtvæt, 2009; Høien & Lundberg, 2013; Kamhi & Catts, 2014; Levlin, 2014). Respondenterna berättar att resultat och analys från bedömningsstödet skickas vidare till huvudmännen men att den feedback som de önskar få tillbaka uteblir. Myrberg och Lange (2006), Hirsh och Lindberg (2015) samt Bjar (2009) menar att ett viktigt syfte med kartläggningar är just resultatuppföljning i skolor och kommuner. Vi ser dock att trots att bedömningsstödet är obligatoriskt att använda för alla elever i årskurs 1 så skulle det vara svårt att göra en övergripande analys om det inte föregås av tydliga direktiv från huvudmannen, som till exempel när kartläggningarna ska genomföras. Bedömningsstödet visar ett nuläge över elevernas kunskapsutveckling och precis som en av respondenterna påpekar så sker det ofta en snabb progression i elevers läs- och skrivutveckling i de första skolåren vilket gör att resultaten och analysen påverkas av när under läsåret bedömningsstödet genomförs. Därför blir det svårt att jämföra kommuner och till och med skolor inom samma kommun om tiden för genomförandet av bedömningsstödet skiljer sig åt. Det skulle exempelvis ha betydelse om resursfördelning görs utifrån skolornas resultat.

Respondenterna lyfter också möjligheten till att tidigt upptäcka elever som behöver stöttning eller utmaningar som en positiv effekt av genomförandet av bedömningsstödet vilket av Myrberg (2001; 2007), Arnqvist (2009) samt Høien och Lundberg (2013) anses avgörande för elevers fortsatta läs- och skrivutveckling. Några respondenter anser dock att det inte framkommer några direkta överraskningar via bedömningsstödet, vilket skulle kunna bero på när under läsåret bedömningsstödet genomförs samt om andra kartläggningar redan är gjorda. En av respondenterna anser att bedömningar av elevers läs- och skrivutveckling borde kunna göras utifrån den undervisning eleverna ändå möter för att avdramatisera bedömningssituationen och möjliggöra mer formativa bedömningar. Beroende på lärarens syfte med kartläggningsmaterial och användningen av resultat menar Klapp (2015) att alla former av bedömningar kan göras formativa, vilket alltså även gäller bedömningsstödet.

Utifrån att bedömningsstödet är ett kvalitativt kartläggningsmaterial framhåller några respondenter bedömarkompetens som en avgörande faktor för att inte riskera att elever blir felbedömda. Här kan vi se att rektor har en avgörande roll när det gäller att prioritera och

möjliggöra kollegialt lärande då lärare likt elever utvecklas genom att lära av varandra. Lundberg och Herrlin (2006) påtalar risken med att lärare gör subjektiva bedömningar och att kartläggningar därför även bör vara kvantitativa för att möjliggöra en mer objektiv bild i förhållande till normvärden baserade på elever i samma ålderskategori. Detta är något som lyfts av respondenter i studien som för att ge en fördjupad bild av elevernas kunskapsutveckling använder någon form av kvantitativt kartläggningsmaterial utöver det obligatoriska bedömningsstödet. Detta stämmer väl överens med Druid Glentows (2006) tankar om att elever i behov av särskilda åtgärder behöver en utökad kartläggning för att det ska kunna utarbetas riktlinjer kring det fortsatta pedagogiska arbetets upplägg. Oavsett material är det viktigt att inte stirra sig blind på resultatet vid kartläggningstillfället då elevers dagsform eller själva testsituationen kan påverka eleverna och ge ett missvisande resultat.

Redan i förarbetet till bedömningsstödet (Prop. 2014/15:137) lyftes en oro för att genomförandet skulle ta för mycket av lärares tid i anspråk, tid som annars kan användas till undervisning, vilket också framkom enligt svaren i denna studie. Oavsett vem som genomför bedömningsstödet, klasslärare eller den specialpedagogiska professionen, är det tid som annars hade använts till undervisning tillsammans med elever. Genom inställningen att det är en lärandesituation för läraren, såsom framhålls av respondenterna, vägs tidsåtgången upp mot den information som framkommer och kan leda till att undervisningen anpassas och utformas för att möta alla elever utifrån deras förutsättningar, vilket kan möjliggöra maximal kunskapsutveckling. Det tycks vara viktigt att som speciallärare/specialpedagog lyfta fram detta vid eventuella diskussioner om tidsåtgången.

När det gäller den information som bedömningsstödet ger om undervisningen har rektorns pedagogiska ledarskap stor betydelse för hur resultaten tas om hand och vad de leder till, vilket även framhålls i förarbetet till bedömningsstödet (Prop. 2014/15:137). Respondenterna lyfter önskemål om att rektor organiserar gemensamma diskussioner om resultat och analys så att det får ett större utrymme på skolorna och därigenom kan leda till en utveckling av undervisningen både för elever som behöver stödinsatser och elever som behöver utmaningar. Rektorn har även en viktig roll i att skapa ett tillåtande klimat för att möjliggöra kollegialt lärande kring undervisningen då en respondent menar att lärare kan uppleva det svårt och jobbigt att tänka kring den egna undervisningen.

8.2.6 Olika specialpedagogiska perspektiv

I studiens analysarbete har de specialpedagogiska perspektiven varit användbara då vi utifrån respondenternas svar ser att arbetet kring bedömningsstödet grundas på en kombination av de olika perspektiven som lyftes fram i teoridelen.

Vid alla former av bedömning krävs en bedömarkompetens och där ser vi att den specialpedagogiska professionen har ett viktigt ansvar att föra fram och uppmärksamma de specialpedagogiska perspektiven. Själva bedömningsituationen med kartläggningar och screeningar kan ses som ett exempel på att det kompensatoriska perspektivet dominerar eftersom respondenterna menar att bedömningen används för att urskilja enskilda elever som har behov av stöttning exempelvis i form av interventioner. Om bedömningar enbart används summativt riskerar det att eleven får en bild av sig själv som en som inte kan, en som är sämre än förväntad nivå vilket enligt Taube (2014) kan leda till en sämre självbild hos eleven. Om

en elev istället bedöms ur ett kritiskt perspektiv så använder läraren bedömningsstödet som ett underlag till förändring av undervisningen. Omgivningen lyfts fram för att se hur den påverkar elevens lärande och bedömningen får då en mer formativ karaktär, vilket exempelvis förordas av Korp (2011) och Skolverket (2011). En respondent påpekar det som Nilholm (2007) anser typiskt för bedömning sett ur ett dilemmaperspektiv, nämligen att elever som har lång väg kvar till att nå kunskapskraven stöttas och uppmuntras i sin utveckling utifrån sina förutsättningar. Detta stärker elevens självkänsla, och ger i vissa fall även vårdnadshavarna en positiv bild av utvecklingen. När sedan elevens resultat från exempelvis bedömningsstödet visar att kravnivån inte har nåtts kan det leda till ett tappat självförtroende och frustration hos både elev och vårdnadshavare. Här blir det viktigt att läraren utgår från den formativa bedömningen för att tydliggöra elevens progression utifrån uppsatta mål vilket förespråkas av exempelvis Black och Williams (1998), Hirsh och Lindberg (2015) samt Klapp (2015).

Göransson et al., (2015) menar i sin studie att speciallärare och specialpedagoger förväntas inta en mer relationell syn än vad de faktiskt gör. Respondenterna i vår studie visar dock på ett relationellt och kritiskt tankesätt när de medverkar i analysarbetet av resultatet från bedömningsstödet för att hjälpa lärarna att lyfta blicken från individnivå till att istället fokusera mer på gruppnivå. Därigenom kan de komma åt förändringar i den undervisning eleverna möter i klassrummen. På de flesta skolorna i studien anges att det finns analysmaterial framtaget för att underlätta processen med att tydliggöra gruppens styrkor och utvecklingsområden och flera av respondenterna anser att de ställer utmanande frågor till kollegiet kring den undervisning eleverna har mött vilket även det är ett sätt att stärka det relationella och kritiska tankesättet i skolan. Att några respondenter anser sig arbeta förebyggande och främjande genom att delta vid arbetslagsplaneringar för att stötta i arbetet med att möjliggöra extra anpassningar i den ordinarie undervisningen kan ses som ett exempel på kritiskt perspektiv i organisationen av det specialpedagogiska arbetet.

8.3 Slutsats

Utifrån studiens resultat ser vi att bedömningsstödet tycks ha fått ett positivt mottagande ute på skolorna även om givetvis inga generella slutsatser om detta kan dras utifrån en begränsad studie. Bedömningsstödet upplevs ta tid men samtidigt ge värdefull information kring både enskilda elever och grupper som helhet samt den undervisning som bedrivs. Studiens resultat visar att samtliga respondenter menar att deras skolor lägger störst fokus på elevernas läsutveckling och på de elever som inte når godkänd nivå i bedömningsstödet. När genomförandet sker en bit in på läsåret är det troligt att behov av extra stöttning samt behov av utmaningar redan har upptäckts genom undervisningen och andra former av kartläggningar. Vi ser också att gemensamma riktlinjer från huvudmannen, kring genomförande och analys, kan bidra till ökad likvärdighet och utgöra en förutsättning för huvudmannen att kunna använda bedömningsstödet som en del av underlaget vid resursfördelning av olika slag. När enskilda skolor styr över upplägget kring bedömningsstödet kan möjligheten till jämförande analyser försvåras. Även inom skolor behövs det tydliga riktlinjer för hur kartläggningar ska genomföras så att rektor och speciallärare/ specialpedagoger får en jämförbar och därmed rättvis bild av elevernas kunskapsutveckling. Detta kan göra det möjligt att se vilka utvecklingsbehov som finns och därigenom underlätta prioriteringar av insatser på skol-, grupp- och individnivå. Studiens resultat visar att sambedömning kan vara ett sätt att öka likvärdigheten samt höja

bedömarkompetensen inom skolan. Genomgående visar studiens resultat att de hinder som upplevs kring bedömningsstödet även kan ses som möjligheter.

Resultaten visar att specialpedagogiska insatser ofta upplevs vara mer kopplade till analysarbetet av eventuella behov av åtgärder än till genomförandet av bedömningsstödet. Bedömningsstödet anses främst leda till insatser på grupp- och individnivå men indirekt anses det lyftas även på skolnivå då det utgör en del av skolors systematiska kvalitetsarbete. På gruppnivå anses bedömningsstödet leda till att specialpedagogisk kompetens främst används till att stötta lärare och arbetslag i förändringen av undervisning så att den möjliggör för alla elever att utvecklas utifrån sin förmåga. Vi ser även att bedömningsstödet, enligt respondenterna, leder till insatser på gruppnivå för att utveckla elevers skrivförmåga men att det till största del utförs av klassläraren i den ordinarie klassrumsundervisningen. På individnivå anses bedömningsstödet leda till specialpedagogiska insatser för att möjliggöra interventioner, främst kopplat till läsutveckling, för enskilda elever eller mindre grupper. Resultaten visar att ett utvecklingsområde på skolorna kan vara att hitta systematik och struktur kring insatser i undervisningen som utmanar de elever som når kunskapskraven och därigenom kan arbeta mot högre satta mål.

8.4 Vidare forskning

Under genomförandet av studien har nya frågor väckts som kan ligga till grund för vidare forskning. Det vore intressant med en utveckling av vår studie till att även intervjua klasslärare för att få deras syn på specialpedagogiska insatser i förhållande till genomförande, bedömning och analys av Skolverkets bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling. Det skulle också vara relevant att undersöka om de insatser och åtgärder som skrivs fram utifrån resultat och analys av bedömningsstödet genomförs och om de i så fall leder till ökad måluppfyllelse hos eleverna. Ytterligare en fråga som skulle vara intressant att undersöka är om och i så fall hur huvudmannen använder informationen från bedömningsstödet för att planera specialpedagogiska insatser och åtgärder på olika skolor.

9 Referenslista

- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Almqvist, L., Malmqvist, J. & Nilholm, C. (2015). Vilka stödinsatser främjar uppfyllelse av kunskapsmål för elever i svårigheter? En syntes av meta-analyser. I Vetenskapsrådets rapporter, *Tre forskningsöversikter inom området specialpedagogik/inkludering*, 1-122. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Arnqvist, A. (2009). Dyslexi och förskolebarn. I S. Samuelsson, A. Arnqvist, M. Björn, K. Dahlin, & Å. Elwér, (Red.), *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan – En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I., Persson, B., & Ullstadius, E. (2007). Specialpedagogik. Temaintroduktion. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(2), 81-83.
- Bergström, G., & Boréus, K. (2012). Samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys. I G. Bergström & K. Boréus (Red.), *Textens mening och makt, metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, L. (2009). Pedagogisk, kvalitativ och dynamisk kartläggning. I L. Bjar, & A. Frylmark (Red.), *Barn läser och skriver: specialpedagogiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5, 7-74. doi:10.1080/0969595980050102
- Boréus, K., & Bergström, G. (2012). Innehållsanalys. I G. Bergström & K. Boréus (Red.), *Textens mening och makt, metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2013). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2.a uppl.) Stockholm: Liber.
- Bråten, I., & Strømsø, H.I. (2008). Förståelse av olika sorters texter. I I. Bråten (Red.), *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Calkins, L. (2011). *Skriv mer! Skrivundervisning under de första skolåren*. Göteborg: Daidalos AB.
- Carlström, M. (2010). Pedagogisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter. I B. Ericson (Red.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. (3:e upplagan) Lund: Studentlitteratur.
- Chrystal, J-A., & Ekvall, U. (2009). Starka sidor hos en ”svag” nybörjarskribent. I L. Bjar, & A. Frylmark (Red.), *Barn läser och skriver: specialpedagogiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

- Druid Glentow, B. (2006). *Förebygga och åtgärda läs- och skrivsvårigheter. Metodisk handbok*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Ehrnlund, I., & Ekerstedt, A. (2015). *Explicit undervisning för läs- och skrivutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Eklöf, E., & Kristensson, J. (2017). *Alternativa lärverktyg – Digitalt stöd för elevens språk-, läs- och skrivutveckling*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenkvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Fangen, K (2005). *Deltagande observation*. Stockholm: Liber
- Fejes, A & Thornberg, R. (Red.). (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Fischbein, S. (2009). Barns upplevelser av specialpedagogiska insatser. I L. Bjar, & A. Frylmark (Red.), *Barn läser och skriver: specialpedagogiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Fouganthine, A. (2012). *Dyslexi genom livet: ett utvecklingsperspektiv på läs- och skrivsvårigheter* (Doktorsavhandling). Stockholm: Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Fridolfsson, I. (2015). *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2006). *Stärk språket stärk lärandet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag.
- Gough, P. & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10. doi:10.1177/074193258600700104
- Gustafson, S. (2009). Dyslexi och interventioner. I S. Samuelsson, A. Arnqvist, M. Björn, K. Dahlin, & Å. Elwér, (Red.), *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Gustafson, S., Samuelsson, C., Johansson, E. & Wallmann, J. (2013). How simple is the simple view of reading? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57, 292-308. doi:10.1080/00313831.2012.656279
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2009). Om smygrepresentativitet i pedagogiska avhandlingar. *Pedagogisk forskning i Sverige* 2009, 14(2), 136-142.
- Göransson, K., Lindqvist, G., Kling, N., Magnusson, G., & Nilholm, C. (2015:13). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning*. Karlstad: Karlstad universitet.
- Hagtvet, B. E. (2009). När riskbarn möter klassrumspraxis. I L. Bjar, & A. Frylmark (Red.), *Barn läser och skriver: specialpedagogiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

- Heimann, M., & Gustavsson, S. (2009). Lärande, läsning och multimodalitet. I L. Bjar, & A. Frylmark (Red.), *Barn läser och skriver: specialpedagogiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Hirsh, Å., & Lindberg, V. (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet – en översikt av svensk och internationell forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Hirsh, Å. (2017). *Formativ undervisning. Utveckla klassrumspraktiker med lärandet i fokus*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Høien-Tengelsdal, I. (2010). Is the simple view of reading too simple? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(5), 451-469. doi:10.1080/00313831.2010.508914
- Høien, T., & Lundberg, I. (2013). *Dyslexi från teori till praktik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jacobson, C., Björn, M., & Svensson, I. (2009). Dyslexi och kompensatoriska/alternativa hjälpmedel. I S. Samuelsson, A. Arnqvist, M. Björn, K. Dahlin, & Å. Elwér, (Red.), *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm. Natur & Kultur.
- Jacobsson, C (2009). Kartläggning av dyslexi. I S. Samuelsson, A. Arnqvist, M. Björn, K. Dahlin, Å. Elwér, (Red.), *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jordell, K.Ø. (2002). *Processes of becoming a teacher: a review of reviews: teacher socialization, teacher development, and teacher learning as seen in the handbooks of the late nineties*. Oslo: University of Oslo, Institute for Educational Research.
- Kamhi, A. & Catts, H. (2014). *Language and Reading Disabilities*. (3rd Edition). London: Pearson Education.
- Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Korp, H. (2011). *Kunskapsbedömning – vad, hur och varför?* Stockholm: Skolverket.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Levlin, M. (2014). *Läsvårigheter, språklig förmåga och skolresultat i tidiga skolår: En undersökning av 44 elever i åk 2 till 3*. Umeå: Institutionen för språkstudier, Umeå universitet.
- Lundahl, C. (2014). *Bedömning för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I., & Herrlin, K. (2006). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Miniscalco, C. (2009). Inte bara sen språkutveckling. I L. Bjar, & A. Frylmark (Red.), *Barn läser och skriver: specialpedagogiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

- Myrberg, M. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket*. Stockholm: Skolverket.
- Myrberg, M., & Lange, A-L. (2006). *Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter. Konsensusprojektet*. Stockholm: Specialpedagogiska institutet.
- Myrberg, M. (2007). *Dyslexi: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Möllås, G., Gustafson, K., Klang, N., & Göransson, K. (2017:27). *Specialpedagogers/speciallärares arbete i den dagliga skolpraktiken*. Karlstad: Karlstad universitet. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1146035/FULLTEXT01.pdf>
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Olofsson, Å. (2009). Fonologisk medvetenhet. I S. Samuelsson, A. Arnqvist, M. Björn, K. Dahlin, & Å. Elwér, (Red.), *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm. Natur & Kultur.
- Perfetti, C. A., Landl, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. I M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of Reading*, 227-247. Malden: Blackwell publishing.
- Persson, B. (2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. (3:e uppl.). Stockholm: Liber.
- Prop. 2014/15:137. *Obligatoriska bedömningsstöd i årskurs 1*. Tillgänglig: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/proposition/obligatoriska-bedomningsstod-i-arskurs-1_H203137
- Regeringen. (2017). *Om vikten av att läsa*. Hämtad 2018-05-13, från <http://www.regeringen.se/artiklar/2017/04/om-vikten-av-att-lasa/>
- Reichenberg, M. & Lundberg, I. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal: för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Samuelsson, S. (2009). Beteendegenetisk läs- och skrivforskning. I S. Samuelsson, A. Arnqvist, M. Björn, K. Dahlin, & Å. Elwér, (Red.), *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm. Natur & Kultur.
- Scherp, H-Å. (2013). *Lärandebaserad skolutveckling. Lärglädjens förutsättningar, förverkligande och resultat*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2011). *Kunskapsbedömning i skolan. Praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket. (2014a). *Grundskolan i internationella kunskapsmätningar – kunskap, skolmiljö och attityder till lärande*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2014b). *Stödinsatser i utbildningen. Om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2015). *Att planera för barn och elever med funktionsnedsättning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016a). *Bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling: svenska och svenska som andraspråk i årskurs 1-3*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016b). *Nya språket lyfter*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2017a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2017b). *Pirls 2016. Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Skolöverstyrelsen. (1962). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading research Quarterly*, 21, 360-407. doi:10.1598/RRQ.21.4.1
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, P., & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne, & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber.
- Swärd, A-K., Karlsson, A. (2017). *Ett skrivutvecklande arbetssätt. Att skriva med lust och glädje*. Lund: Studentlitteratur.
- Taube, K. (2007). *Läsinlärning och självförtroende. Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. (4:e uppl.). Stockholm: Nordstedt Akademiska förlag.
- Taube, K. (2009). Läs- och skrivförmåga, självbild och motivation. I L. Bjar, & A. Frylmark (Red.), *Barn läser och skriver: specialpedagogiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Taube, K., Fredriksson, U., & Olofsson, Å. (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Thomas, G., & Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. (2nd Edition). Maidenhead: Open University Press.

- Tremblay, P. (2013). Comparative Outcomes of Two Instructional Models for Students with Learning Disabilities: Inclusion with Co-Teaching and Solo-Taught Special Education. *Journal of research in Special Educational Needs*, 13, 251-258. doi:10.1111/j.1471-3802.2012.01270.x
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2010). *Svensk forskning om bedömning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wolff, U. (2011). Effects of a randomised reading intervention study: an application of structural equation modelling. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 17(4), 295-311. doi: 10.1002/dys.438
- Wolff, U. (2016). Effects of a Randomized Reading Intervention Study Aimed at 9-Year-Olds: A 5-Year Follow-up. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 22(2), 85-100. doi: 10.1002/dys.1529
- Ödman, P.-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1: Intervjuguide

Intervjuguide

En kortfattad beskrivning av hur det specialpedagogiska arbetet organiseras på skolan.

Bedömningsstödet i läs- och skrivundervisning:

- Vilken form av stöd ges av huvudmannen för genomförandet av bedömningsstödet?
- På vilket sätt involveras du som speciallärare/specialpedagog i planering inför och genomförande av bedömningsstödet?
- Vilka extra anpassningar har varit aktuella vid genomförandet av bedömningsstödet på er skola?
- På vilket sätt involveras du som speciallärare/specialpedagog i rättning och analysarbetet utifrån bedömningsstödet?
- Vilka elever uppmärksammas i resultat och analys?
- Hur tas resultat och analys omhand på skolan?
- Hur förs resultat och analys vidare till huvudmannen? Vad leder det till?
- Vilken typ av insatser sätts in utifrån bedömningsstödet?
- Har bedömningsstödet ersatt andra kartläggningar som tidigare gjordes? Vilka i så fall?
- Vilka möjligheter och hinder ser du kring bedömningsstödet?
- Har du några tankar om hur man skulle kunna göra?

Bakgrundsfrågor:

- Vilken utbildning har du?
- Hur många års erfarenhet har du som pedagog? Inom vilka årskurser?
- Hur många års erfarenhet av arbetet som speciallärare/specialpedagog?
- Hur många år har du som speciallärare/specialpedagog varit involverad i arbetet med bedömningsstödet för årskurs 1?

Bilaga 2: Missiv

2018-01-31

Hej!

Vi är två lärare som går sista terminen på speciallärarprogrammet, med inriktning mot språk-, läs- och skrivutveckling, vid Göteborgs universitet. I vårt examensarbete, har vi valt att fördjupa oss i skolverkets bedömningsstöd i läs och skrivutveckling för årskurs 1-3.

Syftet med studien är att genom intervjuer med speciallärare/specialpedagoger på sex olika skolor, undersöka på vilket sätt specialpedagogiska insatser kopplas till resultatet av Skolverkets obligatoriska bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling för elever i årskurs 1-3. Detta kan leda fram till nya insikter om hur bedömningsstödet kan användas för att stötta alla elever utifrån deras förutsättningar.

Till detta arbete behöver vi hjälp eftersom studien kommer att genomföras med intervjuer under februari 2018. Varje intervju beräknas ta ca en timma. Det är viktigt att intervjun sker i en ostörd miljö. Vi kommer att spela in och skriva ut intervjuerna och eventuellt återkomma med frågor om något behöver kompletteras.

Vi utgår ifrån de forskningsetiska principerna (www.vr.se), vilket innebär att inga namn eller personuppgifter kommer att användas, ingen utomstående kommer att kunna identifiera vem eller vilken skola som har deltagit i studien. Deltagandet är frivilligt och kan när som helst, och utan anledning, avbrytas om så önskas. Den som deltar i studien informeras om studiens syfte. Studien kommer endast att användas för forskningsändamål och insamlat material förvaras så att obehöriga inte kan komma åt det. Efter avslutad studie kommer materialet att förstöras. När studien är färdig kommer den att publiceras digitalt på universitetets uppsatsportal och därmed bli offentlig.

Detta brev skickas till dig som information inför medverkan i studien. Vi bifogar intervjufrågorna i detta brev, så att du, helt kort, ska kunna förbereda dig.

Vi ser fram emot ditt samarbete. Om du har några frågor så kontakta oss gärna.

Med vänlig hälsning

Catharina Müller och Johanna Karlsson