



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Skolverkets bedömningsstöd för likvärdig bedömning och tidiga insatser i läsning

En fenomenografisk studie av sju lärares uppfattningar

Namn Maria Kjell & Sara Stenberg
Program Speciallärarprogrammet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: SLP 610
Nivå: Grundnivå/Avancerad nivå
Termin/år: VT/2018
Handledare: Viveca Lindberg
Examinator: Per-Olof Thång
Kod: VT18-2910-260-SLP610

Nyckelord: Skolverkets bedömningsstöd, likvärdig bedömning, tidiga insatser, läsutveckling, fenomenografi

Abstract

Syftet med denna studie har varit att undersöka sju lärares uppfattningar av Skolverkets Bedömningsstöd i läsning för årskurs 1, med fokus på bedömningsstödet funktion som ett verktyg för likvärdig bedömning och tidiga insatser. Studien utgick från fenomenografisk teori samt olika perspektiv på läsutveckling; läsinlärning med fokus på avkodning, läsinlärning med fokus på kommunikation samt ett kombinerat synsätt. Det är en kvalitativ studie där halvstrukturerade intervjuer använts som datainsamlingsmetod och empirin har analyserats utifrån ett fenomenografiskt analysverktyg. Resultatet visade att lärarna uppfattar bedömningsstödet som likvärdigt ur den aspekt att det är ett obligatoriskt och nationellt material. Olika förutsättningar i organisationen av implementering, genomförande och analysarbete leder dock till att det inte anses vara ett verktyg för likvärdig bedömning. Studien visade också att bedömningsstödet inte anses vara ett verktyg för att identifiera elever i lässvårigheter, då dessa redan identifierats. Det blir emellertid ett redskap för tidiga insatser då det ger lärare legitimitet. Dels i dialog med skolledning men också med elev och föräldrar för att visa på vikten av att tidigt genomföra insatser i läsning.

Förord

Denna uppsats är skapad i ett tätt samarbete mellan oss. Då vi bor geografiskt nära varandra har vi haft förmånen att kunna träffas kontinuerligt under arbetets gång. Detta har gett oss goda förutsättningar att diskutera, reflektera och författa texten tillsammans. Vi har därför producerat hela texten gemensamt. Vi har med våra olika förmågor kompletterat varandra ypperligt.

Vi vill tacka alla lärare som, trots späckade scheman, ställde upp på intervjuer och gjorde denna studie möjlig. Vi vill också tacka vår handledare Viveca Lindberg för god och konstruktiv handledning som hela tiden lett vårt arbete framåt.

Till sist vill vi tacka våra fantastiska familjer som stöttat oss under denna intensiva och energikrävande tid.

Maria Kjell och Sara Stenberg
Göteborg maj 2018

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Begreppsförklaringar	2
2 Bakgrund	3
2.1 Styrdokument.....	3
2.1.1 Skollagen och Lgr11	3
2.1.2 Skolverkets allmänna råd.....	3
2.1.3 Bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling	3
2.1.4 Summativ och formativ bedömning.....	5
3 Syfte och frågeställningar	6
4 Litteratur- och forskningsgenomgång.....	7
4.1 Likvärdig bedömning.....	7
4.2 Bedömning av tidig läsförmåga.....	7
4.2.1 Skolverkets bedömningsstöd i svenska	8
4.2.2 Bedömning av läsförståelse	8
4.2.3 Bedömning av avkodning.....	9
4.3 Tidiga insatser.....	9
4.3.1 Tidig identifiering.....	9
4.3.2 Matteuseffekten	10
5 Teoretisk referensram	11
5.1 Fenomenografi	11
5.1.1 Uppfattningar	11
5.1.2 Första och andra ordningens perspektiv	11
5.1.3 Utfallsrum	12
5.2 Olika perspektiv på läsutveckling.....	12
5.2.1 Läsinlärning med fokus på avkodning	12
5.2.2 Läsinlärning med fokus på kommunikation och förståelse	13
5.2.3 Ett kombinerat synsätt på läsinlärning.....	13
6 Metod.....	14
6.1 Datainsamlingsmetod	14
6.2 Analysförfarande	14
6.2.1 Kvalitativ analysmetod	14
6.3 Urval	15
6.4 Studiens kvalitet.....	16

6.5	Etik.....	17
7	Resultat.....	18
7.1	Bedömningsstödet som ett verktyg för likvärdig bedömning	19
7.1.1	Bedömningsstödet som ett verktyg för likvärdig bedömning ur ett organisationsperspektiv	19
7.1.1.1	Förutsättningar som kan förstärka likvärdigheten	19
7.1.1.2	Förutsättningar som kan försvaga likvärdigheten.....	20
7.1.1.3	Förutsättningar saknas för likvärdighet	20
7.1.1.4	Förutsättningar som skapar dilemman	20
7.1.2	Bedömningsstödet som ett verktyg för likvärdig bedömning ur ett lärarperspektiv	21
7.1.2.1	Förutsättningar som kan förstärka likvärdigheten	21
7.1.2.2	Förutsättningar som kan försvaga likvärdigheten.....	23
7.2	Bedömningsstödet som verktyg för tidiga insatser.....	23
7.2.1	Bedömningsstödet som verktyg för information inom skolan.....	23
7.2.1.1	Som stöd i dialog med skolläda.....	23
7.2.1.2	Som stöd för utformning av undervisning.....	24
7.2.1.3	Som stöd för utformning av insatser.....	25
7.2.1.4	Som bekräftelse på det man redan vet	25
7.2.2	Insatser som stöd för den tidiga läsutvecklingen	26
7.2.2.1	Insatser som utvecklar fonologisk medvetenhet	26
7.2.2.2	Insatser som utvecklar avkodningen	26
7.2.2.3	Insatser som är språkutvecklande.....	27
7.2.3	Bedömningsstödet som funktion i mötet med föräldrar	27
7.2.3.1	Använder som bevis	27
7.2.3.2	Använder som information.....	27
7.2.3.3	Använder det för att påtala föräldrars ansvar	28
7.2.3.4	Använder inte alls	28
8	Diskussion	29
8.1	Metoddiskussion	29
8.2	Resultatdiskussion	29
8.3	Slutsatser.....	32
8.4	Förslag till fortsatt forskning	32
9	Referenser	34
	Bilaga 1, Intervjuguide	37

1 Inledning

Vi har under vår yrkesverksamma tid i skolan fått möta ett flertal elever i högre årskurser som inte har utvecklat en god läsförmåga. Våra erfarenheter av detta är att det får stora konsekvenser, både för elevens självbild och kunskapsutveckling. Detta dilemma har legat oss båda nära under lång tid och många gånger skapat frustration. Vi har ofta ställt oss frågan; vad kan vi göra för att förebygga detta? Denna problematik ledde fram till att vår nyfikenhet väcktes kring Skolverkets bedömningsstöd för årskurs 1 och dess möjligheter att identifiera elever i lässvårigheter i ett tidigt skede.

2016 infördes kunskapskrav i läsförståelse för årskurs 1. För att nå godtagbara kunskaper krävs:

Eleven kan läsa meningar i enkla, bekanta och elevnära texter genom att använda ljudningsstrategi och helordsläsning på ett delvis fungerande sätt. Genom att kommentera och återge någon för eleven viktig del av innehållet på ett enkelt sätt visar eleven begynnande läsförståelse. Med stöd av bilder eller frågor kan eleven också uppmärksamma när det uppstår problem med läsningen av ord eller med förståelse av sammanhanget och prövar då att läsa om och korrigera sig själv. I samtal om texter som eleven lyssnat till kan eleven föra enkla resonemang om texters tydligt framträdande innehåll och jämföra detta med egna erfarenheter. (s 258, Lgr 11, 2016a)

Det infördes även en ändring i skollagen som innebär en skyldighet för huvudmän att använda Skolverkets bedömningsstöd för årskurs 1-3 i svenska och matematik (2015/16:UbU4). Till grund för lagändringen låg en regeringsproposition som lades fram i juni 2015 (Prop. 2014/15:137). Bakgrunden till propositionen var sjunkande resultat i läsförståelse, matematik och naturvetenskap som svenska elever uppvisat vid internationella studier som PISA och PIRLS. Även behörigheten till gymnasieskolans nationella program visade en negativ trend där allt fler elever inte nådde upp till behörighetskraven. I propositionen betonades vikten av att elever tidigt utvecklar en god läsförmåga. En fungerande läsförmåga är en avgörande förutsättning för att lyckas i skolans alla ämnen, och i förlängningen även i yrkeslivet och som aktiv samhällsmedborgare (Prop. 2014/15:137).

Syftet med bedömningsstödet är att tidigt identifiera elever som riskerar att inte nå kunskapskraven i svenska eller elever som behöver ytterligare stimulans för att nå så långt som möjligt. Det syftar också till att alla elever kartläggs likvärdigt (Skolverket, 2016b). Tidigare har det varit upp till varje enskild verksamhet att välja hur de kartlägger och följer upp elevens läsutveckling. Då det är de verksamma lärarna som står för användandet av bedömningsstödet fann vi det intressant att undersöka lärares uppfattningar av bedömningsstödet. Uppfattas det vara ett verktyg som bidrar till att elever i riskzon för lässvårigheter får stöd tidigt? Ges lärare bättre förutsättningar för likvärdig bedömning? Vi har inriktat vårt fokus på läsdelen i bedömningsstödet eftersom det är just läsning det finns kunskapskrav i mot årskurs 1.

1.1 Begreppsförklaringar

Nedan följer och definieras de centrala begrepp som vi bedömer har betydelse för fortsatt läsning.

Bedömning - Bedömning är ett komplext och flertydigt begrepp. Det kan t ex innebära att värdera eller granska något, att avge ett omdöme eller att utvärdera någon eller något. Pettersson (2013) beskriver bedömning som undervisningens ständiga följeslagare och något som kan påverka den enskilda eleven i både positiv och negativ riktning. En bedömning där elevens kunskaper analyseras och värderas innebär att eleven känner tilltro till sin egen förmåga och utvecklas i sitt lärande. Görs ingen analys av elevens kunskaper riskerar dock bedömning istället uppfattas som ett fördömande.

Bedömningsstöd - ett material som har som syfte att utgöra ett stöd för likvärdig och rättvis bedömning och betygssättning (Skolverket, 2017). Det bedömningsstöd vi beskriver i vår studie är det obligatoriska bedömningsstödet för läs- och skrivutveckling i årkurs 1.

Läsförmåga - vad läsförmåga innebär kan beskrivas på olika sätt. I vår studie väljer vi modellen *The simple view of reading* som myntats av forskarna Philip Gough och William Tunmer. Uttrycket beskrivs i en teoretisk modell; *läsning = förståelse x avkodning*, där avkodning och förståelse ses som lika viktiga komponenter för att nå läsförmåga (Gough & Tunmer, 1986).

Läsflyt - läsflyt definieras av Alatalo (2011) som tre förmågor som samverkar. God avkodningshastighet, god ordigenkännings-förmåga och förmågan att kunna läsa med lämplig betoning, frasering och ljudläge. Ett visst läsflyt är avgörande för att energi ska frigöras till läsförståelsen.

Läsförståelse - Bråten (2008) beskriver läsförståelse som en komplex process. Han definierar det utifrån två aspekter. Å ena sidan handlar det om att *utvinna* textens mening som den förmedlar. Å andra sidan handlar det om att dra slutsatser som går utanför den bokstavliga innebörden och på så sätt *skapa* mening.

2 Bakgrund

I följande avsnitt redogör vi för det styrdokumentet föreskriver angående likvärdighet och tidiga insatser. Vi beskriver begreppet bedömning och dess olika funktioner. Avslutningsvis redogör vi för den del av Skolverkets bedömningsstöd som är underlag för vår studie.

2.1 Styrdokument

2.1.1 Skollagen och Lgr11

Vår skollag föreskriver att utbildning i Sverige ska vara likvärdig oavsett var i landet den bedrivs (SFS 2010:800 §9). En likvärdig undervisning innebär en undervisning som ska anpassas efter elevers olikheter t ex språkkunskaper, hemförhållanden och funktionsnedsättningar (Skolverket, 2012). I läroplanen beskrivs innebörden av begreppet likvärdig utbildning mer ingående:

En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika. Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. (Lgr 11, 2016, s. 8)

Skolverket (2012) visar dock i en rapport att likvärdigheten har försämrats i den svenska grundskolan sedan slutet av 1990-talet. Variationen mellan olika skolors resultat har ökat kraftigt under perioden. Även mellan elevers resultat har spridningen ökat.

2.1.2 Skolverkets allmänna råd

Skolverkets allmänna råd är rekommendationer beträffande hur personal inom skolan ska tillämpa förordningar och föreskrifter. Råden bör följas såvida inte skolan handlar på ett annat sätt som gör att kraven uppfylls. Skolverkets allmänna råd gällande extra anpassningar och särskilt stöd beskriver hur skolan kan arbeta med stödinsatser (Skolverket, 2014).

Om en elev riskerar att inte utvecklas i riktning mot kunskapsmålen i läroplanen eller mot att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås ska eleven skyndsamt ges stöd i form av extra anpassningar. (Skolverket, 2014, s. 13)

2.1.3 Bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling

Skolverkets bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling är skapat på uppdrag av regeringen för att möjliggöra en likvärdig bedömning av elevers kunskaper i läsning och skrivning i årskurs 1–3. Syftet med bedömningsstödet är:

- följa upp elevens kunskaper i läs- och skrivutveckling i årskurs 1–3 respektive 1–4 i specialskolan,
- ge läraren stöd för bedömningen om eleven når kunskapskraven i läsförståelse i åk 1,
- stödja lärarens bedömning av om en elev är i behov av extra anpassningar eller om en elev som har kommit längre är i behov av ytterligare stimulans (Skolverket, 2016b, s. 2)

Bedömningsstödet är obligatoriskt att använda i årskurs 1, både i matematik och svenska/svenska som andraspråk. I årskurs 1 ska eleverna kartläggas under två tillfällen. I

årskurs 2 rekommenderas två gånger per läsår och i årskurs 3 rekommenderas genomförande av bedömningsstöd i slutet på hösttermin. Huvudmannen ska i sitt systematiska kvalitetsarbete följa upp att skolorna använder bedömningsstödet. Det är också tänkt att ge huvudman och rektor goda förutsättningar att följa upp resultat och fördela resurser och stöd.

I det följande beskrivs den del av Skolverkets bedömningsstöd som kartlägger läsutveckling i åk 1. Materialet innehåller lärarhandledning, lärarunderlag, elevuppgifter med tillhörande handledning, sammanställningsblanketter och exempel på elevuppläsningar med tillhörande analyser av dessa. Bedömningsstödet består av tre avstämningar; A-C. Riktmarke för årskurs 1 är att eleverna bör ha uppnått avstämning A i slutet av vårterminen. I kommande text och bild beskrivs kortfattat vad som bedöms vid avstämning A eftersom det är det som är fokus för vår studie.

Sammanställning av elevens läsutveckling, avstämning A

Sammanställning av elevens		
SVENSKA		
Avstämning A		
LÄSA - BOKSTÄVER OCH BERÄTTANDE TEXT		
Eleven har knäckt läskoden och visar förståelse för innehållet.		
Avstämningspunkt	Ja	Datum
Eleven namnger i stort sett alla bokstäver och vet hur de låter.	<input type="checkbox"/>	
Eleven urskiljer ord i meningar.	<input type="checkbox"/>	
Eleven läser ord och enkla meningar med hjälp av både logografisk helordsläsning och ljudningsstrategin.	<input type="checkbox"/>	
Eleven prövar att läsa om och korrigera sig själv på lärarens uppmaning.	<input type="checkbox"/>	
Eleven visar förståelse för innehållet vid <i>egen högläsning</i> genom att kommentera och återge något av det lästa.	<input type="checkbox"/>	
Eleven visar förståelse för innehållet vid <i>lärarens högläsning</i> genom att samtala om innehållet och jämföra det med egna erfarenheter.	<input type="checkbox"/>	

Figur 1. Avstämning A

- I den *första* avstämningspunkten kartläggs om eleven kan namnge i stort sett alla bokstäverna och vet hur de låter.
- I den *andra* avstämningspunkten kartläggs om eleven kan urskilja ord i meningar. Eleven får läsa några ord som den ska hitta i en kort berättelse med enkla meningar. Här ska läraren uppmärksamma vilken typ av läsning eleven använder, ljudning eller helordsläsning.
- I den *tredje* avstämningspunkten kartläggs om och hur eleven läser enkla ord och meningar. Även här ska läraren uppmärksamma vilken läsning eleven använder sig av, helordsläsning och/eller ljudningsstrategi.

- I den *fjärde* avstämningspunkten kartläggs om eleven prövar att läsa om och korrigera sig själv på lärarens uppmaning.
- I den *femte* avstämningspunkten kartläggs om eleven visar förståelse vid egen högläsning genom att kunna återge och kommentera något av den lästa texten. Läraren ställer frågan; *Vad handlade texten om?* Eleven ska därefter återge något av innehållet. I bedömningsstödet ges exempel på fler frågor, stödfrågor, som läraren kan ställa för att bedöma om eleven kan återge något av innehållet.
- I den *sjätte* och sista avstämningspunkten kartläggs om eleven visar förståelse för innehållet vid lärarens högläsning genom att samtala om innehållet och jämföra det med egna erfarenheter. Här väljer läraren själv en skönlitterär text eller en faktatext. I bedömningsstödet ges förslag på frågor som läraren ska använda sig utav. Läraren väljer ut några frågor som känns relevanta utifrån den text och den elevgrupp som hen har. Läraren väljer om hen vill göra bedömningen i en mindre grupp av elever eller i helklass, men med fokus på några elevers förmåga att svara på frågorna.

2.1.4 Summativ och formativ bedömning

Inom bedömningsforskning skiljer man på *summativ* och *formativ* bedömning. Summativ bedömning brukar beskrivas som bedömning *av* lärande. Syftet är att summera elevernas kunskaper, vilket ofta sker i slutet av ett område eller termin. Formativ bedömning benämns istället som bedömning *för* lärande. Det handlar om bedömning som är pågående och syftar till att ge konkret och tydlig återkoppling till elever som stöttar dem i sitt lärande (Klapp, 2015, Lundahl, 2011).

Skolverkets bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling har både en summativ och en formativ funktion. Summativ i bemärkelsen att syftet är att kartlägga elevernas kunskaper vid tidpunkten för utförandet, men också en framåtsyftande, formativ funktion för läraren. Denna uttrycks i lärarinformationen till materialet: "*läraren kan också med stöd av materialet upptäcka områden som den fortsatta undervisningen i klassen behöver fokusera*" (Skolverket, 2016b, s. 2).

3 Syfte och frågeställningar

Vårt syfte är att undersöka sju lärares uppfattningar av Skolverkets Bedömningsstöd i läsning för årskurs 1. Vi avser att fokusera på uppfattningar av bedömningsstödet som ett verktyg för likvärdig bedömning och tidiga insatser för elever som riskerar att inte nå kunskapskravet i läsförståelse i årkurs 1.

Våra frågeställningar är:

- Vilka uppfattningar har dessa lärare av Skolverkets Bedömningsstöd som ett verktyg för likvärdig bedömning?
- Vilka uppfattningar har dessa lärare av Skolverkets Bedömningsstöd som ett verktyg för tidiga insatser?

4 Litteratur- och forskningsgenomgång

För att hitta relevant litteratur och forskning som beskriver det forskningsfält som vår studie tillhör, så har vi använt oss av sökmotorerna Google Scholar och Libris, och databaserna Eric och Proquest Social Science. I sökning av avhandlingar och vetenskapliga artiklar avgränsade vi vår sökning till att gälla från 2013 och framåt för att få fram den senaste forskningen inom området. Sökord som vi har använt oss av är bl a bedömning, läsutveckling, läsinlärning, läsförmåga, tidiga insatser, likvärdig bedömning och bedömningsstöd, samt de engelska motsvarigheterna till dessa. Forskning som rör Skolverkets bedömningsstöd för läs- och skrivutveckling för åk 1 - 3 finns inte att ta del av ännu, troligtvis på grund av att materialet är relativt nytt.

Vi presenterar litteratur och tidigare forskning under huvudrubrikerna *likvärdig bedömning*, *bedömning av tidig läsförmåga* och *tidiga insatser*.

4.1 Likvärdig bedömning

I vår sökning av forskning inom det fält som rör vårt syfte så har forskning kring likvärdig bedömning av yngre elevers läsförmåga visat sig vara mindre beforskat. Forskning om likvärdig bedömning rör i huvudsak genus, social bakgrund och betyg. Denna slutsats konstateras även i en studie av Jarl, Blossing och Andersson (2016). De diskuterar att tidigare forskning lyfter socioekonomiska faktorer som orsak till elevers skolframgång. De menar att det också är skolans organisationsförmåga som påverkar och avgör elevernas resultat. I sin studie visar de på att det finns många likheter i organisationen på framgångsrika skolor. Det handlar bl a om ett tydligt ledarskap som skapar förutsättningar för en organisationsstruktur i verksamheten. Ett av exemplen som ges i studien är väletablerade och systematiska rutiner kring kartläggning och uppföljning av elevers kunskaper i ett tidigt skede av skolgången. Ett ytterligare exempel på en framgångsfaktor som framkommer är det kollegiala lärandet, där alla lärare deltar i en öppen och kritisk dialog, samt planerar och utvecklar undervisning tillsammans.

4.2 Bedömning av tidig läsförmåga

I en forskningsöversikt som inriktat sig mot bedömning i allmänhet, av yngre barn, konstaterar Vallberg Roth (2010) att bedömning och dokumentation av elevers lärande tycks ha ökat och tenderar fortsätta växa. Det framkommer också att svensk forskning kring bedömning framförallt kretsar kring elever i senare årskurser. Bl a anses forskning kring konsekvenser av nya kunskapskrav, diagnosmaterial och tester för barn i grundskolans år 1–3 vara ett utforskat fält som behöver studeras mer ingående.

I en finsk studie (Virinkoski, Lerkkananen, Holopainen, Eklund & Aro, 2017) undersöktes vilka bedömningsverktyg som användes i tidig läsundervisning, samt i vilken utsträckning de visade vilka elever som var i behov av extra stöd. Lärarnas bedömningar jämfördes med ett antal tester. De fann att ett antal elever inte identifierades i bedömningarna, trots att de var i behov av extra stöd. De slutsatser som dras i denna forskning är att större uppmärksamhet behöver ägnas åt hur man tidigt identifierar elever i riskzon för lässvårigheter. De menar också att det finns ett behov av att utveckla mer specifika och tillförlitliga bedömningsverktyg.

4.2.1 Skolverkets bedömningsstöd i svenska

I bedömningsstödet i svenska framgår att materialet bygger på samma forskningsbakgrund som bedömningsstödet ”Nya språket lyfter” (Skolverket, 2017). I denna bakgrund framkommer att kunskaper från forskning utifrån ett intra-individuellt perspektiv (phonics-traditionen) och ett inter-individuellt perspektiv (whole language-traditionen) behövs för att förstå läs- och skrivutveckling (beskrivning av lästraditionerna finns i kapitel 5.2). Genom att kunskaper tas tillvara från båda perspektiven och kompletterar varandra, så leder detta till en bredd och ett djup i kunskapen om läs- och skrivutveckling (Skolverket, 2017).

Skolverkets bedömningsstöd i svenska kartlägger både elevers avkodnings- och läsförståelseförmåga. I forskningsbakgrunden betonas vikten av att elever automatiserar sin avkodningsförmåga i god tid före mötet med längre texter. Elever behöver även få stöd i att samtala om texter för att utveckla strategier i att utveckla sitt ordförråd, samt olika lässtrategier för att skapa mening i det de läser (Skolverket, 2017). Även Bråten (2008) konstaterar att det finns ett starkt samband mellan avkodningsförmåga och läsförståelse, där bristande flyt i ordavkodning är den vanligaste orsaken till problem med läsförståelsen under de första skolåren. Han menar vidare att dessa svårigheter kan kompenseras genom en väl anpassad läsförståelseundervisning där användandet av olika strategier främjas.

4.2.2 Bedömning av läsförståelse

I Sverige är Barbro Westlund den som i huvudsak forskat kring bedömning av läsutveckling, och då främst läsförståelse i mellanåren. Westlund (2016) menar att vid bedömning av läsförståelse krävs att begreppet läsförståelse definieras, dvs vad som ska bedömas. Hon menar att bedömning, inom skolans värld, ofta upplevs som ett negativt laddat ord som anses utgöra konkurrent till undervisning istället för att vara en integrerad del av den. Orsak till detta anses vara att ökade krav från myndigheter krockar med förväntningarna på välplanerad undervisning. Återkoppling av resultatet från olika bedömningar tenderar också att bli vaga för både lärare och elever. Liberg (2006) visar på tre skäl till att bedömning och uppföljning av ett barns utveckling är viktigt; för att ge barn, föräldrar och lärare insikt i hur kunskapsutvecklingen ser ut, för att ge läraren stöd i planeringen av den pedagogiska verksamheten samt för att kunna visa resultat för skolledning och huvudman.

Westlund (2013) gör i sin avhandling en jämförande studie mellan 5 svenska lärare och 5 lärare från Kanada verksamma i åk 4, och deras syn på läsförståelse och bedömning. Utifrån klassrumsobservationer samt lärarintervjuer undersökte Westlund hur läsförståelse beskrivs och bedöms i de två länderna. Anledningen till att just Sverige och Kanada studerades var att Kanada hamnat i topp vid internationella tester av läsförståelse där Sverige visat sjunkande resultat. Resultatet visade på hög samstämmighet mellan lärarna inom samma skolsystem gällande läsförståelse och bedömning, dock fanns stora skillnader vid jämförelsen mellan länderna. De svenska lärarna talar om bedömning som ”produktorienterad” där begreppet har en sorterande funktion. Den kanadensiska lärargruppen beskriver istället bedömning som ”processororienterad” med en lärandefunktion. Andra skillnader Westlund lyfter är att de kanadensiska lärarna använder ett mer professionellt språk när de samtalar om bedömning av elevers läsförståelse, samt att de tillägnat sig forskning i ämnet i större utsträckning än de svenska lärarna. Detta är något Westlund ser som ett behov av att utveckla inom den svenska lärarkåren (Westlund, 2013). Även Hosp och Suchey (2014) betonar i en amerikansk artikel vikten av att läsa forskning som ligger till grund för bedömning. Att ha kunskaper om vilka specifika uppgifter som mäter vad och vad de indikerar, är en förutsättning för att pedagoger

ska fatta effektiva beslut i vilka insatser som behövs för elever i svårigheter. Westlund (2013) understryker dock att en skicklig lärare är det bästa bedömningsverktyget vid bedömning av läsförståelse då det är en komplex förmåga som inte går att bedöma fullt ut i ett lästest.

Levlin (2014) belyser utifrån en studie att det är elever med läsförståelsesvårigheter som är i behov att fångas upp tidigt. Hon grundar sina slutsatser på att dessa elever visade sig ha större svårigheter med att klara sig i nationella proven i åk 3, än vad de eleverna gjorde som endast visat sig ha avkodnings- och stavningssvårigheter. Hon påpekar att detta inte betyder att eleverna med avkodningssvårigheter inte ska uppmärksammas eftersom även läsförståelsen gynnas av tidiga insatser i avkodning.

4.2.3 Bedömning av avkodning

Till skillnad från Levlin (2014) så menar Catts, Adlof & Weismer (2006) att avkodningsförmågan har större effekt för läsförmågan. De förespråkar en bedömning av elevens läsförmåga utifrån modellen Simple view of reading. De visar i en studie att läsförståelse i tidiga åldrar är starkt beroende av avkodningsförmågan och mindre på språkförståelse. I högre åldrar är läsförmågan mer påverkad av språkförståelsen. Forskarna anser att modellen ger en möjlighet att identifiera elevens styrkor och svagheter i avkodning och språkförståelse. Därmed ges bättre förutsättningar att tidigt hitta elever i riskzonen för lässvårigheter samt för att ge mer effektiva insatser.

Även Krantz (2011) förespråkar kartläggningar av elevens bokstavskänedom och avkodningsförmåga. Hon har genomfört en studie där hon undersökt vilka samband det finns mellan språkliga och kognitiva förmågor i förskoleklassen och tidig läsutveckling i åk 1. Studien visar att bokstavskänedom är en tydlig indikator för den tidiga läsutvecklingen, dels i inledande men även efter att eleven kommit igång med sin läsning. Språklig medvetenhet är även det en stark indikator och av betydande vikt i inledningen av läsutvecklingen. Indikationsvärdet sjunker dock i takt med att avkodningsförmågan ökar. Efter att eleven lärt sig att avkoda är det läsförmågan i sig som förutsäger hur läsutvecklingen fortskrider. Krantz (2011) menar därför att det är av stor vikt att pedagoger kartlägger var eleven befinner sig i sin läsutveckling och individanpassar åtgärderna därefter.

4.3 Tidiga insatser

Under denna rubrik beskrivs forskning kring tidig identifiering och tidiga insatser, samt Matteuseffekten.

4.3.1 Tidig identifiering

I en forskningsöversikt som Myrberg (2001) gjort på uppdrag av Skolverket betonas vikten av ett diagnostiskt arbetssätt där varje elevs läsutveckling kontinuerligt följs upp och utvärderas. Han drar slutsatsen att konsensus råder bland forskare idag att det är lärarens ämneskunskap och yrkesskicklighet som är den viktigaste grunden i en elevs läsutveckling. Den skicklige läraren identifierar behov och genomför insatser tidigt. Även Alatalo (2011) drar i sin doktorsavhandling slutsatsen att lärarens ämneskompetens är mycket viktig för en elevs läsutveckling. Hon visar på att lärarens förmåga att tidigt identifiera elevens styrkor och svagheter, anpassa undervisning och insatser utifrån deras behov är avgörande, framförallt för elever i läs- och skrivsvårigheter.

Park, Chaparro, Preciado & Cummings (2015) genomförde en studie i USA där syftet var att undersöka om tidpunkten för när elever uppnår läsflyt har betydelse för den framtida läsförmågan. Studien hade fokus på bedömning, läsundervisning och läsresultat i tidiga åldrar. Drygt 1300 elever från skolor med låga läsresultat deltog i ett läsprogram där olika lästester genomfördes från förskolan upp till åk 3. Resultatet visade att ett tidigt behärskande av läsflyt är en förutsägbar indikator för god läsförmåga i senare åldrar. Forskarna menar att resultatet visar på vikten av att tidigt identifiera elever som uppvisar svårigheter i läsutvecklingen och att dessa erbjuds systematisk läsundervisning. Liknande resultat visar ytterligare en amerikansk studie (Smith, Cummings, Nese, Alonzo, Fien, & Baker, 2014). Denna utfördes på ett färre antal elever, 150 stycken, och var begränsad till att undersöka elever i åk 1. Syftet med studien var att undersöka förhållandet mellan läsflytsförmåga och läsförståelse i åk 1. Under första terminen i åk 1 genomfördes ordläsningstester vid två tillfällen och i slutet av årskursen testades läsförståelseförmågan. Också detta resultat visade på att de tidiga testerna av läsflytet förutsåg i vilken mån eleverna kom att utveckla sin läsförståelseförmåga under våren.

4.3.2 Matteuseffekten

Taube (2013) menar att elevens självbild och självförtroende är en viktig pusselbit i elevens läsutveckling. Hon beskriver hur ett barn som inte utvecklas i samma takt som jämnåriga kamrater lätt kan hamna i en ond cirkel. Omgivning, lärare och kamrater, får förmedlat genom ord och/eller kroppsspråk att eleven inte lyckas. Eleven tolkar budskapet negativt och självuppfattningen sjunker, vilket i sin tur leder till minskad insats från eleven. För att förstå den negativa spiral som kan uppstå i början på ett barns läsutveckling så vill vi knyta an till begreppet Matteuseffekten som från början myntades av Stanovich (2000). Detta uttryck kommer från Matteusevangeliet i Bibeln och kan sammanfattas med att den som har skall få rikligt, men den som inte har ska det också tas ifrån. Detta begrepp menar Taube (2009) beskriver det som kan hända när ett barn stöter på svårigheter i början på sin läsinläring. Elevens självkänsla och motivation påverkas negativt. Eleven undviker läsning för att inte riskera fler misslyckanden. I många fall kan eleven hitta effektiva strategier för att undvika läsning. Denna elev får då mindre färdighetsträning, vilket i sin tur påverkar läsutvecklingen negativt och en negativ cirkel, Matteuseffekten, är igång.

5 Teoretisk referensram

Vi gör en studie där vi vill få kunskap om lärares olika uppfattningar av Skolverkets bedömningsstöd. Vi har därför valt fenomenografi som teoretiskt ramverk och analysverktyg för att ta del av sju lärares uppfattningar. Synen på läsutveckling ligger till grund för hur Skolverkets bedömningsstöd är utformat. För att förstå och tolka lärares uppfattningar om bedömningsstödet så är också olika perspektiv på läsutveckling en del av vår teoretiska grund. De läsutvecklingsperspektiv vi avser att förankra studien är läsinlärning med fokus på avkodning, läsinlärning med fokus på kommunikation och förståelse, samt dessa två synsätt i kombination (Frost, 2002).

5.1 Fenomenografi

Fenomenografin utvecklades av en forskargrupp vid Göteborgs universitet på 1970-talet som kallades *Inom*-gruppen. En frontfigur i denna grupp var Ference Marton, professor i pedagogik (Larsson, 1986). Grundläggande för denna ansats är intresset för människors sätt att uppfatta olika fenomen i sin omvärld. Ansatsen har ett intresse av att beskriva hur fenomen erfars, i synnerhet i pedagogiska sammanhang (Marton & Booth, 2000).

5.1.1 Uppfattningar

Inom fenomenografin är begreppet uppfattning centralt. Med uppfattning menar Larsson (1986) något man håller för självklart och ska inte likställas med en åsikt, som istället grundar sig på ett aktivt val mellan olika alternativ. Kroksmark (2011) beskriver att människan uppfattar fenomen i världen med kvalitativt olika innehåll på kvalitativt skilda sätt. Kroksmark exemplifierar detta med en grupp elever som lyssnar på samma föreläsning och hur de uppfattar den på olika sätt efteråt. Dessa olika uppfattningar går att beskriva i olika kategorier. Enligt Larsson (1986) sker inlärning när man förändrar sin uppfattning om något.

Enligt Kroksmark (2011) har Martons forskning om lärande och hans utveckling av fenomenografin haft stor påverkan på svenska skolan. Han beskriver hur olika aktörers uppfattningar genomsyrar skolan i alla led; från läroplans- och kursplanskonstruktörer till lärare och elevernas egna uppfattningar av ett innehåll. Är dessa uppfattningar kvalitativt skilda åt, uppstår ett didaktiskt problem som fenomenografin kan bidra till att beskriva och lösa.

5.1.2 Första och andra ordningens perspektiv

Inom fenomenografin skiljer man på första och andra ordningens perspektiv. Ett första ordningens perspektiv handlar om det som kan observeras utifrån, dvs hur något *är*. I detta fall är det forskaren som själv studerar fenomenet. Andra ordningens perspektiv handlar istället om hur människor *uppfattar* något. Det intressanta blir då inte om något är sant eller falskt utan hur det upplevs. Fenomenografin söker efter innebörder istället för samband och förklaringar, och inriktar sig på att gestalta och kategorisera uppfattningar utifrån ett andra ordningens perspektiv (Larsson, 1986). I vår studie är det sju lärares uppfattningar av Skolverkets bedömningsstöd i läsning i åk 1 som gestaltas utifrån ett andra ordningens perspektiv. Detta eftersom vi i vår studie är intresserade av hur ett fenomen uppfattas av lärarna, i detta fall bedömningsstödet.

Vad och *hur* är två aspekter inom fenomenografi som rör uppfattningar (Uljens, 1989). *Vad*-aspekten handlar om vad, vilket fenomen som uppfattats, och *hur*-aspekten handlar om hur individen uppfattar fenomenet, vilket kommer till uttryck i hur de talar om det. Identifieringen av dessa aspekter är centrala för analysarbetet.

5.1.3 Utfallsrum

Fenomenografins utgångspunkt är att människor uppfattar företeelser i sin omgivning på skilda sätt och att det går att kategorisera och urskilja ett begränsat antal sätt att uppfatta dessa företeelser. Dessa olika kategorier av uppfattningar benämns *utfallsrummet* (Dahlgren & Johansson, 2009). Centralt inom fenomenografi är att beskriva variationen i sätt att erfara fenomen. Vårt syfte med denna studie är att beskriva variationerna i sju lärares uppfattningar om Skolverkets bedömningsstöd som ett verktyg för likvärdig bedömning och tidiga insatser.

5.2 Olika perspektiv på läsutveckling

Synen på läsutveckling ligger till grund för hur bedömningsstödet är utformat och de präglar lärarnas uppfattningar om bedömningsstödet. Teoretiska perspektiv på läsutveckling blir därför ett verktyg för oss att förstå och tolka lärares fenomenografiska uppfattningar.

Under de senaste årtiondena har läsdebatten handlat mycket om hur den tidiga läsinlärningen sker och vilken läsmetod som är mest effektiv. De synsätt som urskiljts inom forskning är framförallt två, men även ett tredje synsätt har framträtt på senare år. En tydlig gränsdragning mellan forskarna är skillnaden i synsättet på läsning som en färdighet, *phonics*, eller läsning som en kommunikativ och meningsskapande funktion, *whole language*. Det tredje synsättet är ett perspektiv där båda synsätten, i en balanserad kombination, anses viktiga (Frost, 2002).

5.2.1 Läsinlärning med fokus på avkodning

Läsforskning som studerar läsinlärning med fokus på avkodning benämns ofta som *phonics* (Frost, 2002). Inom denna tradition inriktas studier mot biologiska och neurologiska orsaker till svårigheter i läs- och skrivutvecklingen (Skolverket, 2017). Även studier av fonologisk medvetenhet innefattas av detta perspektiv, då det enligt många forskare finns tydliga samband mellan grad av fonologisk medvetenhet och grad av läsförmåga (Lundberg, 2010). Läsforskare anser också att det går att träna upp den fonologiska medvetenheten (Taube, Fredriksson & Olofsson, 2015)

Inom denna forskningstradition ses avkodning som en teknisk färdighet. Avkodning innebär att fonemen, de minsta betydelseskiljande språkljuden, kopplas samman med ett antal bokstavstecken. Det svenska språket innehåller ett fyrtiotal fonem och 29 bokstäver, vilket komplicerar läsprocessen för många barn (Herrlin & Frank, 2016). Höien och Lundberg (1992) beskriver olika stadier i avkodningsutvecklingen. *Pseudoläsning* innebär att barnet läser sin omgivning, d v s att barnet läser glass på glasspaketet eftersom barnet vet att det är ett glasspaket. Det *logografiska-visuella stadiet* är en del av läsutvecklingen där barn känner igen ordet som en bild. Barnet fokuserar på något visuellt framträdande i ordet som gör att hen känner igen det. Denna del har inget med bokstävernas ljudmässiga motsvarighet att göra. *Alfabetiska-fonemiska stadiet* innebär att barnet nu ljudar. Barnet förstår att bokstaven hör ihop med ett fonem och kan ljuda samman dessa till ord. *Ortografisk läsning* kännetecknas av att barnet lagrat kunskaper om ordens utseende och stavning, och kan känna igen orden direkt utan att ljuda sig igenom dessa. Läsmetoder inom denna tradition utgår från inre ledtrådar i

texter, dvs bokstäverna och deras ljud, s.k. bottom-up-modeller (Taube, Fredriksson & Olofsson, 2015).

5.2.2 Läsinlärning med fokus på kommunikation och förståelse

Inom detta perspektiv är frågeställningar inriktade på hur läs- och skrivutveckling sker och utvecklas i det samhälle och den kultur man lever i. Forskningen i detta perspektiv har varit inriktade mot normal läs- och skrivutveckling (Skolverket, 2017). Huvudidén inom denna kunskapstradition är att läsning alltid sker i autentiska sammanhang med ett uttalat syfte. Berthén och Eriksson (2006) menar att dagens samhälle kräver läsare med fler kompetenser än att endast ha en automatiserad läsning. Olika texttyper kräver olika slags läsande och dessa kompetenser utvecklas när eleverna får möta och producera texter i meningsfulla sammanhang. Därmed anses det problematiskt att träna bokstäver och ljud som en enskild färdighet utan en kontext. Barnen upptäcker avkodningen på egen hand genom tillgång till meningsfulla texter (Frost, 2002).

Utmärkande för läsmetoder inom detta synsätt är top-down-modeller, dvs man utgår från yttre ledtrådar t ex förförståelse, bekanta ord eller bilder (Frost, 2002). Liberg (2006) menar att texten har väsentlig betydelse när man utgår från en helordsmetod. Om innehållet i den är bekant för eleven, så anser hon att den med största sannolikhet leder till effektiv läsning, oavsett vilken bakgrund eleven har.

5.2.3 Ett kombinerat synsätt på läsinlärning

Liberg (2006) förespråkar numera ett kombinerat synsätt där aspekter från båda forskningsfälten är nödvändiga. Detta för att hon anser att barns läsning utvecklas både via ljudningsmetod och via helordsläsande. Frost (2002), som anser att båda perspektiven har viktiga delar att tillföra, menar att om man ska tillgodose variationen i barns olika förutsättningar så måste man bedriva en läsundervisning med båda synsätten i kombination.

6 Metod

I detta kapitel redovisar vi datainsamlingsmetod, urval och analysförfarande. Vidare redogörs för etik och studiens kvalitet.

För att få svar på vårt syfte och våra frågeställningar utfördes en kvalitativ studie med fenomenografisk ansats. Det är lärarnas uppfattningar av bedömningsstödet som verktyg för likvärdig bedömning och tidiga insatser som vi har ämnat gestalta i olika kategorier.

6.1 Datainsamlingsmetod

Den vanliga metoden för att få fram dessa uppfattningar är kvalitativa intervjuer där informanterna ur sitt eget perspektiv beskriver olika fenomen (Stukat, 2011). Vi har utfört det Kvale och Brinkmann (2014) kallar halvstrukturerade intervjuer. En halvstrukturerad intervju liknar ett vardagssamtal med ett uttalat syfte, där en intervjuguide med fokus på vissa teman används. Intervjun utgår från ett antal frågor med möjlighet att omstrukturera och ställa följdfrågor under tiden för att få mer utvecklade svar. I en fenomenografisk studie är det av vikt att formulera öppna intervjufrågor för att möjliggöra variationerna i vad individen uppfattar och hur den uppfattar det. Inför intervjuerna utformade vi en intervjuguide med tre öppna ingångsfrågor (Larsson, 1986) som vi önskade att lärarna skulle beskriva sina uppfattningar om. Dessa handlade om bedömningsstödet som helhet, bedömningsstödet som ett verktyg för likvärdig bedömning, samt bedömningsstödet som ett verktyg för tidiga insatser. För att få med alla aspekter av våra ingångsfrågor hade vi även en checklista över underliggande faktorer som vi ville ha ett uttalande om (Larsson, 1986). Intervjuerna var materialbaserade (Hirsh, 2015), vilket innebar att informanterna hade tillgång till bedömningsstödet under intervjun för att ha möjlighet att relatera till innehållet och kunna ge exempel. Alla intervjuerna spelades in för att sedan transkriberas ordagrant.

6.2 Analysförfarande

I vår studie har vi valt att utgå från en fenomenografisk metodansats vid bearbetning och analys av vårt material. Fenomenografien är en ansats som lämpar sig väl för att analysera och beskriva empiri som inhämtats från enskilda individer (Dahlgren & Johansson, 2009). Då vår studie syftar till att visa på variationer i lärares uppfattningar av Skolverkets bedömningsstöd så anser vi att fenomenografi är ett lämpligt analysverktyg.

6.2.1 Kvalitativ analysmetod

I vår studie har vi utgått från Dahlgren och Johanssons (2009) analysmodell i sju steg som leder fram till olika kategorier av uppfattningar. Nedan följer en beskrivning av dessa steg:

Steg 1 - Det första steget i analysen handlar om att bekanta sig med materialet. Vi skrev därför ut våra transkriberade intervjuer och läste dessa ett flertal gånger.

Steg 2 - I detta steg startar själva analysen då de mest signifikanta uttalandena ska urskiljas. Vår uppgift blev att identifiera *vad* lärarna hade för uppfattning om bedömningsstödet. Detta gjordes genom att vi markerade de uttalanden; enskilda meningar eller stycken, vi ansåg var mest intressanta och sammanfördes i ett nytt dokument.

Steg 3 - Här sker en jämförelse mellan de delar som valts ut som mest signifikanta. Fokus ligger på att hitta likheter och skillnader i materialet. Eftersom fenomenografins tanke är att urskilja variation mellan uppfattningar är det viktigt att också leta efter likheter. Här läste vi om materialet på nytt ett flertal gånger.

Steg 4 - I steg 4 grupperas de skillnader och likheter som funnits genom att försöka relatera dem till varandra. I detta skede sammanförde vi uppfattningarna i nya grupperingar för att synliggöra de uppfattningar som kunde anses höra till samma kategori, samt för att hitta de skilda uppfattningarna.

Steg 5 - Det femte steget handlar om att *artikulera* kategorierna, vilket innebär att likheterna inom de olika kategorierna är i fokus. Därmed bestäms också var gränsen mellan olika uppfattningar ska dras. Steg 4 och 5 kan behöva upprepas ett flertal gånger för att kategorierna ska framträda tydligare.

Steg 6 - Under detta steg är det dags att *namnge* kategorierna genom att titta på det mest signifikanta i materialet. Namnet ska tala om vad kategorin handlar om och har som syfte att fånga känslan i sättet att uppfatta något. Vi identifierade fem beskrivningskategorier som tillsammans bildar det fenomenografiska utfallsrummet, som utgör det slutgiltiga resultatet.

Steg 7 - I det sista steget granskas de olika uppfattningarna samt jämförs med varandra för att se om de ryms inom fler än en kategori. Tanken är att en kategori ska vara exklusiv, dvs uttömmande och tydligt avgränsad.

6.3 Urval

Vi har intervjuat sju lärare som i nuläget undervisar i årskurs 1, alternativt undervisade föregående år, då det är bedömningsstödet för denna årskurs som är föremål för vårt intresse. Vi använde oss av det Trost (2012) kallar för strategiskt urval i kombination med ett bekvämlighetsurval. Ett strategiskt urval görs genom att välja ut ett antal kriterier som är avgörande för studiens syfte. Därefter söks informanter som motsvarar kriterierna. Ett bekvämlighetsurval har därefter styrt våra val av informanter på grund av tidsaspekten, vilket resulterade i sju intervjuer.

Då vi har genomfört en fenomenografisk studie med syfte att hitta variationer i uppfattningar så har ett antal kriterier styrt vårt urval. Vi har valt informanter utifrån olika huvudmän, olika storlek på skolor, olika upptagningsområde angående tätort/landsbygd, olika ålder och erfarenhet i yrket. Detta för att få ett så stort utfallsrum som möjligt. Då det har varit vissa svårigheter att få informanter att ställa upp har vi inte fått så stor variation i åldrar på informanter som vi önskat. Informanterna benämns som A, B, C, D, E, F och G fortsättningsvis. Alla informanter är kvinnor då dessa är överrepresenterade i denna årskurs, vilket inneburit svårigheter att hitta män att intervjua.

Tabell 1: Beskrivning av informanter och deras verksamhet

Informant	Ålder	Antal år som lärare	Huvudman	Beskrivning av verksamhet
A	42	20	Kommunal	Skolan belägen i en större stad. F-6 skola med ca 250 elever.

B	52	18	Kommunal	Skola belägen i mindre tätort på landsbygd. F-5 skola med ca 150 elever.
C	41	18	Kommunal	Skola belägen i mindre tätort på landsbygd. F-6 skola med ca 110 elever.
D	44	13	Fristående	Skola belägen på landsbygd. F-6 skola med ca 110 elever.
E	55	1	Kommunal	Skolan belägen i tätort på landsbygd. F-3 skola med ca 260 elever.
F	47	24	Fristående	Skola belägen i mindre stad. F-9 skola med ca 360 elever.
G	42	20	Kommunal	Skola belägen i mindre stad. F-5 skola med ca 140 elever.

6.4 Studiens kvalitet

I storskaliga studier används begreppen validitet, reliabilitet och generaliserbarhet. Då vår studie är en liten kvalitativ studie så blir begreppen trovärdighet, tillförlitlighet och generaliserbarhet mer ämnade att använda (Kvale & Brinkmann, 2014).

Trovärdighet i en kvalitativ studie innebär att forskaren undersöker det som är avsett att undersökas. Kvale & Brinkmann (2014) benämner förmågan att validera som hantverksskicklighet dvs att forskaren ifrågasätter, kontrollerar samt teoretiskt tolkar sitt resultat. För att gestaltningen ska bli så rättvis och kvalitativ som möjligt så krävs goda kunskaper om fenomenet, i detta fall Skolverkets bedömningsstöd (Larsson, 1986). Förutsättningar som vi anser stärker vår studies trovärdighet är att vi själva genomfört Skolverkets bedömningsstöd med elever och har egna erfarenheter av det vi ska undersöka, samt att vi noggrant har läst in oss på bedömningsstödet alla delar. Vi har också lagt stor vikt vid att formulera vår intervjuguide så att den så mycket som möjligt svarade på syfte och frågeställningar. Att informanterna har haft fysisk tillgång till hela bedömningsstödet under intervjun kan också bidra till en ökad trovärdighet.

Tillförlitlighet menar Kvale och Brinkmann (2014) innebär att om olika forskare kan dra samma slutsatser av ett resultat så har studien hög tillförlitlighet. Då det i kvalitativa studier är svårt att återupprepa studien med exakt samma förutsättningar så blir det viktigt att det finns möjligheter till att granska forskningsprocessen. Att vi har genomfört intervjuerna var för sig skulle kunna ha en negativ påverkan på tillförlitligheten, då det inte går att säkerställa att intervjuerna genomförts helt och hållet lika. Kvale och Brinkmann (2014) lyfter risken med att ställa ledande frågor i en intervjusituation, vilket kan försämma tillförlitligheten. Detta har vi försökt motverka genom att vi skapat ett batteri med öppna följdfrågor i vår intervjuguide. Då vi har transkriberat det inspelade resultatet ordagrant har vi därmed också haft möjlighet att kontrollera att frågor ställts likvärdigt och på ett icke ledande sätt. Att vi har varit två som har tolkat resultatet anser vi också stärker tillförlitligheten.

Generaliserbarhet handlar enligt Stukát (2011) om i vilken mån resultatet kan överföras på andra jämförbara grupper än den undersökta. Kvale och Brinkmann (2014) menar att det i

kvalitativa studier inte anses vara möjligt att generalisera resultatet i allmänhet, däremot skulle det specifika resultatet kunna överföras till andra jämförbara situationer. Utifrån denna definition skulle vår studies resultat kunna ge en trovärdig bild av variationen på åtminstone en del av skolor i Sverige. Detta eftersom vi i vårt urval avsiktligt valt informanter från olika huvudmän, olika upptagningsområden och med olika bakgrund. Däremot säger resultatet inget om vilka förutsättningar som dominerar i skolorna.

6.5 Etik

Inför våra intervjuer upplyste vi våra informanter, både muntligt och skriftligt, om de fyra huvudkrav på individskydd som Vetenskapsrådet (2017) benämner som *informationskrav*, *samtyckeskrav*, *konfidentialitetskrav* samt *nyttjandekrav*. Det innebär att information om syftet med vår studie tydliggjordes samt vikten av att deltagarna själva bestämde över sin medverkan och rätt att avbryta om så önskades. För att tillgodose konfidentialitetskravet aidentifierades all information om deltagarna; namn, plats eller annat som kan utgöra personlig koppling. De uppgifter informanterna lämnat kommer enligt nyttjandekravet att endast användas i forskningssammanhang. Det inspelade materialet kommer därför att raderas efter vår examination och det transkriberade materialet kommer att sparas enligt vetenskapsrådets regelverk.

7 Resultat

I följande kapitel kommer vi att redovisa insamlade data från våra sju intervjuer. Utifrån fenomenografisk analysmetod och studiens två frågeställningar har signifikativa uppfattningar av bedömningsstödet utkristalliserat sig. Dessa resulterade i ett utfallsrum bestående av fem övergripande beskrivningskategorier. De två första kategorierna rör uppfattningar som handlar om bedömningsstödet som ett verktyg för likvärdig bedömning. De tre andra kategorierna beskriver uppfattningar som handlar om bedömningsstödet som ett verktyg för tidiga insatser. Kategorierna som beskrivs är:

Bedömningsstödet som ett verktyg för likvärdig bedömning

- Bedömningsstödet som ett verktyg för likvärdig bedömning ur ett organisatoriskt perspektiv
- Bedömningsstödet som ett verktyg för likvärdig bedömning ur ett lärarperspektiv

Bedömningsstödet som verktyg för tidiga insatser

- Bedömningsstödet som verktyg för information inom skolan
- Insatser som stöd för den tidiga läsutvecklingen
- Bedömningsstödet i mötet med föräldrar

Utifrån dessa övergripande beskrivningskategorier har underkategorier analyserats fram. Vi kommer att presentera vårt resultat i löpande text och genom citat. I fenomenografiska studier är det brukligt att uppfattningar illustreras genom citat, då de anses fånga innebörden i en uppfattning (Larsson, 1986). I resultatet kopplar lärarna ofta sina uppfattningar till sina erfarenheter av bedömningsstödet. Vi redovisar medvetet dessa erfarenheter eftersom det ger en bakgrund till vad uppfattningarna grundar sig på.

Det finns fler faktorer än de vi beskrivit under urval, som vi tolkar har betydelse för informanternas uppfattningar. Det handlar om hur bedömningsstödet implementerats, storlek på aktuell grupp och antal elever man har utfört bedömningsstödet med. Dessa bakgrundsfaktorer beskrivs i nedanstående tabell.

Tabell 2: Bakgrundsfaktorer

	Implementering	Gruppstorlek	Antal elever som informant utfört bedömningsstödet med
Informant A	Ingen alls Egen inläsning på planeringstid	17	14
Informant B	Kollegialt första tillfället i arbetslag tillsammans med kommunens läs- och skrivutvecklare. Ytterligare kollegialt i arbetslag.	16	16

	Avsatt tid för egen inläsning.		
Informant C	Ingen alls Egen inläsning på planeringstid	16	16
Informant D	Kollegialt i arbetslaget. Egen inläsning på planeringstid.	16	50
Informant E	Kollegialt i arbetslaget.	23	23
Informant F	Arbetslagsledare förmedlade information.	18	0 (annan personal utför alla bedömningsstöd)
Informant G	Inledande informationsmöte med huvudman. Kollegialt - alla svensklärare.	27	53

7.1 Bedömningsstödet som ett verktyg för likvärdig bedömning

I lärarens uppfattningar av Skolverkets bedömningsstöd som ett verktyg för likvärdig bedömning så framkom två större kategorier; funktionen utifrån ett organisatoriskt perspektiv samt utifrån ett lärarperspektiv.

7.1.1 Bedömningsstödet som ett verktyg för likvärdig bedömning ur ett organisationsperspektiv

Beträffande informanternas syn på bedömningsstödet som ett verktyg för likvärdig bedömning, kunde vi härleda en stor del av uppfattningarna till vilka förutsättningar ur ett organisationsperspektiv, som fanns för genomförandet. Det framkom att förutsättningarna såg olika ut på informanternas enheter och att detta på olika sätt uppfattades påverka likvärdigheten.

7.1.1.1 Förutsättningar som kan förstärka likvärdigheten

Några informanter delar med sig av positiva uppfattningar som rör genomförandet av bedömningen. De ger exempel på goda förutsättningar angående organisationen av tid och resurser. Baserat på hur dessa informanter uttrycker sig har vi tolkat deras utsagor som att detta förstärker likvärdigheten eftersom eleverna ges goda förutsättningar att visa vad de kan.

Informanten E uppfattade genomförandet som välorganiserat där dagarna avsattes och planerades för bedömningen och fritidspedagoger tog över undervisning. Lärarna hade då tid att förbereda sig för bedömningen, genomföra den i lugn och ro med alla elever och analysera resultat. Informant F som också hade positiva uppfattningar av genomförandet beskrev att de hade en pedagog som gjorde alla bedömningarna i åk 1–3.

Det har inte tagit jättelång tid ändå, tycker jag nog inte/.../Vi avsatte väl egentligen tid att " nu kör vi tills vi är klara" så när vi har varit två har vi plockat ut dem en och en

och gjort det. Det har tagit mellan 15 - 20 min. Det har varit väldigt lätt att genomföra det i och med att vi har varit två. (Informant F)

7.1.1.2 Förutsättningar som kan försvaga likvärdigheten

I jämförelse med de utsagor som låg till grund för ovanstående uppfattningar var det flera informanter som uppfattade att, trots att skolorna har tillgång till samma kartläggningmaterial, blir det ändå inte ett verktyg för likvärdig bedömning. Detta pga av att förutsättningarna för genomförandet ser så olika ut. Dessa informanterna beskriver att de inte har någon bestämd organisation kring genomförandet av bedömningsstödet. De ger uttryck för att kartläggningen är omfattande, tar mycket tid i anspråk, svårt med tillgång till avskild lokal och att tiden är svår att hitta när det inte finns en tydlig organisation kring det.

Några informanter beskriver hur de genomför bedömningen under en utdragen tidsperiod när tillfällena ges. Dessa kan vara på raster, planeringstid eller vid tillfällena när det finns fler pedagoger i klassen. De ger uttryck för att denna typ av förutsättning leder till att bedömningarna inte alltid blir så väl utförda. Konsekvensen av detta blir att bedömningsstödet blir ett sämre verktyg för likvärdig bedömning.

En informant som bara hade möjlighet att genomföra det på eftermiddagstid uppfattade att likvärdigheten försämras beroende på vilken tid på dagen eleven gavs möjlighet att genomföra det.

Vi som har gjort det på eftermiddagen bara för att hinna göra det för att det ska göras, eller om det finns möjlighet att plocka ut barnen under förmiddagar när de fortfarande är pigga. Det klart att blir skillnad i bedömningen. Även om det likvärdigt material så blir det inte en likvärdig bedömning... (Informant A)

En informant lyfter det problematiska med att materialet är obligatoriskt och förväntas lösas av läraren utan att förutsättningar ges. Något som kan påverka likvärdigheten negativt. Följande citat tydliggör detta:

När skolverket går ut med det här, ålägger oss att göra det här så följer det ju inte automatiskt med tid. Att genomföra det är ju en annan fråga. Jag vet ju att alla inte hinner med att göra det. Fast det är obligatoriskt så är det ju inte alla som hinner att göra det. Så då blir det ju ingen likvärdighet heller. Man måste ju ges förutsättningar... (Informant C)

7.1.1.3 Förutsättningar saknas för likvärdighet

I en intervju rörande förutsättningarna för likvärdighet så framkom det att det finns verksamheter idag som inte har förutsättningar alls att genomföra bedömningsstödet. Detta trots att det är obligatoriskt. Denna information kom till aktuell informant genom att en ny elev började på skolan. Då resultat från Skolverkets bedömningsstöd efterfrågades så beskrev elevens tidigare pedagog att bedömningsstödet ej genomförts pga. tidsbrist.

7.1.1.4 Förutsättningar som skapar dilemman

De flesta informanter uttalar uppfattningar om att å ena sidan att det är mycket positivt att det finns obligatoriska bedömningsstöd att tillgå. Å andra sidan ställs det mot tiden det tar för

genomförandet. Dilemmat de uttrycker handlar om att den obligatoriska bedömningen är positiv då den ger förutsättningar att identifiera elever som har lässvårigheter, men att bedömningen i sig tar tid och resurser från elever i behov av stöd. Bedömningsstödet i svenska uppskattas ta ca 15 - 20 min per elev/termin. Till detta tillkommer också bedömningsstödet i matematik, vilket också uppskattas ta ungefär samma tid per elev och termin. Detta dilemma exemplifieras med följande citat:

Den tid som vi har till detta är specialundervisningen och då får vi använda den till det och då är det ju andra saker vi väljer bort. Så istället för att inrikta våra insatser till elever som behöver lästräning så kollar vi av alla elevers läskunskap. (Informant C)

Sen kan man ju fundera på om det är värt den tiden eller inte. Det är ju mycket resurstid som går åt under den perioden. (Informant F)

Denna uppfattning delas inte av den informant vars verksamhet hade en planerad organisation kring genomförandet av bedömningen där fritidspedagoger tog över ordinarie undervisning under några dagar.

7.1.2 Bedömningsstödet som ett verktyg för likvärdig bedömning ur ett lärarperspektiv

Precis som ovanstående kategori så utgör även denna en stor del av vårt analyserade resultat. Föregående kategori beskrev förutsättningar som kan försvaga eller förstärka likvärdigheten ur ett organisationsperspektiv. Denna kategori redogör för uppfattningar om bedömningsstödet som ett verktyg för likvärdig bedömning ur ett lärarperspektiv. Förutsättningar som uppfattats försvaga eller förstärka likvärdigheten är bl. a informanternas uppfattningar om materialet och om bedömning. Informanterna uttrycker ingen samstämmig bild av som förstärker eller försvagar likvärdigheten. Det som uppfattas förstärka likvärdigheten av en informant kan av en annan informant uppfattas försvaga den vilket kommer att synliggöras i kommande text

7.1.2.1 Förutsättningar som kan förstärka likvärdigheten

Informanternas uppfattningar om materialets innehåll är samstämmiga. De ger uttryck för att materialet är gediget, brett, grundligt, har tydliga instruktioner och ett vägledande och stödande analysmaterial. Att det finns avstämningar som anger vad en elev i årskurs 1, 2 eller 3 förväntas kunna menar de stärker likvärdigheten ur ett bedömningsperspektiv.

Det är bra att det finns en tänkt del för varje årskurs. Då får man något årskursrelaterat, vad man tänker att en elev ska befinna sig gentemot sina jämnåriga. (Informant C)

Att alla elever bedöms utifrån samma text anses också förstärka likvärdigheten med tanke på att tidigare har de valt olika texter/olika kartläggningmaterial utifrån sina egna uppfattningar om vad som är en lämplig text att bedömas mot.

Jag tror det kan bli bra, för det är ju samma texter att utgå ifrån. För annars så plockar man ju gärna lite texter själv och då kan det ju bli väldigt olika hur man bedömer det sen. (Informant B)

Informanterna har av olika anledningar fördjupat sig olika mycket i kartläggningmaterialets olika delar. Flera informanter ger uttryck för uppfattningar som tyder på att de är väl insatta i materialet och det stöd som finns för bedömning, vilket förstärker likvärdigheten.

Nedanstående citat tydliggör dessa uppfattningar:

Om jag är osäker hämtar jag stöd där. Och innan en omgång bedömning brukar jag läsa igenom för att friska upp; vad är tanken med det här, så att jag på något sätt har i bakhuvudet hur konstruktörerna av testerna har tänkt. (Informant D)

Jag har lyssnat på de exemplen som finns och sen har jag även läst hur de har formulerat sig, vad de tycker är bra och varför han har klarat det eller inte klarat det. (Informant G)

Några informanter ger uttryck för uppfattningen att våra kunskaper och erfarenheter skiljer sig åt som pedagoger och att vi är olika som personer och detta är en aspekt som kan påverka likvärdigheten. De menar att det kollegiala stödet förstärker likvärdigheten ur detta perspektiv.

Det gör vi kollegialt i arbetslaget, så vi tittar av så vi tittar på ungefär samma saker. Där har ju jag nytta av de andra två (klasslärarna), att man får input och idéer /.../ Och det är ju viktigt det där att försöka få till så likvärdiga bedömningar som möjligt och det är ju en fördel att vara en större skola då. (Informant E)

När man känner eleverna, man kan väga in allt möjligt då om man vill vara snäll, och därför tycker jag också det är bättre att vara flera/.../jag har alltid gjort så att jag spelar in när de läser för mig och hur de svarar på frågor. Och är jag osäker då har jag alltid tagit till en eller två kollegor eller speciallärare och så har vi suttit tillsammans och lyssnat. (Informant G)

Några av informanternas uppfattningar går tvärtemot dessa och menar att om en pedagog gör alla bedömningar och skriver analys på egen hand så blir det mer likvärdigt.

Till exempel om det är en speciallärare gör det och gör det i alla klasser, då kan ju hon likbedöma mer än om jag gör det som klasslärare med bara min grupp. Och då kanske jag lägger in andra aspekter också, för jag vet ju hur de läser vid andra tillfällen, eller skriver vid andra tillfällen. (Informant B)

Om man har det så att det är en person som gör alla bedömningarna så blir det ju mer likvärdigt. Jag gör ju det på mitt sätt och min kollega gör ju det på sitt sätt även om vi har samma instruktioner så är vi ju olika personer. (Informant A)

En ytterligare uppfattning som hör ihop med vem som genomför bedömningen är relationen mellan elev och lärare. Ett par informanter uppfattade detta som en viktig faktor för att eleverna ska känna sig trygga i bedömningssituationen, för att bedömningen ska bli likvärdig.

Jag tycker ändå att det är viktigt att man har en relation till eleverna, att man är nära, så det inte kommer en helt okänd och gör det för då tro jag det blir ett konstigt tillfälle. (Informant F)

Om jag som klasslärare gör det så är jag ju känd för dem också, så det finns för och nackdelar med att andra kommer in och gör bedömningsstödet. (Informant B)

7.1.2.2 Förutsättningar som kan försvaga likvärdigheten

De faktorer som vi lyft ovan, som uppfattas förstärka likvärdigheten, kan i avsaknad istället försvaga likvärdigheten. Informanterna ger av olika anledning uttryck för att inte vara inlästa på materialet. Tidsbrist anges som en orsak av en informant:

“Jag har inte lyssnat på de elevuppläsningar som finns och det är pga. tidsbrist. Men det är klart, då får man ju ännu mer” (Informant E)

En annan informants uppfattningar kan härledas till avsaknaden av implementering av bedömningsstödet som en annan orsak till bristande kunskaper om bedömningsstödet:

De (instruktionerna) är troligtvis inte så svåra att förstå, men eftersom vi inte har diskuterat dem på skolan så blir det ju min tolkning av dem i alla fall även om de är tydliga. (Informant A)

7.2 Bedömningsstödet som verktyg för tidiga insatser

I lärares uppfattningar av Skolverkets bedömningsstöd som ett verktyg för tidiga insatser så framkom tre kategorier, varav den första upptar större delen av uppfattningarna. Det handlar om bedömningsstödet som ett verktyg för information inom skolan, insatser som stöd för den tidiga läsutvecklingen samt bedömningsstödet som ett verktyg i mötet med föräldrar.

7.2.1 Bedömningsstödet som verktyg för information inom skolan

Vid analys av vår empiri visade sig uppfattningar av bedömningsstödet som ett informationsunderlag utgöra en stor andel. Utifrån informanternas uttalanden har vi identifierat fyra underkategorier. De tre första kan härledas till nyttjandet av informationen på skollednings-, grupp och individnivå. Den fjärde underkategorin kan sammanfattas med att uttalandena beskriver att bedömningsstödet inte anses ha gett någon ny information om elevens läsutveckling, utan mer uppfattats som en bekräftelse på det pedagogerna redan kände till.

7.2.1.1 Som stöd i dialog med skolledning

Uppfattningarna som kommer till uttryck i denna underkategori handlar om att bedömningsstödet uppfattas utgöra ett stöd till lärarna i dialog med skolledning. Detta verkar göras utifrån två olika syften: för att kräva mer resurser och som legitimitet för lärarens bedömning.

Följande citat visar på uppfattningar som handlar om möjligheter till att använda bedömningsstödet som ett påtryckningsmedel för att få ökade resurser till elever som behöver det.

Och så gentemot skolledningen, att kunna säga att här behöver vi extra resurser att kunna sätta in lite lästräning varje dag till exempel. (Informant B)

Några informanter gav också uttryck för att även om bedömningsstödet skulle kunna komma utgöra en tyngd i dialog med skolledning, så uttrycktes ändå en tveksamhet i hur resurser till läsutveckling kommer att prioriteras.

Jag tycker att man alltid får kämpa för att få resurserna för lärandet, lärandemålen. Är det en ordningsfråga det handlar om så går den oftast före/.../Så det får väl framtiden utvisa om det verkligen leder till mer stöd. (Informant C)

Sen är det ju upp till vår egen skola och det elevhälsoteam hur man hanterar resultatet. Och om det skapas förutsättningar att genomföra tidiga insatser är ju en annan sak... (Informant C)

Informant A beskriver också att trots att tidiga insatser ses som en allmänt erkänd och viktig pedagogisk insats, så är verkligheten en annan. I skolor där behoven är stora, så måste andra behov än just insatser för läsutveckling prioriteras.

Kommande uttalanden beskriver hur lärare får en känsla av legitimitet i sin bedömning i dialog med skolledning, utifrån bedömningsstödet resultat.

Dels där det går dåligt och dels där det går bra. Men att det inte är något godtyckligt som jag har hittat på utan att det är något som skolverket har tagit fram. (Informant A)

Det kanske är lättare för lärare att påvisa resultat även inför rektor. Jag tycker inte att vår kompetens borde ifrågasättas egentligen, men mycket handlar om att vi faktiskt måste bevisa. Att det ska finnas svart på vitt på något sätt. (Informant C)

Istället för att det inte är bara mitt tycke så finns det nu lite att gå på. (Informant B)

7.2.1.2 Som stöd för utformning av undervisning

Några informanter beskriver att de ser bedömningsstödet, och resultatet av kartläggningen, som ett verktyg att använda för att anpassa och forma sin egen undervisning. En aspekt är att om resultatet uppvisar någon del som flera elever visar bristande kunskap i blir detta ett utvecklingsområde på gruppnivå. Denna uppfattning exemplifieras med följande citat:

“Det var väl flera stycken som jag upptäckte hade svårt med att avsluta meningen med en liten paus så vi jobbade med att uppmärksamma punkten och vad den betyder för att få ett mer avslappnat läsande.” (Informant D)

Informant C ger uttryck för liknande uppfattning och beskriver att det på hennes skola finns en tydlig inställning att bedömningar görs i formativt syfte. Inga bedömningar görs för sakens skull utan resultat från exempelvis bedömningsstöd ska användas i planeringen av den fortsatta undervisningen. Informant G använder bedömningsstödet på samma sätt då hon i början av årskurs 1 bedömde elevernas bokstavskunskap, för att sedan planera sin undervisning utifrån resultatet.

7.2.1.3 Som stöd för utformning av insatser

Ingen av informanterna uttrycker att bedömningsstödet ännu rent praktiskt fungerat som ett verktyg för tidiga insatser eftersom de upplever att de redan känner till det bedömningsstödet visar (beskrivs mer ingående i nedanstående kategori). Flera av informanterna beskriver dock att det beror på att det är relativt nytt men att dess syfte är viktigt och att det kan komma att spela en större roll i framtiden.

Stödet är ganska nytt, det är nog för tidigt att säga om det kommer att göra någon skillnad/.../ det är en bra intention för det är ju vad all forskning visar på. Att ju tidigare man kommer igång med sitt läsande desto bättre. (Informant C)

Av citaten nedan framkommer att flera informanter menade att bedömningsstödet fyller en viktig funktion gentemot ett förhållningssätt som handlar om att vänta och tro att det löser sig om ett tag, eller att det handlar om elevens mognad. De beskriver att bedömningsstödet klart och tydligt visar att detta inte är rätt förhållningssätt gällande läsinlärning.

Ibland kan jag tycka att det har varit så här ”ja men, vi låter det gå lite. Vi väntar lite.” Det gör vi inte längre, jag tycker inte det. (Informant F)

Det har ju inte funnits någonting som säger att det här måste du kunna när du går i ettan utan vad du ska kunna när du går i trean. Och har du råkat lära dig det när du går i höstterminen i trean så... (Informant A)

Tidigare så har det ju varit de nationella proven i årskurs 3. Nu läggs det ju faktiskt lite tyngd vid att man ska ha uppnått vissa mål i årskurs 1. Inte bara låta det gå och tro att det löser/.../att man inte tänker att det går nog, de mognar nog och utvecklas. (Informant B)

7.2.1.4 Som bekräftelse på det man redan vet

Alla informanter beskriver att elevernas resultat på bedömningsstödet väldigt sällan är en överraskning utan snarare en bekräftelse på det man redan vet. Flera uttrycker det som att de på sin arbetsplats redan satsar resurser på de yngsta eleverna, samt att insatser redan är igång tidigt för elever som uppmärksammas ha svårigheter med den tidiga läsinlärningen. En orsak till att resultatet från bedömningsstödet inte uppvisar några överraskningar, anses hos ett par informanter bero på en gedigen överlämning från förskoleklassen med tydlig information om varje elev. Detta illustreras med citatet nedan:

Men sen är väl beslut om insatser inte alltid bara med hjälp av detta bedömningsstöd. Det är ju i överlämningen från förskoleklassen som det redan har upptäckts någonting. Så jag kan ju inte säga att det är i bedömningsstödet man upptäcker problem utan det är ju mer en bekräftelse när vi har jobbat en period; har det hänt något, har vi jobbat ikapp med ljuden här eller är det fortfarande saker som fattas för eleven. (Informant D)

Flera informanter lyfter sin egen erfarenhet och kunskap kring läsinlärning som en orsak till att de redan innan bedömningsstödet utförs har en känsla av vad det kommer att visa. För lärare som är nya i yrket och inte har dessa erfarenheter och kunskaper ännu menar de att bedömningsstödet kan utgöra en viktig funktion.

Sen tror jag nog att jag skulle kunna klara av det utan bedömningsstödet. Det har man på något sätt i ryggraden. (Informant C)

Jag kan inte säga att jag får fram så många fler elever än jag redan visste om, i min egen erfarenhet. Men är du jätteny i yrket så är ju det här... men jag blir sällan förvånad. (Informant G)

Sedan så är det ju jättebra att det finns för nyanställda att tillgå. (Informant B)

Att bedömningsstödet blir en bekräftelse på det lärarna redan visste beskrivs ur olika aspekter av informanterna. Flera uttrycker det i positiva ordalag; att det är tillfredsställande att få belägg för att deras egen bedömning stämmer överens med vad som kommer fram i bedömningsstödet. En informant beskriver en annan aspekt av det, då hon uttrycker att materialet blir onödigt då hon i det dagliga arbetet får tillräckligt med information kring eleverna.

Alltså man behöver ju egentligen varken ha H4 eller det här bedömningsverktyget för att avgöra om en elev inte har kommit igång med läsningen. Jag kan till och med tycka att det är överflödigt för de som redan är igång och läser. (Informant C)

7.2.2 Insatser som stöd för den tidiga läsutvecklingen

Informanternas uppfattningar om insatser som stöder den tidiga läsutvecklingen är en liten del av resultatet. Vi anser dock ändå att det är av vikt att redovisa dessa uppfattningar eftersom de framkom i samtal om Skolverkets bedömningsstöd som ett verktyg för tidiga insatser.

Uppfattningarna handlar till större delen om insatser som riktar sig mot avkodning. Det handlar framför allt om att elever ges möjlighet att läsa mer frekvent under en period. Andra uppfattningar om insatser som stödjer den tidiga läsutvecklingen som framkommer är fonologiska övningar, språkutvecklande aktiviteter och läsförståelse. Vi redovisar dessa endast med några utvalda citat.

7.2.2.1 Insatser som utvecklar fonologisk medvetenhet

Vi jobbade med Bornholmsmetoden i förskoleklass. Den vet man ju enligt forskningen att den är bra. Så det gjorde vi. Sen är det klart att det är några elever som skulle behöva fått gjort det igen. (Informant B)

Jag hade en grupp inne i klassrummet som tränade bokstäver som behövde lite extra stöd i det till exempel /.../ T ex koppla bokstavsljud mot en bild där den finns, vi tränar oss på att höra vilka ljud som finns i enkla ord som till exempel båt, vilka ljud hör du där? Memoryspel där man kopplar ihop ljud och bild. Det kan vara att lyssna på ljudet och var det finns och vilket det är. (Informant D)

7.2.2.2 Insatser som utvecklar avkodningen

Det kan vara individuell lästräning med en lärare, det kan vara lästräning med två eller flera elever i grupp, det kan vara ett samarbete med hemmet där man läser en

text i skolan och samma text hemma, det kan vara i klass också, att man har gruppläsning. (Informant C)

Vi har kört intensivträning (läsning) 20 min varje morgon. (Informant E)

7.2.2.3 Insatser som är språkutvecklande

Att jag läser högt, högläsning. Även hemma, att de läser högläsning, även om de börjar kunna läsa själva så behöver de den stimulansen för det de inte kan läsa själva. Och sen att jag läser högt här, så att de får språket med sig... (Informant B)

Vår sva-elev/.../hängar inte riktigt med där (högläsning). Då sitter vi istället och pumpar svenska ord och ordbilder. (Informant G)

Sen insatser.... Alltså det är ju hela tiden ett pågående arbete, till exempel om vi jobbar med läsförståelse, att vi har korta texter som vi diskuterar, eller om vi går igenom läsläxan och pratar ordförståelse. (Informant D)

7.2.3 Bedömningsstödet funktion i mötet med föräldrar

Flera informanter uttrycker uppfattningar om vilken roll bedömningsstödet spelar i dialogen med föräldrar när det förs samtal om vikten av att läsutvecklingen behöver stödjas tidigt. Av de uttalanden som sammanställts i detta utfallsrum så kan man konstatera att bedömningsstödet kan fylla olika funktioner i denna dialog.

7.2.3.1 Använder som bevis

Här kommer uttalanden fram som visar på att bedömningsstödet fyller en funktion för pedagogerna som ett slags bevisunderlag för den bedömning de gjort på eleven. Flera informanter anser att det ger en tyngd i att det är ett obligatoriskt bedömningsstöd från Skolverket och att det förstärker den information de förmedlar.

Om föräldrar ifrågasätter så skulle man ju också kunna motivera mer. Man skulle kunna visa mer att såhär är det. Bevisbördan ligger ju mer och mer på oss i skolans värld. (Informant C)

En informant uttrycker sin uppfattning om bedömningsstödet bevisfunktion i relation till kunskapskravet i årskurs 1. Bedömningsstödet fungerar som legitimitet för hennes omdöme.

Det blir lättare att sätta "när ej" när man har något tydligt och konkret att visa. (Informant A)

7.2.3.2 Använder som information

Att bedömningsstödet kan användas som information vid utvecklingssamtal, i både summativ och formativ mening, är något som uttrycks bland några informanter. Det handlar då både om att visa resultatet av kartläggningen men även att använda bedömningsstödet för att tydligt visa föräldrar och elever vad det är som krävs för att nå godtagbara kunskaper i åk 1.

Man kan också visa föräldrar till de barn det går lite knaggligt för att vi har mål i ettan att gå mot, som vi jobbar mot /.../ detta är det eleverna förväntas kunna i slutet på årskurs 1. (Informant B)

Samma informant uttrycker uppfattningen att bedömningsstödet är ett användbart informationsunderlag för eleverna i formativt syfte, vilket uttrycks i följande citat:

Tycker också att det är bra gentemot eleverna, att de kan se vad de behöver träna på för att bli bättre. För dom är det ju viktigt att få veta nästa steg. (Informant B)

7.2.3.3 Använder det för att påtala föräldrars ansvar

En informant uttryckte att bedömningsstödet matris för delen avstämning A kunde ha effekt som funktion i att få föräldrar att ta ett större ansvar för sina barns läsutveckling. Hon menade att då föräldrar fick se att alla delar i avstämningen inte var ifyllda, som det förväntas i slutet på årskurs 1, så kunde matrisen fungera som en slags väckarklocka i att få föräldrar att bidra med större ansvar i sina barns läsutveckling.

För då kan man visa föräldrar att det är dessa nivåer som inte är ifyllda, och då kanske de kan tänka att de även måste jobba lite hemma/.../Vi behöver jobba extra här, ni behöver jobba på det lite hemma också, kunna visa på att det är den här texten man ska kunna/.../ Istället för det jag sitter och säger muntligt. (Informant B)

7.2.3.4 Använder inte alls

En informant uttrycker att hon inte har använt det i dialog med föräldrar, varken på föräldramöte eller utvecklingsamtal. Hon motiverar det med att ingen i elevgruppen har varit i riskzonen för att inte nå kunskapskraven och därför ansågs det inte befogat.

Vi har inte gjort det nu eftersom det inte varit något speciellt så heller så då har jag inte tyckt det har varit något att visa. Alla har ju liksom följt med. (Informant F)

8 Diskussion

Följande avsnitt inleds med en diskussion om val av metod. Därefter följer resultatdiskussion kopplad till studiens teoretiska perspektiv och tidigare forskning. Diskussionen utgår från studiens syfte, det vill säga att undersöka sju lärares uppfattningar av Skolverkets bedömningsstöd i läsning för åk 1, med fokus på bedömningsstödet som ett verktyg för likvärdig bedömning och tidiga insatser. Vi avslutar med slutsatser och förslag på vidare forskning.

8.1 Metoddiskussion

Vårt syfte med studien var att skildra sju lärares uppfattningar av Skolverkets bedömningsstöd som ett verktyg för likvärdig bedömning och tidiga insatser. Vi har använt oss av metoden halvstrukturerade intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2014) som datainsamlingsmetod och fenomenografisk ansats som analysverktyg, vilket vi anser har varit ändamålsenligt i relation till vårt syfte och frågeställningar. Alternativ metod skulle kunna ha varit att genomföra en fokusgruppintervju. Fördelen med detta är att den i sin kollektiva interaktion kan bidra till mer uttrycksfulla uppfattningar (Kvale & Brinkmann, 2014). En risk med en gruppintervju kan vara att lärarnas uppfattningar påverkas av varandra, samt att allas enskilda uppfattningar inte framkommer. Därför föll valet på enskilda intervjuer. Den halvstrukturerade utformningen av intervjun gav informanterna stor möjlighet att styra samtalet. I en intervju där forskaren styr samtalet med fler frågor så hade vi riskerat att inte få fatt på lärarnas opåverkade uppfattningar.

Vi har under intervjuerna varit medvetna om den *assymetriska maktrelation* en intervjusituation kan innebära, där forskaren vanligen anses vara den mäktigare (Kvale & Brinkmann, 2014). Denna maktasymmetri skulle exempelvis kunna påverka våra informanter på det sättet att de anpassat sina svar efter vad de trodde vi förväntade oss. Detta beaktade vi i våra intervjusituationer genom att ha en tillbakadragen profil och inte låta våra egna uppfattningar bli en del av intervjun. Vi hade också förberett oss med ett frågebatteri med neutrala följdfrågor, vilket vi hade nytta av.

Vi anser att vi fick ett stort utfallsrum. Detta härleder vi till att vi valt informanter med olika huvudmän samt från olika upptagningsområden. Hade vi valt informanter från samma enhet så tror vi inte att utfallsrummet blivit lika brett och varierande.

8.2 Resultatdiskussion

I kommande kapitel diskuterar vi vårt resultat utifrån fyra nedanstående punkter. Detta är aspekter som är framträdande i vårt resultat. Då de står i relation till varandra kommer de inte att beskrivas var för sig utan sammanvävs i texten.

- Bedömningsstödet legitimitet och bredd
- Bekräftelse på det lärarna redan vet
- Tidiga insatser
- Likvärdig bedömning

I vår studie framkommer att alla informanter delade en positiv syn på bedömningsstödet innehåll och utformning. De lyfte att det var tilltalande med ett obligatoriskt material och att

det kom från Skolverket, vilket gav bedömningsstödet tyngd i sin legitimitet. Bedömningsstödet anger också när vissa förmågor förväntas vara uppnådda vilket lärarna också anser stärker likvärdigheten. Tidigare har det varit upp till varje enskild verksamhet att välja bedömningsverktyg. Virinkoskis et al. (2017) visar i sin studie att när lärare väljer sina egna, icke-obligatoriska bedömningsverktyg, så kan konsekvensen bli att ett antal elever med lässvårigheter inte identifieras trots att de är i behov av särskilt stöd. De efterfrågar därför mer tillförlitliga och specifika bedömningsverktyg. Vi tolkar lärarnas positiva syn på bedömningsstödet, som att det har goda förutsättningar att bli just det tillförlitliga bedömningsverktyg som efterfrågas. Detta eftersom det skapar en likvärdighet då det är ett obligatoriskt material kopplat till läroplanen.

Materialet anses vara brett, gediget och genomtänkt. En möjlig förklaring till detta är att bedömningsstödet innefattar de två dominerande perspektiven på läsutveckling, dvs läsinlärning med fokus på avkodning och läsinlärning med fokus på kommunikation och förståelse. I tidigare forskning förespråkar Catts et al. (2006) och Krantz (2011) att i tidig bedömning av läsförmåga kartlägga elevernas bokstavskännet och avkodningsförmåga. De menar att avkodningsförmågan har större effekt för läsförmågan. Levlins (2014) syn på läsutveckling skiljer sig från detta då hon menar att det är elever med läsförståelsesvårigheter som är i behov av att kartläggas tidigt. Hon grundar sina slutsatser på att dessa eleverna visade sig ha större svårigheter med att klara sig i nationella proven i åk 3 än vad de eleverna gjorde som endast visat sig ha avkodnings- och stavningssvårigheter. Detta är ett urval av forskare som deltagit i den läsdebatt som pågått under många år. Men vi ser också att det numera finns forskare (Liberg, 2006, Frost, 2002) som förespråkar ett tredje synsätt, där kunskaper ur båda perspektiven ger en mer heltäckande syn på läsutveckling. Det är också detta synsätt som framkommer i forskningsbakgrunden till bedömningsstödet, då det anses skapa en bredd och ett djup när perspektiven kombineras (Skolverket, 2017).

Ett intressant resultat som vår studie visar är att alla informanter ansåg att det inte framkom något nytt angående vilka elever som var i behov av särskilt stöd med hjälp av bedömningsstödet, då dessa redan identifierats i ett tidigare skede. Att bedömningsstödet blev en bekräftelse på det man redan visste uppfattades olika av informanterna. Vissa såg en fördel i att få en bekräftelse på att de egna bedömningarna som görs i det dagliga arbetet stämde överens med bedömningsstödet. Andra ställde sig kritiska till materialet på grund av den stora tidsomfattning som krävdes, tid som de istället velat lägga på insatser.

Anledningar till att de redan identifierat eleverna menade de var genom bl. a gedigna överlämningar från förskoleklass och egna observationer i det dagliga arbetet. Flera av lärarna lyfter också sin egen kompetens och erfarenhet av läsutveckling som en orsak till att eleverna identifierats tidigt. Detta samstämmer med Westlunds (2013) syn på läraren som det viktigaste bedömningsverktyget då läsförståelse ska bedömas, eftersom läsförståelse är en komplex förmåga som inte är tillräcklig att bedöma genom ett lästest. Även Myrberg (2001) och Alatalo (2011) betonar lärarens yrkesskicklighet som den viktigaste grunden i en elevs läsutveckling. Lärares förmåga att tidigt identifiera elevers styrkor och svagheter, anpassa undervisning och insatser utifrån deras behov är avgörande, framförallt för elever i läs- och skrivsvårigheter. En annan viktig funktion som lärarna beskriver är att bedömningsstödet blir en grund att stå på för nyutbildade lärare som ännu inte tillskansat sig erfarenheter kring läsutveckling och bedömning.

Huruvida bedömningsstödet då blir ett verktyg för tidiga insatser eller ej kan diskuteras vidare kring. I den bemärkelse det handlar om att identifiera elever i behov av stöd så uppfattades det

inte som ett stödjande verktyg. Däremot lyftes andra faktorer i resultatet som visar att bedömningsstödet uppfattas som ett verktyg för tidiga insatser. En funktion är att det ger lärarna en legitimitet och en tyngd som underlag i dialog med föräldrar och skolledning. Informanterna ger exempel på att resurser prioriteras till andra behov än läsutveckling och att bedömningsstödet då kan utgöra ett underlag med mer effekt för att visa på att det behövs resurser till läsinsatser. Forskningen är samstämmig när det gäller vikten av att tidigt identifiera och sätta in insatser för elever i behov av stöd. Två studier (Park et al., 2015, Smith et al., 2014) med fokus på att studera sambandet mellan tidpunkten för när eleven uppnår läsflyt och hur och när eleven utvecklar sin läsförståelseförmåga, visade att tidigt behärskande av läsflyt är en förutsägbar indikator för god läsförmåga i senare åldrar. Dessa studier poängterar vikten av att elever identifieras tidigt och att adekvata insatser sätts in.

Informanterna menar också att bedömningsstödet utgör en motvikt till och förhindrar det synsätt på läsutveckling som innebär att elevers svårigheter bottenar i sen mognad. Bedömningsstödet visar klart och tydligt när vissa förmågor måste behärskas vilket innebär att det inte finns utrymme för att "vänta och se" utan insatser måste genomföras tidigt. Detta resultat kan kopplas till uttrycket Matteuseffekten (Stanovich, 2000). Taube (2013) menar att det kan få stora konsekvenser när ett barn stöter på svårigheter i början på sin läsinläring. Elevens självkänsla och motivation påverkas negativt vilket kan leda till att eleven undviker läsning för att inte riskera fler misslyckanden. I många fall kan eleven hitta effektiva strategier i att undvika läsning. Denna elev tränar då också mindre, vilket i sin tur påverkar läsutvecklingen negativt och en negativ cirkel, Matteuseffekten, är igång. Om insatser sker tidigt kan detta enligt Taube (2013) förhindras.

Uppfattningarna om vad som kan vara tidiga insatser är en liten del av vårt resultat och de handlar till stor del om insatser som riktar sig mot avkodning. Detta kan tolkas som att större delen av informanterna har en dominerande syn på läsutveckling med fokus på avkodning, phonics-traditionen (Frost, 2002, Höien & Lundberg, 1992) och mindre på helhet och förståelse, whole language-traditionen (Berthén & Eriksson, 2006). Då båda perspektiven ligger till grund för hur bedömningsstödet är utformat så kan resultatet förstås som att lärare idag behöver ges bättre förutsättningar att ta del av forskningen. Detta är något som Westlund (2013) och Hosp och Suchey (2014) ser ett utvecklingsbehov i, att läsa forskning som ligger till grund för bedömning. Att ha kunskaper om vilka specifika uppgifter som mäter vad och vad de indikerar, är en förutsättning för att pedagoger ska fatta effektiva beslut i vilka insatser som behövs för att elever i svårigheter ska utvecklas.

I vår studie framkommer att stor del av uppfattningarna handlar om genomförandet av bedömningsstödet. Resultatet visar på likheter och skillnader i huruvida informanterna uppfattar genomförandet som positivt eller negativt. Detta ser vi som ett uttryck för att våra informanter inte har likvärdiga förutsättningar i genomförandet och i efterföljande analysarbete. De informanter som är relativt positiva till genomförandet ger exempel på goda förutsättningar i organisationen. De beskriver hur tid planeras och avsätts, fritidspedagoger som samverkar och frigör lärare under några dagar för bedömning och analysarbete. En informant beskrev att en och samma pedagog frigjordes för att genomföra alla bedömningarna. De mindre positiva informanterna beskrev svårigheter i att bedömningsstödet var tidskrävande på olika sätt. Det tog tid ifrån lärarnas planering, från undervisningstid och det tog tid som var avsatt till insatser och stöd mm. De beskrev också svårigheter med tillgång till lokal under genomförandet. Jarl et al. (2016) som i sin studie vill visa på att elevers skolframgång handlar om skolors organisationsförmåga och menar att det finns många likheter i organisationen på de framgångsrika skolorna. Det de i sin studie visar är bl a att ett

tydligt ledarskap krävs för att skapa förutsättningar för en organisationsstruktur i verksamheten. Ett annat exempel är väletablerade och systematiska rutiner kring kartläggning och uppföljning av elevers kunskaper i ett tidigt skede av skolgången. Rutiner kring detta upplevde några av informanterna saknades på skolorna, vilket kan förklara de negativa uppfattningarna av genomförandet.

Ett ytterligare exempel på en framgångsfaktor i studien (Jarl et al., 2016) är det kollegiala lärandet, där lärare deltar i en öppen och kritisk dialog, samt planerar och utvecklar undervisning tillsammans. I informanternas bakgrund så visar det sig att det är stora skillnader i hur och om bedömningsstödet har implementerats på skolorna. Tid för det kollegiala för- och efterarbetet angående vad begrepp står för, hur de genomför bedömningarna och efterföljande analysarbete saknades också. Detta kan vi se påverkar informanternas kunskaper om bedömningsstödet, vilket också leder till olika förutsättningar som kan bidra till försvagad likvärdighet.

8.3 Slutsatser

En slutsats vi drar i vår studie är att bedömningsstödet kan ses som ett likvärdigt material ur den aspekt att det är nationellt och obligatoriskt. Dock skiljer sig förutsättningarna i organisationen markant åt, vilket leder till att det inte blir ett verktyg för likvärdig bedömning. Skolverkets bedömningsstöd innehåller inga direktiv om vilka förutsättningar som är nödvändiga i organisationen. Det är upp till varje huvudman och skolledning att skapa detta. För att bedömningsstödet ska bli ett verktyg för likvärdig bedömning krävs att huvudmän skapar förutsättningar på flera olika plan. Lärare behöver få möjlighet att i ett kollegialt sammanhang sätta sig in i materialet. Vidare anser vi att de behöver ges möjlighet att diskutera forskning kring läsutveckling tillsammans för att tillskansa sig det gemensamma, professionella språk Westlund (2013) påvisar som en framgångsfaktor för läsutveckling. Det behöver också finnas en tydlig organisation kring själva genomförandet. Detta för att både kartläggningen och efterföljande analysarbete ska leda till bedömning för lärande. Först då kan Skolverkets bedömningsstöd bli ett verktyg för likvärdig bedömning.

Vidare slutsatser som vi drar är att bedömningsstödet inte anses vara ett verktyg för att identifiera elever i lässvårigheter, då dessa redan identifierats. Det blir dock ett redskap för tidiga insatser i den bemärkelsen att det ger lärare legitimitet ur flera aspekter. Dels i dialog med skolledning, men också med elev och föräldrar för att visa på vikten av att tidigt genomföra insatser i läsning. Det formativa syftet med bedömningsstödet, vad man gör med resultatet, anser vi är den viktigaste funktionen. Forskare idag, bl a Myrberg (2001) och Taube (2009) är eniga om att tidiga insatser är nycklar till framgång. När bedömningsstödet leder till att insatser genomförs för att elever i åk 1 ska nå kunskapskravet i läsning så anser vi att det fyller sin funktion som ett verktyg för tidiga insatser.

En debatt pågår idag kring svenska skolan och huruvida den kan anses likvärdig eller ej. Denna studie kan ses som ett bidrag till debatten, då den visar att skolors olika förutsättningar kan leda till minskad likvärdighet.

8.4 Förslag till fortsatt forskning

Då vi ser stora skillnader i informanternas förutsättningar för genomförande av bedömningsstödet, som får konsekvenser för likvärdigheten, så vore det intressant att

genomföra denna forskning i en större skala för att få fram vilka förutsättningar som dominerar i Sverige just nu. Det hade också varit intressant att beforska huvudmännens kunskaper om sitt ansvar beträffande Skolverkets bedömningsstöd och hur de väver in det i sitt systematiska kvalitetsarbete. Då bedömningsstödet är relativt nytt så vore det också av intresse att om några år forska vidare kring om läsutvecklande insatser ökat på grund av bedömningsstödet.

9 Referenser

- Alatalo, Tarja. (2011) *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1–3. Om lärares möjligheter och hinder*. Gothenburg studies in educational sciences, 311. Diss., Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Berthén, D., & Eriksson, I. (2006) Att möjliggöra och bedöma barns skriftspråkstillägnan – ett sociokulturellt perspektiv. *Didaktikens Forum*, 3 (2), 53–74.
- Bråten, I. (2008). *Läsförståelse - komponenter, svårigheter och åtgärder*. I I. Bråten (Red.), *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Catts, H., Adlof, S., & Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49 (2), 278–293.
- Dahlgren, L.O., & Johansson, K. (2009). Fenomenografi. I A. Fejes, & R. Thornberg (Red.), *Handbok i Kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Frost, Jørgen. (2002) *Läsundervisning, praktik och teorier*. Stockholm: Natur och Kultur
- Gough, P. & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and special education*, 7, 6–10.
- Herrlin, K., Frank, E. (2016). *Fonologisk medvetenhet*. I T. Alatalo (Red.), *Läsundervisningens grunder*. Malmö: Gleerups.
- Hirsh, Å. (2015). IUP i praktiken: En skolreforms formande i skärningspunkten mellan yttre styrning och professionell autonomi. *Educare*, 2, 234–259.
- Hosp, J. & Suchey, N. (2014) Reading assessment: Reading fluency, reading fluently, and comprehension - commentary on the special topic. *School Psychology Review*, 43 (1), 59–68.
- Höien, T. & Lundberg, I. (1992) *Dyslexi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Jarl, M., Blossing, U., Andersson, K. (2016). Att organisera för skolframgång. I D. Kättström (Red.), *Resultatdialog 2016*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. Lund. Studentlitteratur.
- Krantz, H. (2011) *Barns tidiga läsutveckling: en studie av tidiga språkliga och kognitiva förmågor och senare läsutveckling* (Licentiatavhandling, MINS: meddelanden från Institutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet, 0348-3568;60). Stockholm: Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet
- Kroksmark, T. (Red.). (2003). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Larsson, S. (1986) *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Levlin, M. (2014). *Läsvårigheter, språklig förmåga och skolresultat i tidigare skolår*. (Doktorsavhandling, Studier i språk och litteratur, 24). Umeå: Umeå Universitet. Tillgänglig: <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A763839&dswid=8940>
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Nordstedts.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Myrberg, M. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket*. Stockholm: Skolverket.
- Park, Y., Chaparro, E., Preciado, J., & Cummings, K. (2015). Is earlier better? Mastery of reading fluency. *Early Education and Development*, 26 (8), 1187–1209. doi: 10.1080/10409289.2015.1015855
- Pettersson, A. (2013). Bedömning - varför, vad och varthän? I L. Lindström, V. Lindberg, A. Pettersson (Red.), *Pedagogisk bedömning*. Stockholm: Liber
- Prop. 2014/15:137 *Obligatoriska bedömningsstöd i årskurs 1*. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/49e9fa/contentassets/e248658846e4495794c937b368bf13b7/obligatoriska-bedomningsstod-i-arskurs-1-prop.-201415137.pdf>
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket. (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Reviderad 2016*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket. (2016b). *Bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling*. DNR. 2016:1020. Hämtad 2018-05-04 från <https://bp.skolverket.se/>
- Skolverket. (2017). *Nya Språket lyfter! Bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans årskurs1-6*. Hämtad 2018-01-14 från https://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.178922!/nyaspraktlyfter_webbversion.pdf

Smith, J. L., Cummings, K., Nese, J., Alonzo, J., Fien, H., & Baker, S. (2014) The Relation of Word Reading Fluency Initial Level and Gains With Reading Outcomes. *School Psychology Review*, 43 (1), 30–40.

Stanovich, Keith E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford Press.

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

Taube, K. (2009). *Barns tidiga läsning*. Finland: Nordstedts Akademiska Förlag.

Taube, K. (2013). *Läsinläring och självförtroende*. Lund: Studentlitteratur AB.

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

Trost, J. (2012). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

Uljens, M. (1989). *Fenomenografi - forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsutskottets betänkande 2015/16:UbU4. *Obligatoriska bedömningsstöd i årskurs 1*. Hämtad 2017-12-22 från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/arende/betankande/obligatoriska-bedomningsstod-i-arskurs-1_H301UbU4

Vallberg Roth, A. (2010) *Stödja och styra. Om bedömning av yngre barn*. Stockholm: Skolverket.

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

Virinkoski, R., Lerkkanen, M-K., Holopainen, L., Eklund, K., & Aro, M. (2017). Teachers' ability to identify children at early risk for reading difficulties in grade 1. *Early Childhood Education Journal*. Tillgänglig: <http://dx.doi.org.ezproxy.ub.gu.se/10.1007/s10643-017-0883-5>

Westlund, B. (2013) *Att bedöma elevers läsförståelse*. Stockholm: Natur & Kultur.

Westlund, B. (2016) *Bedömning av och för läsförståelse*. I C. Lundahl, M. Folke-Fichtelius (Red.) *Bedömning i och av skolan - praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1, Intervjuguide

Bakgrundsfrågor

Ålder?

Hur länge har du arbetat som lärare?

Med hur många elever har du genomfört bedömningsstödet i sv?

Hur har bedömningsstödet implementerats på din skola? (Huvudman, rektor, specialpedagog, kollegialt lärande, egen inläsning? Avsattes tid till detta?)

Beskriv kortfattat skola och elevunderlag. (Storlek på skolan, antal elever i årskurs 1 på skolan, klasstorlek, elever med olika modersmål, antal vuxna som arbetar i gruppen.)

Ingångsfrågor

1. Vilka erfarenheter och uppfattningar har du gällande Skolverkets bedömningsstöd?
(Läsdelen)

2. Skolverket syfte med bedömningsstödet är att bedömningar ska vara likvärdiga. Vilka erfarenheter har du av bedömningsstödet som ett verktyg för likvärdig bedömning?
(Läsdelen)

3. Skolverkets syfte med bedömningsstödet är att det ska vara ett verktyg för tidiga insatser. Hur tänker du kring det? (Läsdelen)