



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling

En kvalitativ intervjustudie med åtta lågstadielärare om hur de erfar och uppfattar bedömningsstödet

Paulina Löventun

Självständigt arbete L3XA1A

Examinator: Djamila Fatheddine

Sammanfattning

Titel: Nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling

Title: National assessment support in reading and writing development

Författare: Paulina Löventun

Typ av arbete: Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)

Examinator: Djamila Fatheddine

Nyckelord: nationellt bedömningsstöd, formativ bedömning, bedömning, likvärdig och rättvis utbildning

Det finns olika typer av bedömningsstöd som lärare kan använda för att veta hur elever ligger till och hur lärare sedan kan lägga upp sin fortsatta undervisning. I denna studie är det nationella bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling i fokus och utgör utgångspunkt för studien. Syftet med denna studie är att få en fördjupad förståelse av hur detta bedömningsstöd kan uppfattas och erfaras av lärare och vad stödet kan få för konsekvenser i undervisningen samt vilka betydelser resultatet kan få för enskilda elever. Frågeställningar för studien är: Hur uppfattar och erfar lärare det nationella bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling i relation till fortsatt undervisning samt vilka betydelser kan resultatet få för enskilda elevers undervisning? I studien intervjuades åtta lågstadielärare i västra Sverige. Metoden som användes var semi-strukturerade intervjuer med utgångspunkt från en mind-map. I analysen i resultatet utgjorde begreppen från tidigare forskning: *individ- och gruppnivå, formativ bedömning* samt *rättvis och likvärdig utbildning* utgångspunkten i studien. Resultatet visade att lärarna uppfattade det som att bedömningsstödet gav en tydlig sammanställning av elevernas kunskaper och lärarna därmed kunde specificera elevers svårigheter. Detta ledde till att den fortsatta undervisningen grundade sig i elevernas resultat av bedömningsstödet och att lärarna på så sätt strävade mot att få en likvärdig utbildning för alla elever. Det råder dock motsägelser i tidigare forskning som pekar på att det är svårt för lärare att bedöma rättvist och därmed blir inte undervisningen likvärdig för alla elever. Vidare visade resultatet att lärare bör använda sig av formativa bedömningsprocesser i arbetet efter bedömningsstödet för att elevens lärande ska utvecklas framåt om de ska arbeta i linje med detta nationella bedömningsstöd.

Innehåll

1. Inledning.....	4
2. Syfte och frågeställning.....	4
3. Bakgrund.....	5
3.1.Bedömningens historia.....	5
3.2.Den internationella bedömningen.....	6
3.3.Formativ bedömning.....	6
3.4.Nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling.....	8
4. Forskning om bedömningsstöd.....	9
4.1.Bedömningsstöd på individ- och gruppnivå.....	9
4.2.Ett formativt förhållningssätt.....	10
4.3.Att utvärdera och säkerställa.....	11
4.4.Sammanfattning.....	12
5. Metod.....	12
5.1.Semistrukturerade intervjuer.....	12
5.2.Urval.....	13
5.3.Genomförande.....	13
5.4.Tillvägagångssätt vid analys.....	14
5.5.Etiska ställningstaganden.....	14
6. Resultat.....	14
6.1.Precisering av elevers läs- och skrivkunskap.....	16
6.1.1. Att tillgodose alla elevers behov.....	17
6.2.Nya upptäckter leder till adekvata krav på elever.....	19
6.3.Återkoppling och målsättning stärker självförtroende.....	20
6.4.Bedömningsstödet som grund för kommunikation.....	22
7. Diskussion.....	24
7.1.Resultatdiskussion.....	24
7.1.1. Strävan mot en likvärdig och rättvis utbildning.....	24
7.1.2. Resurstäthet.....	25
7.1.3. Formativ bedömning.....	26
7.1.4. Sammanfattning.....	27
7.2.Metoddiskussion.....	27
7.3.Didaktisk reflektion.....	28
7.4.Fortsatt forskning.....	29
8. Bilagor.....	30
8.1.Mind-map.....	30
9. Referenslista.....	31

1. Inledning

Skollagen (SFS 2010:800) säger att varje elev ska utvecklas utefter deras förutsättningar i strävan mot att nå de mål som beskrivs i *Läroplanen för förskoleklassen, grundskolan och fritidshemmet* och det framstår därför som skolans skyldighet att varje elev får möjlighet att utvecklas mot målen. Läraren ansvarar för att extra anpassningar i undervisningen görs för eleven om eleven visar att hen inte kommer klara målen. Om inte dessa anpassningar räcker krävs, enligt Skollagen en skyndsamt utredning i den händelse extra stöd ska sättas in hos eleven och det är rektorns ansvar att det görs. Ett åtgärdsprogram ska sedan utformas med uppdrag och ansvar av rektorn som ska innehålla elevens behov av stöd och hur det ska ges samt uppföljning och utvärdering hur det har gått och vem som är ansvarig för att behovet ges. Skolan har även ansvar i att utveckla de elever som behöver vidare stimulans i deras utveckling framåt (ibid.).

Som grundskollärare förväntas man bedöma sina elevers kunskaper i skolan utefter kunskapskraven i respektive ämne, något som står i *Läroplanen för förskoleklassen, grundskolan och fritidshemmet*. Lärare behöver därför veta hur dessa kunskaper kan framgå hos elever som uppnår kunskapskraven respektive de elever som inte uppnår kunskapskraven. Efter erfarenheter från min verksamhetsförklarade utbildning har jag upplevt att yngre elevers kunskaper är svåra att bedöma. Det är svårt att urskilja enskilda yngre elevers prestationer och kunskaper i förhållande till kunskapskraven. För att underlätta arbetet för lärare när de ska bedöma sina elever kan det därför vara en fördel om man tar hjälp av olika stöd i bedömningen. Ett stöd som lärare kan använda sig av är det nationella bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling samt taluppfattning. Dessa bedömningsstöd ska hjälpa lärare att lättare se om en elev har svårigheter eller möjligtvis kommer att få svårigheter i läsning, skrivning och taluppfattning. Men det ska också hjälpa läraren att se om en elev behöver extra utmaningar i sin skolgång (Skolverket, 2019a; Skolverket, 2019b). Men frågan är i denna studie om dessa hjälpmedel verkligen är till hjälp, eller skapar de rentav nya problem? Kan dessa stöd göra så att lärare stängs in i en färdig mall att agera utifrån? En svensk studie av Fälth, Nordström, Andersson & Gustafsson (2019) visar att lärarna i den studien anser att de får en bra överblick var eleverna befinner sig kunskapsmässigt samtidigt som de ställer sig kritiska till att lärarna oftast anser att de inte har tillräckligt med tid.

2. Syfte och frågeställning

Syftet med denna studie är att få fördjupad kunskap om hur lärare uppfattar och erfar det nationella bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling och vad stödet kan få för konsekvenser i undervisningen samt vilka betydelser resultatet kan få för enskilda elever. Syftet leder till frågeställningarna:

- Hur uppfattar och erfar lärare det nationella bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling i relation till fortsatt undervisning?
- Vilka betydelser kan resultatet få för enskilda elevers undervisning?

3. Bakgrund

3.1. Bedömningens historia

I Sverige har vi historiskt gått från ett absolut till ett relativt betygssystem och i dagens skola möts vi av ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem. Nedan redogörs kort om skolans historia ur ett betygsperspektiv från att den blev obligatorisk fram till dagens skola.

År 1842 beslutades det om en obligatorisk skola, folkskolan, i Sverige där alla barn hade skolplikt. Skolan då präglades, menar Larsson (2011) av disciplin och kristendom. Läraren i skolan skulle vara utbildad och eleverna studerade läsning, skrivning, räkning, kristendom och biblisk historia, geografi, historia, naturkunskap, gymnastik och sång. Man utgick till stor del från *Luthers lilla katekes* som skulle läras utantill. Det fanns också kunskapskrav som eleverna skulle ha uppnått för att ta examen. I 1820 års skolordning infördes betyg som skulle svara mot hur väl eleven klarat kursplanen. Dessa betyg fortsatte i den fyrgradiga skalan ända in på början av 1900-talet. Det fanns betyg från A till D, där A var *Berömlig insikt*, B: *Godkänd insikt*, C: *Försvarlig insikt* och D: *Otillräcklig insikt*. Det gavs även betyg i uppförande enligt en fyrgradig skala, skriver Larsson (2011).

Dåtidens läroplan, som kallades för normalplan, kom 1878 men trots normalplanen var inte alla skolor likadana med avseende på organisation eller undervisning (Larsson, 2011). I början av 1900-talet strävade man emellertid efter att ha en likadan utbildning överallt i landet och så småningom preciserades organisationen och innehållet i undervisningen. Det absoluta betygssystemet var kvar men ersattes av en sjugradig skala som baserades på elevernas kunskap. I folkskolan fick eleverna också betyg i uppförande och flit och i realskolan fick eleverna betyg i uppförande och ordning. Grundskolan infördes 1962 och istället för det absoluta betygssystemet utfördes då ett relativt betygssystem där fördelningen av betygen skulle delas upp enligt en normalfördelningskurva. Skalan var i fem steg där fem var högsta betyg och ett lägsta betyg. En tredjedel skulle ges till 38 procent av eleverna och femmor och ettor till sju procent vardera av eleverna (ibid.).

När den första läroplanen, Lgr62, trädde i kraft avskaffades betygen i ordning och uppförande. Skolan har tidigare styrts av staten ända fram till 1991 då skolan kommunaliserades (Larsson, 2011). När skolan styrdes av staten såg man till att betygssättning skulle göras på ett likartat sätt överallt i landet. 1991 fram till nu anges mål och delmål som eleverna ska ha klarat när det går ut skolan och det är skolan som har ansvaret att det görs. Med Lpo94 och Lpf94 infördes ett nytt betygssystem som skulle vara mål- och kunskapsstyrt. Betygen var: *Mycket väl godkänt*, *Väl godkänt*, *Godkänt* och *Icke godkänt*. Icke godkänt fanns endast i gymnasieskolan. 2011 ersattes den av den sexgradiga betygsskalan som finns än idag. Från A-F eller ”streck” när underlag för bedömning saknas. I dagens skola finns mål elever ska sträva mot med hjälp av olika kriterier för i A-F (ibid.).

I början av 2000-talet riktades kritik mot Skolverkets nationella prov då betygssättningen inte ansågs vara tillräckligt likvärdig. Sedan dess har Skolverket arbetat med att ta ”fram stödmaterial och stödresurser för betygssättning och bedömning” (Lundahl, 2010, s. 227). För att stötta lärarna i dagens skola i bedömningen av elevernas kunskaper finns nu en mängd olika stöd att använda för bedömning av elevernas kunskaper (Lundahl, 2010). Vissa är obligatoriska att göra med elever såsom de nationella proven i årskurs tre, sex, nio och i gymnasieskolan (Skolverket, 2019c) samt de nationella bedömningsstöden i årskurs ett (Skolverket, 2019a; Skolverket, 2019b), andra är lokala och frivilliga.

3.2. Den internationella bedömningen

Från och med 60-talet började IEA; International Association for the Evaluation att göra internationella kunskapsmätningar mellan länder. På 90-talet kom OECD, Organisation for Economic Co-Operation and Development med sina kunskapsmätningar och fem år senare började EU med mätningarna (Pettersson, 2010).

Dessa kunskapsmätningar ger olika effekter i skolorna runt om i världen. En effekt är att mätningarna skapar en referensram kring elevernas kunskaper (Pettersson, 2008). Vidare görs de internationella jämförelserna för att man ska kunna ta del av hur utbildningssystemet ser ut i olika länder. Med detta sagt används mätningarna i framförallt debatter om utbildningspolitik. Dessa test skapar underlag för att jämföra olika länders utbildning för att se hur bra eller dåligt det har gått för respektive länder och därefter anses ländernas skolpolitik vara legitimerade eller dislegitimerade. En annan konsekvens av dessa mätningar är den ekonomiska effekten för länder. Sammanfattningsvis kan man uttrycka det som att den officiella bilden är att internationella jämförelser behövs, inte bara för att jämföra länders utbildningspolitik utan också för att ekonomin i landet växer (ibid.).

I den senaste PISA-undersökningen (OECD, 2019) presterade svenska elever över genomsnittet av alla länder och det går allt bättre för Sverige sedan 2015. År 2012 presterade eleverna sämre än någonsin men nu går resultatet upp igen. För Sverige innebär det att den utbildningspolitik som pågått har nu gett landet Sverige en bättre placering.

Bakgrunden om den internationella bedömningen ses ur ett svenskt perspektiv eftersom det är relevant för den här studien och därför tas inga andra länder in mer än Sverige.

3.3. Formativ bedömning

Syftet med den här studien är bland annat att få fördjupad kunskap om hur lärare uppfattar och erfar det nationella bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling och vad stödet kan få för konsekvenser i undervisningen. En tolkning av det nationella bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling görs i studien huvudsakligen utifrån ett formativt perspektiv där läraren ska, efter resultatet av elevernas kunskaper, lägga upp den fortsatta undervisningen för att utveckla elevers kunskaper och lärares undervisning. Den formativa bedömningen är därför av intresse för den här studien och nedan presenteras vad formativ bedömning är och det ges en överblick över hur man som lärare kan använda det.

Genom att se tillbaka i tiden på hur bedömningen har sett ut i Sveriges skolor framgår det att landet har haft ett summativt sätt att se bedömning på, men som allt mer har blivit formativt. Vanligtvis brukar man skilja på summativ och formativ bedömning genom att den summativa bedömningen sker efter prov och tester (Lundahl, 2014). Eleverna testas på olika kunskapsområden och utefter vad de presterar summeras bedömningen av elevens kunskaper i form av betyg. Den formativa bedömningen sker genom återkoppling till eleven då läraren tillsammans med eleven tydliggör vart eleven är just nu, vart eleven ska och hur eleven kommer dit. Det gör att eleven blir medveten om sitt lärande och har möjlighet att utvecklas vidare (ibid.).

En litteraturstudie av Wiliam (2011), som är en av huvudpersonerna kring formativ bedömning och som även har forskat mycket om begreppet, syftar till att reda ut begreppen formativ bedömning och bedömning för lärande. I studien, menar Wiliam att det finns olika definitioner av betydelsen av begreppet *formativ bedömning*. Det gör att forskning inom formativ bedömning har olika

utgångspunkter och kan visa på olika resultat i lärarens undervisning. På 90-talet började man byta ut begreppet *formativ bedömning* till *bedömning för lärande* på grund av att en precis definition av formativ bedömning inte fanns. Bedömning för lärande var dock inte heller definierat men man hade en idé om att bedömning ska göras för att förbättra elevernas resultat (ibid.). Idag används båda begreppen och i den här studien kommer begreppet *formativ bedömning* att användas.

I studien refererar Wiliam (2011) till Benjamin Bloom, som var en pedagogisk psykolog, där Bloom menar att formativ bedömning är "...a combination of feedback and instructional correctives." (s. 9) William refererar även till Black & Wiliam (1998) som definierar begreppet såhär:

all those activities undertaken by teachers-and by their students in assessing themselves-that provide information to be used as feedback to modify teaching and learning activities/.../ when the evidence is actually used to adapt the teaching to meet students needs. (s. 2)

Wiliam & Thompson (2008) beskriver i sitt kapitel formativ bedömning och hur man använder de fem nyckelstrategierna för formativ bedömning. Dessa är att klargöra vart eleven är, vart eleven ska och hur eleven ska komma dit. I dessa strategier är eleven, lärare och klasskamrater delaktiga i den formativa bedömningen. Skolverket (2011a) har tagit dessa fem nyckelstrategier för den formativa bedömningsprocessen och översatt dem såhär: 1. Vad ska eleverna lära sig? 2. Vad kan de redan? 3. Hur ska eleven göra för att komma vidare? 4. Hur kan eleverna stödja varandras lärande? 5. Hur kan eleven bedöma och styra det egna lärandet? Wiliam & Thompson (2008) menar att dessa strategier ska hjälpa eleven framåt i hans lärande genom att förklara och instruera eleven med hjälp av de fem strategierna för att bättre kunna möta elevens behov i lärandet.

Lundahl (2014) som är professor i pedagogik har skrivit åtskilliga böcker och artiklar om formativ bedömning, eller "bedömning för lärande" som också är titeln på en av böckerna. I boken menar Lundahl att dessa fem nyckelstrategier som Wiliam & Thompson (2008) beskriver kan sammanfattas med tre ledord; synlighet, delaktighet och ansvar. Med ledorden menar Lundahl att mål och kunskaper ska vara synliga för eleverna, både elever och lärare ska vara delaktiga i klassrummet samt att båda ska ta ansvar över elevens lärande. Lundahl översätter Wiliam & Thompsons fem nyckelstrategier såhär:

Strategi 1: att tydliggöra målen och få eleverna att dela skolans intentioner och skolans kriterier för framgång

Strategi 2: att möjliggöra effektiva klassrumsdiskussioner, frågor, aktiviteter och uppgifter som skapar synliga tecken på elevernas lärande

Strategi 3: att ge feedback som utvecklar lärandet

Strategi 4: att aktivera eleverna som resurser för varandra

Strategi 5: att förmå eleverna att ta lärandet i egna händer (Lundahl, 2014, s. 84)

Dessa strategierna utgör innebörden av formativ bedömning och hur man använder det i klassrummet. Vidare exempel på varje strategi och konkretiserade uppgifter och användning av arbetssättet finns i Lundahls (2014) bok: "*Bedömning för lärande*".

3.4. Nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling

Syftet med bedömningsstödet är enligt Skolverket (2019) att som lärare få ett stöd för hur hen ska lägga upp fortsatt undervisning i förhållande till vad resultatet i avstämningen visar. Det ska hjälpa läraren att bedöma om en elev behöver extra anpassningar i undervisningen eller om en elev behöver ytterligare stimulans i undervisningen. Syftet är också att följa upp alla elevers kunskaper inom läsning och skrivning samt att tidigt identifiera elever som inte kommer nå kunskapskraven (ibid.).

Med materialet som grund kan det vara en del av skolans systematiska kvalitetsarbete för att planera, följa upp och utveckla utbildningen. Skolan får möjlighet att organisera sin resursfördelning samt uppföljning kring det. Detta med avsikt att alla elever på skolan ska få en likvärdig utbildning. Materialet kan också ligga till grund för att elever kan få extra stöd i undervisningen (Skolverket, 2019a). Från och med hösten 2016 beslutade regeringen att göra bedömningsstödet i svenska och matematik obligatoriskt i årskurs ett på höstterminen och vårterminen men man kan även ha användning för det i årskurs två och tre (Prop. 2014/15:137).

Det nationella bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling prövar de kunskapskrav som eleverna ska ha uppnått när de slutar i årskurs ett respektive årskurs tre och eleverna får möjlighet att utveckla de förmågor som anges i läroplanen (Skolverket, 2019a). Materialet är uppdelat i tre olika svårighetsgrader: A, B och C som eleverna får göra beroende på hur långt eleven har kommit i sin läs- och skrivutveckling. Det som eleven prövas på är hens kännedom om bokstäver och ord, läsning och läsförståelse samt skriva berättande text. Läsuppgifterna görs enskilt med eleven och därefter kan skrivuppgiften göras i helklass då de bygger på varandra. Läraren ska också läsa en berättande, längre text för eleverna i helklass. Därefter får eleverna ett häfte där de ska svara på frågor om texten läraren läst. I första delen i läsuppgifterna får eleven se bokstäver och ska namnge dessa och ljuda dem, därefter ska eleven läsa en text samt återberätta vad hen läst. Texterna som eleverna läser och texten för högläsningen är elevnära och handlar om barn i elevernas åldrar. Det är bilder med i båda texterna och i skrivuppgiften är det samma bilder som i texterna eleverna läser själva. I skrivuppgiften ska eleverna komma på en berättande text utefter bilden som de känner igen från texten de redan läst. Rekommendationen från Skolverket är att klassläraren gör avstämningarna med varje elev för att kunna anpassa undervisningen därefter. Efter avstämningarna ska en sammanställning göras av elevernas resultat och därefter ska resultatet följas upp antingen med stödinsatser till de elever som har svårigheter inom läsning eller skrivning eller med extra utmaningar till de elever som klarat avstämningarna. Här rekommenderar Skolverket att följa upp med *Nya språket lyfter!* (ibid.).

Genom att sammankoppla forskningen kring formativ bedömning med läroplanen samt det nationella bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling syns det tydligt i Skolverkets styrdokument att formativ bedömning genomsyrar mycket av det som står i läroplanen som också är framträdande i bedömningsstödet. I Läroplanens första kapitel: ”*Skolans värdegrund och uppdrag*” beskrivs de rättigheter och skyldigheter som eleverna har i skolan. Det står att det är en förutsättning att skolan är tydlig i mål, innehåll och arbetsformer för att elever ska ha möjlighet till påverkan och inflytande över sin undervisning (Skolverket, 2011b). Vidare står det att undervisningen bör präglas av demokratiska beslut och värderingar samt att skolan ska utveckla elevers förmåga att ta ansvar. Detta genom att vara med i beslut som rör undervisningen men också elevens personliga val (ibid.). Likaså i det nationella bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling kan materialet användas på ett formativt sätt om läraren efter resultatet i bedömningsstödet bygger sin fortsatta undervisning på det. Det nämns också att resultatet kan fungera som en återkoppling till både elever och föräldrar

och användas för att eleven ska få syn på sitt egna lärare för att kunna arbeta vidare därefter (Skolverket, 2019a).

4. Forskning om stöd i bedömningen

Det finns begränsad forskning om stöd i bedömningen och sökningar i databaser ger inte många relevanta träffar i sökorden ”nationellt bedömningsstöd” alternativt ”national assessment support primary school”. Den forskning som finns idag om stöd i bedömningen är till större delen om nationella prov. Då de nationella proven kan utgöra ett stöd i bedömningen anses det relevant att ta med de artiklarna men de kommer inte att diskuteras vidare. Nedan presenteras de artiklar som valts till den här studien. Artiklarna presenteras i tre kategorier och handlar om vad forskningen säger om stöd i bedömningen, dels hur stöden är tänkta att användas och dels hur de faktiskt används och möjliga konsekvenser för det. De tre kategorierna innehåller 1) hur bedömningsstöden används på individ- och gruppnivå, 2) det formativa förhållningssättet bedömningsstöden vilar på och 3) att stöden har tagits fram uppifrån för att säkerställa undervisningen i skolan samt att man kan använda det som en utvärdering av elevens lärande och undervisning.

I kapitlet benämns alla typer av stöd i bedömningen som *bedömningsstöd* förutom när det endast skrivs om nationella prov.

4.1. Bedömningsstöd på individ- och gruppnivå

I analysen av forskningsartiklar framgår det att bedömningsstöden används för att se hur långt elever har kommit i sin kunskapsutveckling, om eleven har svårigheter och i så fall vilka svårigheter samt att lärarna kan använda sig av resultatet i deras fortsatta undervisning (Capellini, Portes de Cerqueira César & Germano, 2015; Fälth m.fl., 2019; Skolverket, 2004; Stern, 1999). Resultatet är dock beroende på vem eller vilka som utför avstämningarna i bedömningsstöden och kan få betydelse i elevens kommande undervisning, menar Fälth m.fl. (2019), Mellati och Khademi (2018) och Virinkoski, Lerkkanen, Holopainen, Eklund och Aro (2017).

En enkät- och intervjustudie som gjordes i Sverige visar att bedömningsstöd hjälper lärare att se hur eleverna ligger till kunskapsmässigt både på individnivå och gruppnivå (Fälth m.fl., 2019). Stöden används främst till att identifiera de elever som behöver extra anpassningar och särskilt stöd och på gruppnivå för att förbättra den fortsatta undervisningen. I en annan studie med ett bedömningsstöd som också har för avsikt att tidigt identifiera elever som har lässvårigheter visar forskarna att genom tidig bedömning av elevens läskunskap ser man vilka svårigheter en elev har i läsning (Capellini m.fl., 2015). Studien gjordes med elever på sju år som testades i läsning. Forskarna utgick från resultatet av bedömningsstödet när de analyserade och kom fram till ett resultat i studien. En slutsats och rekommendation som Capellini m.fl., (2015) ger är att när man gör avstämningar med eleven kan läraren använda sig av RTI modellen, Response to Intervention. Läraren hjälper eleven med att exempelvis läsa en uppgift eller ge en muntlig förklaring för eleven. Med hjälp av RTI modellen kan läraren under avstämningarna se ifall en elev möjligtvis har dyslexi som sedan kan komma att behöva utredas. Något som utmärker ifall en elev har dyslexi är en brist på den fonologiska medvetenheten hos eleven som framkommer i läsningen av ord, bokstäver och stavelser. Det spelar stor roll i den kommande utvecklingen hos eleven när hen ska avkoda ord. Genom att introducera den fonologiska medvetenheten först genom skrivna bokstäver har visats sig vara mer effektivt än den muntliga introduktionen till bokstäver för elever med dyslexi. Forskarna menar att bedömningen görs inte bara i slutändan genom ett resultat utan också under genomförandet i avstämningen för att se ifall en elev har svårigheter (ibid.).

Vem det är som bedömer elevers kunskaper kan komma att ha betydelse för elevens fortsatta undervisning, menar Virinkoski m.fl. (2017). I deras longitudinella studie jämförde de klasslärare och speciallärares förmåga att bedöma elever som ligger i riskzonen för lässvårigheter. Genom att de jämförde lärares enkätsvar med elevernas provresultat kom forskarna fram till att speciallärare lättare kan identifiera elever som ligger i riskzonen för lässvårigheter. En möjlig orsak till detta kan vara att speciallärare har mer tid än klassläraren till att ge elever individuell stöttning samt att utvärdera dessa elever i deras kunskapsutveckling. En annan faktor kan vara att specialläraren har mer kompetens än klassläraren och mer kunskap kring olika bedömningsstöd att använda i bedömningen (ibid.). Det krävs dock, menar Fälth m.fl. (2019) att lärarna är kompetenta i ämnet de testar eleven på samt att man följer upp resultaten tillsammans med kollegor för att kunna skapa förutsättningar för kommande anpassningar, stöd och planering av undervisningen. Trots det visar det sig att det är svårt att göra de rätta didaktiska valen utefter alla elevers behov i klassen eftersom lärarna ansåg att tiden inte räcker till samt att gapet mellan de svaga och starka eleverna är för stort (ibid.). Det är viktigt, menar Virinkoski m.fl. (2017) att följa upp och utvärdera elevernas kunskaper efter insatta anpassningar och stöd, då specialläraren efter utvärderingen förhoppningsvis kan gå vidare med andra elever som behöver fortsatt stöttning. Det ger mer resurser för de elever som behöver stöd när läraren har utvärderat de elever som visat att de inte behöver stöd längre (ibid.). I likhet med Virinkoski m.fl. (2017) och Fälth m.fl. (2019) menar Mellati och Khademi (2018) att det har betydelse ifall lärarna är utbildade och kompetenta inom bedömning så att de kan bedöma sina elever på ett likvärdigt och rättvist sätt. Studien är både kvalitativ genom intervjuer och observationer samt kvantitativ genom en enkätundersökning där forskarna menar att lärare som är kompetenta hittar lättare lösningar hur man kan hjälpa elever men framförallt att lärarna förebygger elevernas kommande svårigheter genom en positiv lärmiljö för att skapa motivation hos eleverna (ibid.)

En kvalitativ intervjustudie genomfördes av Stern (1999) med anledning att se hur skolor använder sig av de nationella proven samt vilken betydelse proven ger i betygsättningen. Resultatet visar att lärarna tar hjälp av proven genom att de i undervisningen sedan visste vilka krav de kunde ställa på sina elever (ibid.). I en senare rapport (Skolverket, 2004) som handlar om de nationella proven där de gjorde enkätundersökningar samt intervjuer på både elever och lärare konstaterar de samma sak som forskarna gör i Sterns (1999) studie. En slutsats är att proven ger en tydlig bild var eleverna befinner sig samtidigt som man måste väga in annat än endast provresultatet när bedömning och betygsättning görs för att få en rättvis och likvärdig bedömning (Skolverket, 2004).

4.2. Ett formativt förhållningssätt

Som nämnts tidigare i denna studie kan bedömning stödja elevernas lärande genom ett formativt arbetssätt. Efter bedömningen kan läraren ge formativ feedback och återkoppling som ska hjälpa eleven vidare kunskapsmässigt (William, 2011). Även fast det nationella bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling är utformat för att kunna möjliggöra en formativ bedömning (Skolverket, 2019a) visar forskning att det till viss del är svårt att implementera formativ bedömning i klassrummet (Fälth m.fl., 2019; Gamlem, 2015; Tveit, 2017).

Det är viktigt att undervisningen är relevant för eleverna och att eleverna behöver förstå när läraren ger feedback (Gyllander Torkildsen, 2016). Även att eleverna har en god relation med läraren samt att läraren har förväntningar på eleven visar sig ha betydelse för elevers kunskapsinhämtande. Dessa aspekter har visat sig ha en koppling mellan hur eleverna själva ska kunna vara delaktiga i sin bedömning i den formativa bedömningsprocessen och att eleven ska kunna tillägna sig förståelse om kunskaper genom ett formativt förhållningssätt. I denna doktorsavhandling har både lärare och studenter intervjuats och observerats i syfte att få en förståelse för hur elever och lärare uppfattar

och erfar bedömning samt hur detta genom olika perspektiv påverkar elevers lärande och lärares undervisning (ibid.). Även ifall Gyllander Torkildsens (2016) avhandling förespråkar den formativa bedömningen finns det motsägelser till att det inte alltid görs.

När man testar eleverna kontinuerligt kan man lättare se progressionen hos varje elev och det blir på så sätt en formativ uppföljning av resultat och fortsatt undervisning, hävdar Fälth m.fl. (2019). Å andra sidan menar forskarna att lärare har svårt att följa upp resultaten på gruppnivå (ibid.). I likhet med Fälths m.fl., (2019) studie visar en komparativ studie (Tveit, 2017), som gjordes genom analyser av styrdokument samt intervjuer, att det också är svårt att införa formativ bedömning i nationella prov i Sverige och i Norge. Resultatet i de nationella proven syftar till mindre del till ett fortsatt formativt arbets sätt, exempelvis att ge eleven feedback och återkoppling efter nationella prov. Proven används därmed till större del summativt för att hjälpa läraren att ta beslut i elevens kommande betyg (ibid.). I en kvalitativ studie med intervjuer och observationer av lärare och elever gjord av Gamlem (2015) visar att formativ bedömning uppfattas på ett sätt i teorin men i praktiken görs det på ett annat sätt. I den här studien är det feedback som är i fokus. Forskaren menar att de lärare som var pålästa om feedback och hur det skulle användas var mer villiga att göra förändringar i klassrummet för att ge eleverna formativ feedback på bästa sätt, än de lärare som inte var teoretiskt insatta i hur feedback fungerade (ibid.). De nationella provens syfte är delvis att de ska fungera formativt och att läraren efteråt kan ge eleverna feedback och återkoppling (Tveit, 2017). Trots det används de nationella proven inte i första hand för att hjälpa eleven vidare i hans lärande, utan det blir mer som ett mått på vad eleven kan och inte kan (ibid.). Med Tveits (2017) och Gamlems (2015) två studier kan man fråga sig ifall det formativa arbets sättet möjligtvis uteblir för att det beror på att lärare inte har tillräckligt med kunskap om formativ bedömning och framförallt formativa arbets sätt. Det kan vara svårare för lärare i praktiken att undervisa på ett formativt sätt än vad det är teoretiskt sätt att veta vad begreppet formativ betyder.

4.3. Att utvärdera och säkerställa

Avslutningsvis lyfts artiklar fram som hävdar att bedömningsstöd dels är till för att utvärdera lärares undervisning och säkerställa att allt går rätt till i den svenska skolan. Det är en påtryckning uppifrån av politiker och ledning som anser att det är nödvändigt för att lärare ska få möjlighet att reflektera över deras undervisning samtidigt som man strävar efter att skolan ska vara så likvärdig och rättvis som möjligt (Gustafsson, Cliffordson & Erickson, 2014; Gyllander Torkildsen, 2016; Skolverket, 2004; Tveit, 2017; Virinkoski m.fl., 2017).

Bedömningsstöd kan forma och utveckla lärares undervisning och genom bedömningen ges tillfälle att reflektera över elevers lärande och lärares undervisning (Gyllander Torkildsen, 2016). Att bedömningen används i klassrummet är självklart, men det är också ett sätt för skolan, kommunen, politiker och landet att hålla koll på vad det är som händer i de lokala skolorna runt om i landet (ibid.). I enlighet med Gyllander Torkildsen (2016), menar Tveit (2017) att de nationella proven syftar till större del till att säkerställa så att undervisningen bedrivs i styrdokumentens anda men också för att ge lärarna stöd i deras undervisning. Med detta sagt kan man tolka att till stor del är de nationella proven till för att ge eleverna en likvärdig och rättssäker undervisning och bedömning. Trots det har en rapport från SNS Utbildningskonventionen (Gustafsson m.fl., 2014), som analyserade den svenska skolans kunskapsbedömningssystem på elev- och systemnivå, visat att proven inte ger likvärdiga bedömningar. Detta för att lärarnas bedömningar skiljer sig avsevärt med varandra och en slutsats som de gör i rapporten är att upplysa om ett behov av ett nationellt kunskapsbedömningssystem. De nationella proven är inte bara till för att eleverna ska ges en likvärdig och rättssäker undervisning och bedömning utan även för att betygen senare ska få betydelse för elevens högre utbildningar och då krävs det att proven har rättats enhetligt. Med detta

som en slutsats konstateras att de nationella proven inte ger lärarna de stöd de kan behöva i elevens betygssättning och det kan också ligga en problematik i att utvärdera lärares undervisning samt skolans och landets utbildning när det inte sker på ett systematiskt sätt (ibid.). Virinkoskis m.fl. (2017) studie visar inte bara på att lärarna behöver pålitliga bedömningsstöd att använda sig av i bedömningen av elevernas kunskaper utan också hjälp för att systematiskt följa upp resultat och utvärdera elevens kunskapsutveckling. I den här studien (ibid.) talas det snarare om att utvärdera elevens lärande och kunskaper än lärares undervisning och när forskarna menar att det krävs rätt hjälp för att systematiskt bedöma eleverna kan det ses i likhet med vad Gustafsson m.fl. (2014) menar med att det behövs ett nationellt kunskapsbedömningssystem. Dock menar Skolverkets (2004) rapport, som nämndes i första kategorin, att man ser tydligt var eleverna befinner sig kunskapsmässigt efter de nationella proven men att man får vara försiktig med att bara använda sig av resultatet i de nationella proven när lärarna sätter betyg. Som lärare behöver man göra en helhetsbedömning av elevernas kunskaper där eleverna på flera olika sätt har möjlighet att visa sina kunskaper för att skolan ska bidra till en likvärdig och rättvis utbildning (ibid.).

4.4. Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan man dra slutsatser som att bedömningsstöd är av nytta för lärarna när de vill identifiera elevers svårigheter samtidigt som det är en fördel att vara erfaren och kompetent inom läraryrket för att kunna använda bedömningsstödens resultat på ett fördelaktigt sätt. Med det i bakgrunden används bedömningsstöden på individnivå. Vidare konstaterar forskningen att formativ bedömning är något som genomsyrar dagens skola och som också bör genomsyra arbetet med bedömningsstöden. Man ska, enligt de forskare som denna studie bygger på, kunna använda bedömningsstöden som en del i undervisningen och stöden används då på gruppnivå. Dock visar forskning att det inte alltid är så att lärare gör detta och en orsak även här kan vara brist på tillräckligt kompetenta lärare. Slutligen används bedömningsstöden till att utvärdera lärares undervisning och elevens lärande men också för att utbildningen i landet ska säkerställas för att få en lik och rättvis skola för alla.

5. Metod

5.1. Semistrukturerade intervjuer

Den här studien har genomförts med semistrukturerade intervjuer som är en kvalitativ metod. I kvalitativa metoder är det intervjupersonens uppfattningar och synsätt som är i fokus (Bryman, 2018). I och med att studien har ett syfte som är att få fördjupad kunskap om hur lärare uppfattar och erfar det nationella bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling anses intervjuer vara det sättet att få reda på hur lärare uppfattar och erfar stödet. I kvalitativa forskningar är intervjun den vanligaste metod som forskare använder sig av (Bryman, 2018). Det är bland annat flexibiliteten i intervjun som gör att många forskare väljer den som metod för att intervjuaren kan ställa följdfrågor utifrån de frågor som är tänkta att ställas. Personen som blir intervjuad ges möjlighet att resonera och förklara hur hen tänker. Frågorna anpassas utefter intervjupersonen då fokus hela tiden är i intervjupersonens perspektiv. I kvalitativa intervjuer är frågorna oftast öppna. När man intervjuar kan det vara bra att spela in intervjun för att sedan transkribera och analysera svaren. Fördelar med de inspelade intervjuerna är att man kan gå tillbaka och lyssna på de exakta svaren från intervjupersonen och få reda på vad men även hur personen svarat (ibid.).

5.2. Urval

Urvalet gjordes genom ett målstyrt urval (Bryman, 2018) där passande lärare för studiens forskningsfrågor valdes ut. Intervjuerna har gjorts med åtta utbildade lärare på fyra skolor i västra Sverige. Kraven för att vara med i studien var att lärarna arbetar eller har arbetat på lågstadiet och har någon form av erfarenhet av det nationella bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling. I den här studien kallas lärarna för L1, L2, L3, L4, L5, L6, L7 och L8. Nedan presenteras lärarna i studien.

L1: Kvinna. 40 år. Arbetat som lågstadielärare i 8 år. Arbetar nu i en årskurs två.

L2: Kvinna. 50 år. Arbetat som låg- och mellanstadielärare i 15 år. Arbetar nu i en årskurs tre.

L3: Kvinna. 53 år. Arbetat som lågstadielärare i 5 år. Arbetar nu i en årskurs ett.

L4: Kvinna. 32 år. Arbetat som lågstadielärare i 4 år. Arbetar nu i en årskurs tre.

L5: Man. 52 år. Arbetat som låg- och mellanstadielärare i 20 år samt speciallärare i 10 år. Arbetar nu i en årskurs tre och är speciallärare.

L6: Kvinna. 59 år. Arbetat som låg- och mellanstadielärare i 37 år. Arbetar nu i en årskurs sex.

L7: Kvinna. 46 år. Arbetat som lågstadielärare i 11 år. Arbetar nu i en årskurs två.

L8: Kvinna. 27 år. Arbetat som förskollärare och lågstadielärare i 1 år. Arbetar nu i en årskurs ett.

5.3. Genomförande

En intervjuguide i form av en mind-map¹ användes, där intervjupersonen pratade om tre centrala teman. Hur ordningen i temana skulle vara nämndes för intervjupersonen. Hartman (2004) menar att "ordningen är viktig eftersom man måste få den intervjuade i rätt stämning." (s. 281) Vidare användes trattekniken (ibid.) där intervjupersonen först fick prata allmänt om sin undervisning i läsning och skrivning, som sedan gick ner i bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling och som preciserades ner till uppföljningen av bedömningsstödet. Genom att ställa uppföljningsfrågor, sonderingsfrågor och preciserande frågor till intervjupersonen (Bryman, 2018) blev svaren mer utvecklade. Intervjuerna tog cirka 15-20 minuter var och de intervjuades en åt gången och vi satt i ett lugnt och behagligt rum på skolan där de arbetade, så att de skulle känna sig trygga under intervjuprocessen. Vilket även Bryman (2018) menar är en fördel när man intervjuar samt att sitta bredvid personen istället för mitt emot för att få ett avslappnat samtal, vilket också gjordes. Intervjuerna spelades in och det fördes anteckningar under intervjuens gång.

En pilot-studie gjordes innan den här studien för att testa den valda metoden på en av intervjupersonerna i den här studien, L1. Bryman (2018) menar att det är bra att göra test-intervjuer för att få mer erfarenheter kring att intervju. Inför den här studien gjordes ytterligare en intervju på personen som var med i pilot-studien vilket Bryman (2018) påpekar är en fördel i kvalitativa intervjuer att intervjupersonen kan intervjuas flera gånger utan att det ska påverka resultatet. Det ses som en ytterligare del av datainsamlingen och kan med fördel användas i analysen av resultatet.

¹ Finns i Bilaga 8.1.

5.4. Tillvägagångssätt vid analys

Efter intervjuerna transkriberades det inspelade materialet, det lästes igenom och analyserades efter transkriberingen. Det gjordes en tematisk analys där olika teman kunde identifieras utifrån det insamlade materialet som kopplades till studiens syfte och forskningsfrågor (Bryman, 2018). I analysen färgkodades materialet och sammanställde därefter fyra teman, samt ett undertema till det första temat:

- Precisering av elevers läs- och skrivkunskap
 - Att tillgodose alla elevers behov
- Nya upptäckter leder till adekvata krav på elever
- Återkoppling och målsättning stärker självförtroendet
- Bedömningsstöd som grund för kommunikation

I analysen av det insamlade materialet har begrepp från tidigare forskning varit centrala och varit utgångspunkter för resultatet. Dessa begrepp är: *individ- och gruppnivå*, *formativ bedömning*, *likvärdig* och *rättvis utbildning*. Begreppen har belysts i tidigare forskning i samband med olika bedömningsstöd för lärare.

5.5. Etiska ställningstaganden

Studien har förhållit sig till Vetenskapsrådets fyra forskningsetiska principer (2002). Deltagarna fick redan innan veta vad studien skulle handla om, hur intervjun skulle gå tillväga och vad studiens syfte var. Därmed blev informationskravet uppfyllt. Den andra principen, som är samtyckeskravet blev uppfyllt genom att deltagarna blev medvetna om att intervjun är frivillig och de kan när som helst hoppa av utan några omständigheter. Samtycke gavs när deltagaren tackade ja till att vara med i studien. Genom att de blev informerade om att de kommer att vara anonyma i studien och uppgifterna om dem förvaras på ett säkert ställe där inga obehöriga kan komma åt dem blev konfidentialitetskravet uppfyllt. Den sista principen, nyttjandekravet, uppfylldes när deltagarna fick veta att materialet som sedan kommer att behandlas i studien kommer endast att nyttjas i den här studien (ibid.). Alla blev också tillfrågade ifall det var okej att de blev ljudinspelade under intervjun.

6. Resultat

Syftet med denna studie är att få fördjupad kunskap om hur lärare uppfattar och erfar det nationella bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling och vad stödet kan få för konsekvenser i undervisningen samt vilka betydelser resultatet kan få för enskilda elever. Mina frågeställningar är: Hur uppfattar och erfar lärare det nationella bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling i relation till fortsatt undervisning? Vilka betydelser kan resultatet få för enskilda elevers undervisning?

I resultatet benämns det nationella bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling som *bedömningsstöd/-et*.

Resultatet har utgått från syftet och frågeställningarna samt från begreppen *individ- och gruppnivå*, *formativ bedömning* och *likvärdig och rättvis utbildning* när analysen gjorts, som kommer att presenteras nedan. Det första temat handlar om att bedömningsstödet ger lärarna en tydlig bild av vart eleven befinner sig kunskapsmässigt och vilka svårigheter eleven har. Undertemat handlar om

att det är svårt att tillgodose elevernas behov, oavsett om det gäller att få stöd in i klassrummet eller att utmana vissa elever. Vidare behandlar andra temat att lärarna efter bedömningsstödet vet nu vilka krav de kan ställa hos varje enskild elev i den kommande undervisningen. De tredje temat handlar om den formativa bedömningen efter bedömningsstödet för att stärka elevens självkänsla. Till sist behandlar det sista temat att bedömningsstödet är en grund för kommunikation med special-pedagog/lärare, elevhälsoteam och föräldrar.

Utöver dessa teman betonas att samtliga lärare uttrycker att de redan innan de själva eller specialläraren gjorde bedömningsstödet med eleverna visste på ett ungefär hur de låg till kunskapsmässigt. Däribland L1 som här får illustrera denna uppfattning och hen berättar att hen till stor del redan visste vart eleverna befann sig i läsning och skrivning.

Resultatet som blev hade jag koll på. Jag visste vilka barn som behövde stöd och vilken ungefär form av stöd. Det var inget nytt men det är alltid skönt att få på fötterna att jag hade rätt. Att jag är på rätt spår. (L1)

Som L1 berättar ovan upplevde hen det som skönt att få avstämningen bekräftad för sig själv det hen tidigare hade antytt. I likhet med L1 var det fler lärare som upplevde samma sak. Efter bedömningsstödet hade de resultatet och dokumentationen att luta sig mot och fick belägg för det de tidigare upptäckt utan bedömningsstödet som de också kunde se med bedömningsstödet.

Samtliga lärare i denna intervjustudie anser att bedömningsstödet tar mycket tid från den ordinarie undervisningen och att det behövs förutsättningar på skolan för att kunna utföra det. L3 beskriver situationen såhär:

Men samtidigt så mycket tid som det läggs på det. Så som det är nu känner jag att hur skulle jag hinna med det nu? Om det är nån annan som gör det då. Men att lägga ner så mycket tid... Det är tidskrävande och sen ska det sammanställas, dokumenteras och skickas in. (L3)

Likaså menar L5 att det är tidskrävande och kan bidra till ångest för lärarna men lyfter även upp andra kritiska aspekter gentemot bedömningsstödet när hen svarar på frågan ifall hen gick in och gjorde bedömningsstödet med eleverna.

Jag har gjort allt. För vi var två lärare i klassrummet /.../ Så då kunde vi växla /.../ Jag kan tycka /.../ att om man som Skolverket gör en uppgift att nu ska ni göra detta då måste man se till att det finns möjlighet att göra det också. Är du ensam i klassen med 24 st då kan du omöjligt gå in och sitta en och en i 30 minuter, vad ska dom andra 23 göra då? Det funkar inte hur välfungerande en klass är, så ställer man krav måste man se till att det finns förutsättningar /.../ Det är ett problem överallt. Så då har speciallärare kanske gått in och tagit klassen, men då får dom som behöver stöd inte det stödet under den perioden /.../ Man måste kanske jobba lite annorlunda med det för det är ångestskapande för många av mina kollegor. (L5)

L5 menar att det måste finnas goda förutsättningar på skolan för att kunna möjliggöra avstämningarna i bedömningsstödet på alla elever utan att någon elev ska drabbas. L5 tar upp ett exempel där specialläraren kan undervisa resten av klassen medan klassläraren gör avstämningarna, men då får inte alla elever i klassen den hjälp och stöttning de egentligen ska ha. Skillnaden mellan L3 och L5 är att specialläraren gick in och gjorde bedömningsstödet hos L3 medan L5 gjorde det själv med eleverna. L5 uttrycker att det var för att de var två lärare på klassen och därmed kunde en lärare gå iväg medan den andra höll i resten av klassen. På så sätt fick alla elever den stöttning de behövde när specialläraren kunde vara med i klassen som vanligt.

Här följer nu en redovisning av de teman som jag fann i mitt material.

6.1. Precisering av elevers läs- och skrivkunskap

L1 säger att efter bedömningsstödet i årskurs ett ser man tydligare vilka svårigheter eleven har inom läsning och skrivning och därmed kan man lättare fånga upp de elever som behöver extra stöd och extra anpassningar i undervisningen. L2 anser också att bedömningsstödet ger en tydlig bild och man kan urskilja svårigheterna hos eleverna och vad det är man måste arbeta vidare med som lärare.

Det hjälpte oss att kunna veta det exakta vad det är som är svårt hos en elev och även fast man kanske lite innan hade koll så blev det tydligare att, aha, det är där vi måste vara och jobba med den eleven. (L2)

L7 beskriver att hen såg tydliga skillnader i hur långt eleverna hade kommit i sin läs- och skrivutveckling och berättar hur hen bland annat arbetar med alla elever och gör anpassningar genom att vissa elever får använda sig av en app för att grundligt arbeta med bokstavsljuden medan andra elever arbetar med andra böcker och material.

Det syndes tydligt vilka som kunde läsa och skriva och vilka som inte kommit igång med sin läsning och skrivning så där kunde man anpassa arbetsuppgifterna så dom som kunde, kunde få jobba mer med texter och ha svårare läseböcker medan dom andra mer grundligt jobbade med bokstavsgenomgång och ljudmetoden. Vi har jobbat med Fonomix² hela årskurs ett men dom barnen som kunde det har inte behövt vara med på dom genomgångarna utan då har dom jobbat med andra saker där dom har befunnit sig så man har kunnat anpassat uppgifter lite efter vad dom befinner sig. (L7)

L5 berättar att efter resultatet av bedömningsstödet syndes det tydligt vilka elever läraren missat på vägen i undervisningen. Hen berättar att när det är elever som inte hänger med, går L5 tillbaka och försöker på andra sätt nå fram till eleverna så att alla är på rätt väg framåt. Om någon elev trots det inte uppnår målen behövs någon typ av anpassningar eller stöd som utreds enligt riktlinjerna på skolan.

Så ifall vi har missat någon eller missuppfattat något så ser man svart på vitt, så omvärderar man och så gör man om så det är ett sätt att veta så att man har med alla. /.../ Om det är så att en elev inte kan så ska vi gå in i Unikum³ och göra extra anpassningar för elever som inte klarar av den mellannivån och visa på hur arbetet ska göras med eleven så att den når upp till målet. (L5)

En lärare (L6) som har många år bakom sig berättar att bedömningsstödet kan vara en fördel för nyexaminerade lärare, för att det ger en tydlig bild av vart eleverna befinner sig i läs- och skrivutvecklingen. L8 har precis tagit över en etta och endast arbetat i förskoleklass några år när hen svarar i likhet med L6 att bedömningsstödet ger en tydlig kartläggning på alla elever, speciellt när man inte känner eleverna så bra än och är relativt ny som lärare.

L8 betonar även att det är något i lärarens undervisning i helhet som behöver förändras, inte bara att göra anpassningar till olika elever. Under avstämningarna med eleverna märkte L8 till stor del att när eleven inte klarar någon del i bedömningsstödet är det oftast fler som inte klarar just den delen. Därför menar L8 att bedömningsstödet också ger en tydlig bild av vad läraren har fokuserat

² Fonomix är en app som är till för att ge en grundläggande läsinläring för barn från 4 år och uppåt. Appen bygger på den fonologiska och multisensoriska läsinlärningsmetodiken där eleven genom bilder lättare ska uppfatta, lära sig och minnas språkljudet. (Fonomix, 2019)

³ Unikum är en lär-plattform där bland annat kunskapsmål, planeringar och elevdokumentation finns. Plattformen är tillgänglig både för lärare, elever och föräldrar för att förenkla kommunikationen mellan parterna samt lärares egna upplägg av sin undervisning (Unikum, 2019).

på i tidigare undervisning och det ger också tydlighet kring vad det är läraren ska arbeta med framöver med sina elever. I L8 fall är det de små bokstäverna å, ä, b och d som eleverna blandar ihop och L8 behöver arbeta vidare med dessa bokstäver i den fortsatta undervisningen.

De bokstäver dom missar på missar dom oftast på samma bokstäver. /.../ Man märker att många har svårt för å, ä, b och d om man går till lilla. Dom blandar ihop... Man märker väldigt tydligt där att det är något man behöver kommentera och jobba extra med när man jobbar med det. (L8)

Sammanfattningsvis kan sägas att det främsta lärarna lyfte med bedömningsstödet var tydligheten stödet gav på individnivå hos elever som hade svårigheter inom läsning och skrivning. Lärarna ansåg också att dessa svårigheter som upptäcktes gav vidare uppföljning på hur man kan arbeta vidare med de eleverna. Vidare såg lärarna var alla elever befann sig i sin kunskapsutveckling inom läsning och skrivning. Utöver det gav bedömningsstödet också en bild hur läraren tidigare hade arbetat med eleverna i sin undervisning och hur hen nu efter resultatet kan lägga upp och forma den fortsatta undervisningen på gruppnivå. Bedömningsstödet utgör därmed enligt dessa lärare en kartläggning över elevens kunskaper men även klassens kunskapsnivå samt en grund att stå på för läraren i den fortsatta undervisningen som läraren ska bedriva. Detta sågs som en trygghet för nya lärare men även generellt då klassen oftast är ny för läraren när hen tar emot dem i ettan.

6.1.1. Att tillgodose alla elevers behov

Som nämnts i föregående tema anser L2 att bedömningsstödet ger en tydlig bild av vart eleverna befinner sig i sin läs- och skrivutveckling och vad svårigheterna är hos eleverna. Samtidigt menar L2 att det är svårt att tillgodose alla elevers behov efter resultatet av bedömningsstödet då det inte finns tillräckligt med resurspersonal på skolan.

Det var svårare att göra något för enskilda elever då man inte hade resurserna till det. /.../ Så man fick rodda mycket själv. /.../ Sen är det ju klart att man måste följa upp vissa elever med om de behöver särskilt stöd så vi påbörjade med några elever faktiskt, så någonting gjordes ju. Sen fick man själv då lägga upp extra anpassningar utefter min förmåga att se vad som kan bli bäst för just den eleven. (L2)

L2 beskriver som ovan att det inte finns tillräckligt med resurspersonal på skolan för att hjälpa elever i behov av extra stöd. Utefter det får L2 göra de mesta av förändringarna i den gemensamma undervisningen på egen hand för att försöka få med sig alla elever i klassen. L1 berättar i likhet med L2 att det finns brister i resurspersonal på skolan och att det kan få negativa konsekvenser längre fram då det behövs göras mer insatser på vissa elever längre upp i åldrarna för att de inte fick det stöd som eleverna hade behövt när de var yngre. L1 menar även att det tar för lång tid innan någonting görs och att processen måste påskyndas. Hen säger också att det ska göras på uppdrag av ledningen, men att det än så länge inte finns några fasta rutiner kring uppföljningsarbetet efter bedömningsstödet på skolan.

Det är ingen som hjälper till och följer upp vad det ska göras med barnen och de som behöver stöd. Där kan jag tycka att bedömningen är så viktig att den ska göras men vad händer efteråt? Med dom barnen som har sådana stora svårigheter att jag inte kan hantera det under lektionstid i den stora gruppen. Där är vi väl på vår skola nu, hur jobbar vi vidare? I och med att vi var så många år utan specialpedagog och speciallärare så ligger vi så långt efter. Det är så mycket som vi behöver ta igen högre upp i klasserna för att komma ikapp oss. Så vi har börjat lite på det här vad ska det här leda och vad blir det för insatser men jag tycker inte vi är framme där. /.../ Dom behöver organisera detta bättre och skapa rutiner för det. (L1)

I samstämmighet med L1 och L2 beskriver L4 att hen inte heller fått in extra stöd i form av resurspersonal efter bedömningsstödet. På grund av att L4 inte har fått någon resurspersonal i

klassen väljer hen att själv ta undan ett par elever efter skoltid för att hjälpa dessa elever med deras läsning och anser att dessa elever har gjort stora framsteg i läsningen.

Dom här eleverna som har lite svårt, i och med att jag är mycket för svenskan så har det vart när dom går på fritids så kan jag sitta kvar en stund efter skolan och dom sitter och läser med mig och det har gjort jättemycket. En elev som kunde inte läsa överhuvudtaget och tyckte det var jättetråkigt att läsa och vägrade att göra läsläxan och det var bara bråk och tjafs hemma, så då tog vi tid, en kvart varje dag och det hände jättemycket och det blev jättebra av det. (L4)

Till skillnad från lärarna ovan har L6 fått in fler resurspersoner i klassrummet för att tillgodose alla elevers behov. Läraren berättar att de tar till vara på alla resurser genom att arbeta mycket i grupper där eleverna delas in efter vilken kunskapsnivå de ligger på. De arbetar också mycket med läsning och reflekterande boksamtal där eleverna får möjlighet att kontinuerligt läsa upp för någon lärare eller annan elev. Detta medförde stora framsteg för alla elever.

Det vi gjorde var att vi körde på med väldigt mycket läsning, vi delade upp dom, nivågrupperade dom helt enkelt. /.../ Vi såg till att de alltid fick läsa upp sin läxa och med en kompis eller i grupp sen hade vi också boksamtal med dom. Det är ju lite tidigt i ettan men vi försökte få dom. När dom hade läst de enkla texterna i Vov-hotell⁴ så frågade vi också vad tror du att det betydde, vad hade du gjort, och få dom att reflektera lite granna över texten och det är ingen lätt uppgift i årskurs ett men det gick förvånansvärt bra. (L6)

L3 berättar att efter bedömningsstödet sattes resurspersonal in i klassen för att hjälpa de elever som inte når hela vägen. L3 nämner också problematiken med att tillgodose alla elevers behov och syftar till stor del på de elever som varken har svårigheter i skolan eller behöver utmanas, utan de elever som ligger där emellan.

De som jag tycker är svårast är de här barnen som hamnar mitt emellan, som man oftast missar. De är lite för duktiga för de svaga men ändå inte på samma nivå som de starka. För och skaffa uppgifter som är till det högre nivåerna är inte så svårt och få stöd och hjälp åt de som är svaga, det är ju inte alltid så lätt det menar jag inte, men man pratar alltid om dem och de kommer upp på EHT⁵, men de mitemellan. /.../ De hamnar oftast mellan stolarna. (L3)

Ett flertal lärare tar upp problematiken i att tillgodose de elever som behöver extra utmaningar. L5 svarar på frågan vad hen gjorde med de elever som behövde extra utmaningar och berättar att hen ger eleverna svårare uppgifter där eleverna får tänka lite extra. L5 nämner dock att tiden läggs mer på elever med svårigheter för att de ska hinna ikapp med de andra eleverna i klassen och att elever som kommit långt oftast blir lidande.

Jag försöker motivera dem genom att höja nivån på grejerna när jag har en uppgift. Man kan ju lägga uppgifter på olika nivåer och då försöker jag att lägga den högre för de elever så att det ska få en utmaning. Men fortfarande är det ju så idag att det är ju mainstream, man kör och så ser man oj de klarar inte, de faller bort, så samlar man upp dem och sen så hinner man inte riktigt med de andra tyvärr och så är det nog överlag. Jag brukar ha ett par, tre stycken som jag stoppar till lite annat bara för att de ska känna att de blir motiverade, öka nivån ett snäpp och visa hur de kan tänka och så, så det blir mer svårt, så de är nöjda och känner sig tillfredsställda. Annars är det meningslöst för dem. De tappar suget direkt om de inte får hjälp. (L5)

⁴ Vov-hotell ingår i läxböckerna Vips som finns i olika kunskapsnivåer från förskoleklass upp till trean. Det finns läseböcker, arbetsböcker och högläsningsböcker i Vips läromedel. Det tillkommer även en vägplansch som är på Vov-hotell där olika karaktärer i böckerna checkar in. I Vips är det högläsningsboken som är i fokus för att väcka nyfikenhet och ett intresse hos eleverna (Hultgren, 2013).

⁵ Elevhälsoteam-möte.

Här uttrycker L5 sin bekymran i att inte ha möjlighet att utmana de elever som behöver de och vad det kan få för konsekvenser i elevens lärande. L5 menar att de eleverna kan tappa motivationen om de inte får ytterligare stimulans i deras undervisning. I samstämmighet med L5 berättar L8 att det är svårt med de elever som ligger längre fram som oftast är självgående och därför är det lättare att glömma av dessa.

Det tycker jag nästan är svårast med de som kommit lite längre, tyvärr blir ju de oftast lite bortglömda kan jag tycka. Det är lätt att se de som inte kommit så långt och försöka få med sig dem och det är lätt att glömma de som är ganska självgående och sköter sitt eget rätt mycket. (L8)

Sammanfattningsvis, med tanke på den tydliga bild av var eleverna befinner sig som bedömningsstödet gav lärarna, kan man tycka att det borde finnas möjlighet att hjälpa elever som behöver extra stöttning och elever som behöver extra utmaningar. Det kan kopplas samman till att utbildningen ska vara likvärdig och rättvis för alla elever, men att det framkom i den här studien att den inte alltid är det. En del lärare i denna studie ansåg emellertid att det var svårt att tillgodose alla elevers behov genom att de inte fick tillräckligt med hjälp från ledningen. Vissa av lärarna gjorde därmed den mesta förändringen i den gemensamma undervisningen eller försökte stötta eleven efter skoltid om det gick. Många lärare ansåg också att det var elever i behov som prioriterades när man såg över resurspersonal och att det var svårt att hinna med elever som ligger längre fram än de andra i klassen. Elever som varken hade svårigheter eller behövde utmanas ansåg lärarna att de inte lade ner mycket tid på.

6.2. Nya upptäckter leder till adekvata krav på elever

L4 fick betydande hjälp efter elevernas resultat i bedömningsstödet när det gällde att ställa krav på sina elever. L4 berättar att den enskilda tiden tillsammans när avstämningen gjordes, gjorde så att L4 verkligen såg vad eleven kunde och som sedan fick positiva konsekvenser i klassrummet.

Jag såg ju mer vad jag kunde kräva efter av eleverna. /.../ När man väl satt där ensam med barnet så kunde det vara så här att i ett klassrum med 13 elever så kanske ett barn lite försvinner och inte hörs så mycket och man tror inte att den kan. Men när man sitter så här så blir det på ett annat sätt. (L4)

Vidare berättar L4 om de nya upptäckter av elever som visat sig vara starkare än vad hen trott tidigare. L4 menar att det är de eleverna som man inte riktigt vet vad de kan när de sitter i klassrummet med många andra barn och som inte riktigt tar för sig under lektionstid.

Det som det gav mest med var dom här mellaneleverna som bara glider med lite som är varken eller. /.../ Man kände "åh jag har alltid tänkt att de här barnet, hon har svårigheter här, men oj vad duktig hon var" Så det var dom mellaneleverna som man insåg och såg mer. (L4)

Till skillnad från L3 som upptäckte vissa svaga elever som hen tidigare hade trott att de var starka. L3 berättar också att hen försöker vara extra tydlig i genomgångarna på lektionerna så att alla elever kan hänga med, för att inte missa de elever som man annars tror hänger med men som egentligen inte gör det.

Jag upptäckte nu en som är ganska duktig men han får ju inte gjort så mycket med vissa uppgifter och sitter och inte gör så mycket. /.../ Jag har ju inte haft klassen så länge men det gäller verkligen att se alla. Det tar ett tag innan man lär känna dom också. Man får försöka att individanpassa så mycket man kan och försöka och tänka i genomgångarna att det inte ska vara för svårt så alla får chansen att hänga på. Samtidigt som det inte får vara för låg nivå för dom som är duktiga så att inte de ska tycka att det är tråkigt. (L3)

L5 berättar att efter bedömningsstödet såg hen en tydligare progression i vissa elevers lärande och säger också att hen upptäckte, genom bedömningsstödet, elever som presterade bättre eller sämre än vad L5 trott innan.

Antingen så känner man att jo men det vad som jag tänkt /.../ eller så var det ”oj det har gått bättre för den här eleven än vad jag trodde”. Oftast så är det på det hållet också att det visar på det positiva, det kan vara tvärtom men oftast så är det så. Att man kanske inte hade sett den progressionen annars. (L5)

L6 berättar att hen upptäckte elevers kunskaper i läsning och skrivning, genom bedömningsstödet, och trots sin erfarenhet i ryggen ställer hen sig positiv till stöden då hen såg elever som gjorde bättre respektive sämre ifrån sig än vad L6 trott.

Sammanfattningsvis, genom att lärarna i denna studie efter bedömningsstödet kunde specificera varje elevs svårighet på individnivå och urskilja vilken kunskapsnivå de ligger på, kunde de lättare ställa rätt krav på rätt elev. Lärarna vet nu efter bedömningsstödet var eleverna ligger kunskapsmässigt samt om de har svårigheter i något och det kan därmed utgöra att undervisningen blir likvärdig och rättvis för alla elever utefter deras förutsättningar och förkunskaper som stödet gav.

6.3. Återkoppling och målsättning stärker självförtroendet

L2 berättar att läraren tillsammans med en elev på höstterminen i tvåan gick tillbaka till höstterminens resultat i ettan för att se hur eleven låg till då och sedan hur eleven ligger till nu. L2 menar att det stärkte elevens självförtroende när eleven såg att hen hade lyckats komma längre och att se utvecklingen från ettan till tvåan.

Där gick vi tillbaka till eleverna en och en och kollade på deras resultat och sen fick de se vart de låg nu och det gjorde gott för de eleverna att se att de hade lyckats komma längre och se utvecklingen från ettan till tvåan. (L2)

I likhet med L2 har L1 också låtit eleverna få syn på deras egen utveckling och lärande genom att gå tillbaka till föregående år där eleverna fick se hur de låg till och jämföra det med hur de ligger till idag.

Det som inte gick så bra i ettan då kunde man ta tag i dem bitarna och gå igenom dem mer nu i tvåan. /.../ Vi har också kvar dom arbetena så att barnen kan gå tillbaka och se vad som har hänt /.../ så att de själva upptäcker och kan se att det händer nåt på vägen. (L1)

L4 betonar vikten i att återkoppla och ge feedback till sina elever, både positiv och negativ kritik. Hen säger också att bedömningsstödet på så sätt är en formativ bedömning av elevens kunskaper samtidigt som man arbetar mycket formativt i de lägre åldrarna. Där håller L8 med och säger att det är viktigt att sitta en och en med eleven och gå igenom resultatet samt blicka framåt, men också bakåt i elevens lärande för att det ska ge eleven tydliga mål i elevens utbildning. För att förbättra både elevens utbildning och lärares undervisning menar L8 att det krävs att man har tydligare mål för eleven men även mål för lektionerna.

Det är nog väldigt viktigt /.../ att kunna sätta sig med varje elev och kolla på vart vi är och hur man på ett bra och effektivt sätt känner att man ger eleverna en tydlig målbild och det blir väl tydligare nu när man gjort bedömningsstödet. /.../ Men det gäller ju att man både kollar igenom det och vet lite vad vill man med varje elev. Så det är också något nu man i efterhand vi behöver jobba med, vad har vi för mål och vilka ska man uppnå och det behöver man ju ha på alla lektioner man gör man, vad är det vi ska lära oss. (L8)

Å andra sidan menar L5 att man kan använda alla elevernas resultat på gruppnivå istället för på individnivå för att göra förändringar i den generella undervisningen för alla.

Jag har gjort andra tester där man gör en check innan man går in i ett område, vart befinner vi oss, vart ska vi börja, som ett förtest men det gör man ju inte med detta bedömningsstödet. Man skulle kunna göra det om man gör det i början av terminen och se vart ligger vi och sen börjar man jobba, de resultaten man får reda på där skulle man kunna gå vidare med i helklass. (L5)

L7 ger ett exempel på en situation där elevens självförtroende stärks genom ett formativt bedömningsstöd. L7 berättar att eleven tidigare inte klarade av att koda orden och kunna läsa texten i bedömningsstödet men att hen nu klarade av att läsa allt.

Det var en flicka här i våras som inte kunde läsa den texten och dom orden som var där och så gjorde vi om det nu. Nu har hon ju övat ganska mycket och då kunde hon läsa alla ord och nästan hela texten men hon förstod inte så mycket för hon är fortfarande beroende av ljudningsmetoden till viss del. Då kan man lätt koppla ihop att såhär såg det ut förra terminen och nu såhär och nästa steg är att du ska förstå. (L7)

Vidare berättar L7 hur viktigt det är med att skapa motiverande uppgifter till eleverna som de klarar av att arbeta med och berömma eleverna för små framsteg. Detta menar L7 kan få betydelse för självkänslan i elevens framtid. Eftersom eleven i detta fall fortfarande inte kunde förstå texten men ändå förbättrat sig genom att kunna läsa texten krävs det av läraren att berömma eleven för det hen klarat av och inte ge kritik till det eleven inte klarade av. Vidare förklarar L7 hur viktigt det är med att stöd sätts in så tidigt som möjligt för att eleven ska få möjlighet att jobba sig uppåt och att man som lärare under den tiden är närvarande och ger feedback till eleven.

Går det för lång tid att man känner att man misslyckas så kan ju självbilden och självkänslan, det kan ju faktiskt ha betydelse för den i framtiden om man inte får stöd tidigt. Så tidigt stöd är väldigt viktigt och jag tror ju nog att det ger störst effekt att ge stöd tidigt. (L7)

Det menar även L8 har betydelse för självkänslan när hen berättar hur viktigt det är att få eleverna medvetna om var dom befinner sig kunskapsmässigt och vart de ska samt att man tillsammans med eleven hjälps åt hur eleven ska komma dit. Vidare berättar L8 att man som lärare måste arbeta tillsammans med eleven så att hen känner att det finns stöttning om det skulle behövas och att man motiverar eleverna så att de själva vill lära sig.

Det är viktigt att få de medvetna om att här är du nu och hit ska vi och vad ska vi tillsammans kunna göra för att du ska nå dit. Att man inte lämnar dom ensamma i det är ju viktigt att dom känner att det är du som har yttersta ansvaret, det är du som måste vilja men att vi tillsammans hjälps åt. Och skapa den motivation för eleverna, att de ska känna att de har ett bra självförtroende och bra självkänsla och att de ska vilja. (L7)

För att sammanfatta, bedömningsstödet kan kopplas samman till formativ bedömning. Genom att arbeta vidare med elevernas resultat i den fortsatta undervisningen och även arbeta vidare med uppgifter i bedömningsstödet kan det ses som en del i den formativa bedömningsprocessen. Något som även sågs som formativt var att gå tillbaka i elevens utveckling så att eleven såg vad hen kunde då och sedan blicka framåt var eleven är nu. Lärarna i denna studie ansåg att självförtroendet stärktes när eleven fick se att hen hade utvecklats. Men även att eleven själv fick upptäcka utvecklingen eleven hade gjort så att hen kände att hen hade lyckats. Ett annat sätt för eleven att upptäcka utvecklingen i hens lärande var att göra om uppgifter från bedömningsstödet och se att hen blivit bättre på det. Det var också något som stärkte eleven självkänsla, menade lärarna. Vidare ansåg lärarna i denna studie att det var viktigt att få eleverna motiverade till att lära sig och berömma för små framsteg eleven gjorde för att stärka självkänslan hos eleverna. Ett formativt

arbetssätt var att ge eleverna feedback och det ansåg lärarna i denna studie att det var viktigt för att eleven skulle komma vidare i sin utveckling.

6.4. Bedömningsstödet som grund för kommunikation

Genom att visa resultaten i bedömningsstöden för specialpedagog och elevhälsoteam menar L1 att det är en trygghet att kunna se tillbaka på och för att kunna gå vidare i exempelvis utredningar med elever.

Det blir tydligt att lägga fram för special, elevhälsoteamet och se hur de kan arbeta och arbeta utifrån resultatet. /.../ Sen har vi också någon elev som vi börjar undra om hen har dyslexi och som ska utredas och det är också att man har med detta och tittar på det när man går vidare till EHT för det blir mer tydligt. (L1)

Även L7 betonar vikten av att specialpedagogen tar del av resultatet så att en uppföljning görs på de elever som har svårigheter. L7 beskriver arbetet och uppföljningen kring bedömningsstödet genom att specialpedagogen kartlägger och observerar de elever som har svårigheter och att de sedan går vidare i skolans lär-plattform för att lägga in anpassningarna som ska göras för eleven.

Vår specialpedagog, när hen fick ta del av detta så hade vi en liten check redan på våren att de här eleverna behöver vi vara lite extra observanta på. /.../ Nu i tvåan om det fortfarande är svårigheter utifrån bedömningsstödet så har ju hon kartlagt dom eleverna och observerat och sammanfattat då vad svårigheterna står för. Och så gör vi anpassningar i Unikum efter. (L7)

Likaså menar L5 att man utnyttjar elevernas resultat i bedömningsstödet för de elever som har svårigheter inom något för att gå vidare med speciallärare. L5 ger ett exempel där olika läsgrupper anordnas för elever som behöver komma igång med läsningen mer. Oftast är det under en bestämd tidsperiod och sen görs en avstämning igen. Har det inte hänt så mycket får man hitta andra lösningar och gå vidare med dessa.

Man märker att där är en brist någonstans då får man ju backa hem och hitta andra vägar för att nå den eleven. Antingen kan det vara så att man flaggar för den eleven och tar upp det med sin speciallärare. Att vi behöver en-en eller en-fyrsituation att vi kör igång en läsgrupp till exempel för att snabbt boosta upp det, kanske en 6 veckorsperiod och sen kollar man av det. Och har det inte gått då så skriver man ett åtgärdsprogram och tar kontakt och går vidare. (L5)

Vidare säger L5, när hen pratar om att involvera föräldrar i deras barns lärande, att det måste ske på ett ömsesidigt sätt så att det får positiva konsekvenser från både skolan, hemmet och eleven.

Det ju ett samarbete mellan hem och skola. Det kan ju vara att man peppar hemmet att ”gör det här, öva lite extra på detta”, då oftast funkar det när det är positivt samarbete med hemmet. Så man kan hjälpas åt i en dialog men då gäller det att man har en positiv relation och att hemmet tänker likadant som skolan och det gör de oftast. (L5)

Med tanke på bedömningsstödet som är till för att visa ett pålitligt resultat och ett stöd till lärarna i deras bedömningar av eleverna tror L5 att föräldrar tycker bedömningsstödet är ett bra verktyg. L5 anser också att föräldrar oftast litar på lärarna att de ger den bästa utbildningen till deras barn. Om det visar sig att eleven har svårigheter eller något annat som har hänt tar läraren alltid kontakt med hemmet eller tvärtom. Kommunikationen är viktig för elevens lärande och utveckling, menar L5.

Jag tror föräldrarna tycker bedömningsstödet är jättebra generellt. Jag tror att de har så pass mycket tilltro till oss, det är vårt jobb och det vi håller på med och om det är någonting som inte stämmer

så är det mitt ansvar att kommunicera med föräldrarna och är man lite mer vaken som förälder så frågar man. Man kommunicerar flera gånger om året, och man hjälps åt. (L5)

I samstämmighet med L5 berättar L6 att det som gjorde störst verkan för elevens läsutveckling var att de involverade föräldrarna. L6 säger att föräldrarna fick förklarat för sig att de måste finnas där och hjälpa sina barn med skolarbetet men också att själva läsa mycket för barnet och låta barnet läsa för dem.

Eleverna fick ett papper att föräldrarna skulle fylla i att de hade läst varje dag, sen vi gick ut med långa brev till föräldrarna, förklarade hur viktigt det var med läsning och att man måste förklara för de att i skolan har man inte den individuella läsningen för varje elev, så man måste träna på det hemma och att man skulle läsa sagor för sina barn och vi tog upp det på föräldramöten så att de tog de på allvar. (L6)

L6 är bestämd i sitt svar när frågan hur det togs emot av föräldrar ställdes. Av erfarenhet menar L6 att man som förälder måste ta sitt ansvar i att jobba med deras barn hemma också, speciellt om barnet har svårigheter i något ämne.

Jag skrev så högrävande. Så dom vågade nog inte protestera. ”Av erfarenhet bla bla, så vet vi lärare” Gör de det ja då får de stå sitt kast med sitt barn för det krävs att man läser mycket hemma med sitt barn. (L6)

L7 beskriver arbetet med sammanställningen av bedömningsstödet som ett kollaborativt arbete mellan kollegor och specialpedagog. De ger varandra stöd i arbetet med bedömningsstöden, både i genomförandet och i sammanställningen.

Eftersom vi jobbar så mycket tillsammans så ger vi ju varandra stötning i vårt arbetslag, vi går igenom resultaten tillsammans och sammanställer det och hjälps åt och vår specialpedagog är ju med där också. (L7)

Sammanfattningsvis, bedömningsstödet tycktes utav lärarna vara ett underlag för att kommunicera med både speciallärare/specialpedagoger samt föräldrar. Det kunde därmed utgöra ett stöd för lärarna när de ansåg att en elev behövde extra stöd i undervisningen. Både genom att visa upp resultatet för speciallärare/specialpedagog och rektorn men även kunna visa föräldrarna att det finns ett resultat som visar att hans barn behöver extra hjälp i skolan, eller till och med att föräldrar behöver finnas där för sitt barn och hjälpa deras barn i skolarbetet hemma. Resultatet användes på så sätt, på individnivå, till dokumentation av elevens kunskaper och det kunde vidare följas upp genom extra anpassningar till eleven eller sätta in någon form av stöd. Lärarna i denna studie tog på något sätt hjälp av specialpedagog/speciallärare när de sammanställde elevernas resultat och de fick på så sätt ett bredare perspektiv i hur eleverna hade presterat.

7. Diskussion

7.1 Resultatdiskussion

I analysen av resultatet identifierades fyra skilda kategorier trots att de samtidigt hörde ihop mycket med varandra. Analytiskt urskildes de olika aspekter som lärarna lyfte upp i samband med det nationella bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling. Sammanfattningsvis gav dessa aspekter en tydlig bild var eleverna befann sig kunskapsmässigt, men trots detta var det delvis svårt att tillgodose alla elevers behov. En annan aspekt var att resultatet efter bedömningsstödet gjorde så att lärarna kunde ställa individuella krav på eleven efter hans egna förmåga. De sista aspekterna utgjorde den formativa bedömningsprocessen som stödet gav och hur det ansågs påverka självförtroendet samt att bedömningsstödet användes som grund för samtal med speciallärare/specialpedagog och föräldrar. Utöver dessa aspekter, som blev temana i resultatet, berättade lärarna också om bördan i att utföra bedömningsstödet med alla elever och att sammanställa resultatet. Ur ett tidsperspektiv var det många lärare som ansåg att det tog alltför mycket tid och delvis onödig tid då de flesta lärarna redan visste var deras elever låg kunskapsmässigt och vissa svårigheter var kända sedan tidigare.

Nedan diskuteras dessa aspekter tillsammans med tidigare forskning, relevant litteratur och begreppen *individ- och gruppnivå*, *formativ bedömning* och *likvärdig och rättvis utbildning* i förhållande till frågeställningarna: Hur uppfattar och erfar lärare det nationella bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling i relation till fortsatt undervisning och vilka betydelser kan resultatet få för enskilda elevers undervisning? Den valda metoden kommer att diskuteras och det görs en didaktisk reflektion av denna studie. Slutligen ges förslag på vad som skulle kunna vara av intresse efter denna studie att forska vidare om inom bedömningsstöd.

7.1.1. Strävan mot en likvärdig och rättvis utbildning

Genom att lärarna får fram en tydlig bild av var deras elever ligger kunskapsmässigt skapar det möjligheter för lärarna så att de kan lägga upp undervisningen på gruppnivå och anpassningar på individnivå utefter elevernas kunskapsnivåer, hävdar lärarna i denna studie. I relation till tidigare forskning kring olika bedömningsstöd menar forskarna att stöden är till viss del till för att man som lärare ska kunna precisera sina elevers kunskaper för att skapa den undervisning som just de eleverna behöver (Capellini m.fl., 2015; Fälth m.fl., 2019; Skolverket, 2004; Stern, 1999). Detta gör också att läraren kan ställa adekvata krav på eleverna utefter deras förmåga, vilket också bekräftades i denna studie samt i Sterns (1999) studie och Skolverkets (2004) rapport. Två begrepp som växte fram under analysen i uppsatsen och i delen med tidigare forskning var begreppen likvärdig och rättvis. Med dessa begrepp skulle man kunna sammanfatta det nationella bedömningsstödet i läs- och skrivutvecklings syfte. Det är till stor del utformat för att undervisningen ska kunna formas för att anpassas till alla elever och deras behov så att eleverna kan få en likvärdig och rättvis utbildning, vilket också står i styrdokumentet (Skolverket, 2011). Å andra sidan visste lärarna i denna studie till stor del redan hur deras elever låg till. En fråga man kan ställa sig är därför ifall bedömningsstödet största syfte egentligen är en kontroll av hur lärare bedriver sin undervisning. Tidigare forskning har visat att bedömningsstöd används på uppdrag av staten för att hjälpa lärare vidare i sin undervisning och för att eleverna ska få ut det mesta möjliga från sin skolgång (Gustafsson m.fl., 2014; Gyllander Torkildsen, 2016; Skolverket, 2004; Tveit, 2017; Virinkoski m.fl., 2017). Långsiktigt kan bedömningsstöd genom ett utbildningspolitiskt perspektiv ses som en nytta för att ranka Sverige högre i jämförelser med andra länder (Pettersson, 2008). När de nationella bedömningsstöden är framtaget på uppdrag av regeringen kan det tänkas

vara en trygghet för lärare, framförallt nyexaminerade lärare, att veta vad det egentligen är som krävs av eleverna men även för att själv kunna säkerställa och utvärdera sin undervisning. Det är något som framgick av L8 som hade ett års erfarenhet och inte arbetat med något bedömningsstöd tidigare. Det finns dock motsättningar till att bedömningsstöd är likvärdiga och rättvisa. Det menar Gustafssons m.fl. (2014), som belyser i rapporten att lärare bedömer sina elever olika och menar att det borde finnas ett nationellt kunskapsbedömningsystem till bedömningsstöd. Ett systematiskt verktyg för lärarna att använda sig av i bedömningen, menar Virinkoski m.fl. (2017), kan vara nödvändigt. Med tanke på detta kan resultat från bedömningsstöd, i det långsiktiga syftet i att förbättra svensk utbildning, inte alls ligga till grund för hur Sveriges elever ligger till kunskapsmässigt. Mot denna bakgrund kan det vara svårt att argumentera för att de nationella bedömningsstöden ger en likvärdig bedömning för alla elever. Men för att sträva mot att en likvärdig bedömning görs kan det vara en fördel att lärarna har tillräcklig kompetens inom bedömning och är erfarna (Fälth m.fl., 2019; Mellati & Khademi, 2018 & Virinkoskis m.fl., 2017).

7.1.2. Resurstäthet

Trots den tydliga bild det nationella bedömningsstödet i läs- och skrivundervisning ger lärarna anser de flesta lärarna i denna studie att det är svårt att tillgodose alla elevers behov. Detta skulle kunna få konsekvenser i elevernas kunskapsutveckling när de inte får det stöd eller utmaningar eleven behöver. Efter sammanställningen av elevresultat kan lärarna i denna studie visa dokumentationen av elevens kunskaper för speciallärare/specialpedagog och ledning i syfte att gå vidare med elever som ansågs ha behov av stöttning. Dock menar vissa lärare att det ändå är svårt att få in mer resurspersonal i klassrummet för att det inte finns tillräckligt med personal eller för att andra elever prioriteras först. En konsekvens av detta blir att lärarna själva får göra anpassningar och försöka stötta elever på egen hand. Vissa lärare i denna studie anser att stöttning av läraren görs efter arbetstid och på elevens fritidstid. Fälth m.fl. (2019) menar att det är tiden som inte räcker till när läraren ska försöka att stötta alla elever men det svåraste är att hjälpa eleverna när det skiljer så pass mycket kunskapsmässigt mellan eleverna i klassen. Det är framförallt lärarens ansvar att se till så att varje elev utvecklas efter deras förmåga (SFS 2010:800) och det medför att klyftan blir större och större mellan elevernas kunskaper. Till skillnad från dåtidens skola där alla elever skulle ligga lika fördelat i sin kunskapskurva ser det ut på ett annat sätt idag (Larsson, 2010). Här kan man undra ifall fler lärare borde sättas in i klasser eller om gruppstorleken bör bli mindre för att läraren ska kunna ha möjlighet att hjälpa alla elever, eftersom det i denna studie har visat sig vara svårt att få in hjälp i form av resurspersonal i skolan. En lärare i studien påpekar att det måste finnas förutsättningar när man ställer krav i att utföra ett nationellt bedömningsstöd på eleverna, vilket läraren explicit ansåg att sådana förutsättningarna saknades. I sammanställningen av de nationella bedömningsstöden (Skolverket, 2019a; Skolverket, 2019b) ska lärarna eller läraren tillsammans med specialpedagog gå igenom resultaten för att sedan tillsammans komma fram till vad som ska ske i lärarens fortsatta undervisning och vilka anpassningar elever behöver ha eller om det finns elever som de behöver gå vidare med. Det visar även forskning på att ett kollaborativt arbete är viktigt för att kunna skapa de bästa förutsättningarna för eleverna (Fälth m.fl., 2019; Virinkoski m.fl., 2017). Genom att lärare arbetar kollegialt med sammanställningen av bedömningsstöden, kan det då ge en mer genomtänkt undervisning? De lärare i denna studie som arbetade mer kollegialt än de som arbetade mer självständigt ansåg i linje med detta att de hade bra förutsättningar för att på bästa möjliga sätt stötta elever i den fortsatta undervisningen.

Några av lärarna i denna studie fick hjälp av speciallärare som utförde de enskilda avstämningarna i det nationella bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling så att klassläraren kunde undervisa resten av gruppen. Detta underlättade för klassläraren genom att hen fick mindre arbetsbelastning och kunde fokusera på den allmänna undervisningen i klassen. I Virinkoskis m.fl. (2017) studie

visade det sig att speciallärare har bättre kompetens i att bedöma elever som ligger i riskzonen för lässvårigheter och de menar också att det är bra om speciallärare utför avstämningar med elever för att sedan kunna vara till hjälp när de ska lägga upp anpassningar eller stöttning för eleven samt att specialläraren kan vara med och utvärdera elevens lärande efteråt. Det blir också en mindre arbetsbelastning för klassläraren. Skolverket (2019a; 2019b) menar å andra sidan att det är en fördel om klassläraren genomför uppgifterna i det nationella bedömningsstöden för eleverna för att lättare kunna se vilken typ av undervisning i helhet som läraren ska fokusera på i fortsättningen. Mot denna bakgrund kan det vara så att majoriteten av lärare i skolan inte får den hjälp i form av speciallärare som de egentligen behöver för att lärarna inte ska få för mycket arbete och ansvar på sina axlar? Långsiktigt kan det knappast gynna lärares undervisning eller elevers lärande när det inte finns tillräckligt med personal på skolan.

7.1.3. Formativ bedömning

Idén med formativ bedömning i skolan i relation till denna studie har visat sig hänga ihop. Det menar även Fälth m.fl. (2019), Gamlem (2015) och Tveit (2017) att formativ bedömning och bedömningsstöd kan tänkas medföra betydelse för elevernas lärande. Dessa studier har dock problematiserat den formativa bedömningen som i de flesta fall är tänkt att arbeta med i undervisningen efter bedömningsstöden. I likhet med vad som står i det nationella bedömningsstöden att man kan använda det på ett formativt sätt (Skolverket, 2019a; Skolverket, 2019b) ansåg många lärare i denna studie att det nationella bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling gör det möjligt att tillföra olika formativa strategier i den fortsatta undervisningen efter bedömningsstödet. Genom att använda de fem nyckelstrategierna för formativ bedömning är det ett sätt att få in strategierna i klassrummet (William & Thompson, 2008; Lundahl, 2014). Forskarna (Fälth m.fl., 2019; Gamlem, 2015; Tveit, 2017) säger dock att i praktiken är det svårt att tillföra den formativa bedömningen dels för att lärare inte riktigt vet hur de ska göra och behöver mer kompetens inom formativ bedömning (Tveit, 2017) och dels för att läraren inte hinner med att ge feedback och återkoppling, som är en del av den formativa bedömningsprocessen, till sina elever (Fälth m.fl., 2019). Till skillnad från forskarna menar vissa lärare i denna studie att man kunde använda den formativa bedömningen på gruppnivå och ge feedback och återkoppling till alla för att alla elever skulle kunna ta del av den och komma vidare i sitt lärande (ibid.). En fråga att ställa sig här är hur lärare kan lägga upp undervisningen för att lättare få in formativa bedömningsstrategier. Då tiden inte räcker till och är ett hinder för vissa lärare i denna studie och de menar även Fälth m.fl. (2019) skulle lärarna kunna ge formativ feedback och återkoppling via utvecklingssamtalen. Skolor skulle exempelvis kunna arbeta mer systematiskt med formativ bedömning och ge lärarna vidare utbildning inom det, eftersom det har visat sig vara effektivt på elevers lärande och kunskapsutveckling (Gyllander Torkildsen, 2016; William, 2011). Hälften av lärarna i denna studie arbetade på en skola där formativa arbetsätt genomsyrades i praktiken. På dessa lärare märktes skillnad i hur de beskrev arbetet med formativ bedömning än de lärare som inte arbetade lika mycket och inte heller var lika insatta i den formativa arbetsprocessen. De menar även Gamlem (2015) när hen säger att lärare som hade mer insyn i vad formativ bedömning var kunde lättare anpassa och förändra deras undervisning med syfte att tillgodose alla elever genom formativa arbetsätt. Gyllander Torkildsen (2016) hävdar dock att det krävs mer än att bara arbeta med formativa arbetsuppgifter för att eleverna ska tillägna sig kunskaper och komma framåt i lärandet. Hon nämner dels att relationen mellan elev och lärare spelar roll och dels att läraren behöver ha förväntningar på eleven. För att stötta alla elever i undervisningen kan man också förebygga för alla elever genom ett tryggt klassrum som på så sätt kan motivera eleverna att lära sig, menar Mellati och Khademi (2018). Motivation kring uppgifter i bedömningsstödet och även generellt i undervisningen är något som lärarna i denna studie menar är a och o för att elever ska klara av tester och uppgifter i avstämningarna och i det vanliga skolarbetet. När eleverna känner

att de kan klara av uppgifter och på ett formativt sätt se tillbaka på deras lärande anser lärarna i denna studie att eleverna får ett bättre självförtroende. Detta är dock någonting som ingen av de andra forskarna belyste. Möjligtvis för att det kan vara svårt att mäta elevers självförtroende då det är en känsla och det finns ingen vetenskaplig grund för hur eleven ska känna. Å andra sidan tar Wiliam (2011) upp ett bra självförtroende som en viktig faktor för elevens utveckling och det är något den formativa bedömningsprocessen kan hjälpa till med.

7.1.4. Sammanfattning

Med den här studien och den tidigare forskning som nämnts i denna studie kan slutsatser dras som att det nationella bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling ger en tydlig bild av elevers kunskaper. Det kan leda till att undervisningen på gruppnivå utformas på ett rättvist och likvärdigt sätt för alla elever om bedömningen sker på ett systematiskt sätt. I ett nationellt perspektiv kan man se den systematiska bedömningen som en kontroll av att lärarna gör vad de ska och håller sig till styrdokumentet. Det kan dock skilja sig åt mellan skolor i hur uppföljningsarbetet går till och hur man, på individnivå, tillför elevernas anpassningar och behov beroende på hur resurser fördelas i skolan och vilka förutsättningar skolan har. Vidare kan bedömningsstöd utgöra en öppning till att arbeta på ett formativt arbetssätt i undervisningen, vilket kan ge positiva effekter på elevens lärande och kunskapsutveckling. Det krävs dock att lärarna vet hur man arbetar på ett formativt sätt och en fördel skulle kunna vara att skolan arbetar kontinuerligt med formativ bedömning och anordnar kompetensdagar kring det.

Inledningsvis ställdes frågor ifall bedömningsstöd verkligen gav läraren den hjälp de behöver eller ifall det gav lärarna andra problem. Bedömningsstöd kan ge lärarna hjälp, men en följdfråga blir ifall lärarna får den hjälp som eleverna behöver? Om inte lärarna har förutsättningar att ge eleverna den hjälp de behöver kan detta skapa nya problem för lärarna i undervisningen. En annan fråga som ställdes i inledningen var ifall lärarna begränsades av att göra det obligatoriska bedömningsstödet och där finns också flera svar. Utifrån diskussionen kan det nationella bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling ses som en trygghet för lärarna att veta vad det är de ska bedöma sina elever på samtidigt som att det kan ha ett större och högre syfte i att staten har ett behov av att kontrollera lärarna i deras undervisning så att Sverige får en likvärdig och rättvis utbildning.

7.2. Metoddiskussion

Utifrån syftet att få fördjupad kunskap om hur lärare uppfattar och erfar det nationella bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling och vad stödet kan få för konsekvenser i undervisningen samt vilka betydelser resultatet kan få för enskilda elever valdes intervjuer som metod. Lärarna i studien fick berätta hur de erfar bedömningsstödet samt deras syn på den fortsatta undervisningen efter stödet. Intervjuerna skulle kunna ha kompletterats med observationer i klassrummet. Om observationer gjorts när lärarna gjorde en avstämning med en elev och varit med under någon lektion både innan och efter bedömningsstödet hade studien kunnat gett en fördjupad kunskap om vad det är som faktiskt händer i undervisningen och i klassrummet. Men då hade också syftet varit annorlunda och bredare. Studien hade exempelvis kunnat fått frågeställningar som ”Hur ser den fortsatta undervisningen ut efter bedömningsstödet?” och/eller ”Hur görs bedömningsstödet med elever?”

Intervjuer är en kvalitativ metod och i sådana metoder är det svårt att dra generella slutsatser från resultatet (Bryman, 2018). I den här studien intervjuades åtta lärare från västkusten och i och med att det är få deltagare samt att de kommer från ett ställe i landet kan reliabiliteten diskuteras. Frågan

är om studien hade gjorts i en annan del av landet, skulle samma resultat framgått i studien? Studien skulle dock ha fått mer reliabilitet om intervjupersonerna var flera och kom från olika delar i landet (ibid). Under intervjuprocessen var det svårt att få lärarna att specificera sig på de frågor som ställdes vilket krävde av mig som intervjuare att ställa många följdfrågor där intervjupersonen var tvungen att utveckla svaren. Intervjuprocessen krävde att kunna vara flexibel i frågorna när intervjupersonen pratade om de olika teman som fanns i mind-mapen om ytterligare förklaringar behövdes i vissa teman. Det var också svårt att hålla fokus på vad som skulle frågas samtidigt som att ställa rätt uppföljningsfrågor, sonderingsfrågor och preciserande frågor till intervjupersonen, vilket även Bryman (2018) understryker att det är vanligt bland nybörjare som intervjuar.

Det nationella bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling (Skolverket, 2019a) som låg till grund för denna studie är obligatorisk att göra med elever i årskurs ett vilket inte alla stöd är från den tidigare forskningen som lyfts fram. Det är inte samma stöd i bedömningen som presenteras och diskuteras vilket gör att man får ha i åtanke att det kan få olika utfall beroende på vilket stöd det är. Det är dock ett stöd i bedömningen och det kan med viss säkerhet dras en generell slutsats i resultatdiskussionen då det involveras flera olika typer av stöd i bedömningen, vilket gör att reliabiliteten stärks (Bryman, 2018).

Slutligen anses att genomförandet av den valda kvalitativa metoden, semi-strukturerade intervjuer, har varit relevant för syftet och frågeställningarna. I tolkningarna av resultatet ansågs, som nämnts tidigare, att temana hör ihop med varandra och det har delvis varit svårt att urskilja teman i resultatdelen. I analysen av studien i relation till tidigare forskning i diskussionen har även den varit svår att urskilja olika teman som forskarna belyste om. Med hjälp av begreppen *indiv- och gruppnivå*, *formativ bedömning* och *likvärdig och rättvis utbildning* har resultat och resultatdiskussion analyserats, vilket gjorde analysen lättare.

7.3. Didaktisk reflektion

Det här är mitt sista examensarbete i min grundlärarutbildning. Med denna uppsats har jag fått en bredare kunskap över det obligatoriska nationella bedömningsstöden som jag kommer att använda på mina kommande elever i lågstadiet. Som jag nämnde i inledningen ska lärare bedöma elevers kunskaper och redan i ettan finns det kunskapskrav i svenska (Skolverket, 2011b). Jag har insett att bedömningsstöd kan ge mig och mina framtida kollegor ett stöd i undervisningen och framförallt i bedömningen av eleverna men det kan även uppstå problem i arbetet med bedömningsstödet. Både genom organisering (vem ska göra avstämningarna, vem håller i resten av klassen?), i genomförandet av bedömningsstödet (är det en kompetent och erfaren lärare som utför avstämningarna, hur vet jag om hen bedömer rätt?) och slutligen i uppföljningen efter bedömningsstödet (kan jag genom ett formativt arbetssätt använda det jag fick ut av bedömningsstödet, och hur gör jag då?). Vidare anser jag som snart nyexaminerad att bedömningsstöden är en trygghet att luta sig tillbaka på för att veta om min undervisning för eleverna har varit tillräcklig och att kunna hålla fast vid resultatet och dokumentationen av elevernas kunskaper för att kunna gå vidare med elever till specialpedagog och kunna visa för föräldrar ifall det behövs göras något med deras barn.

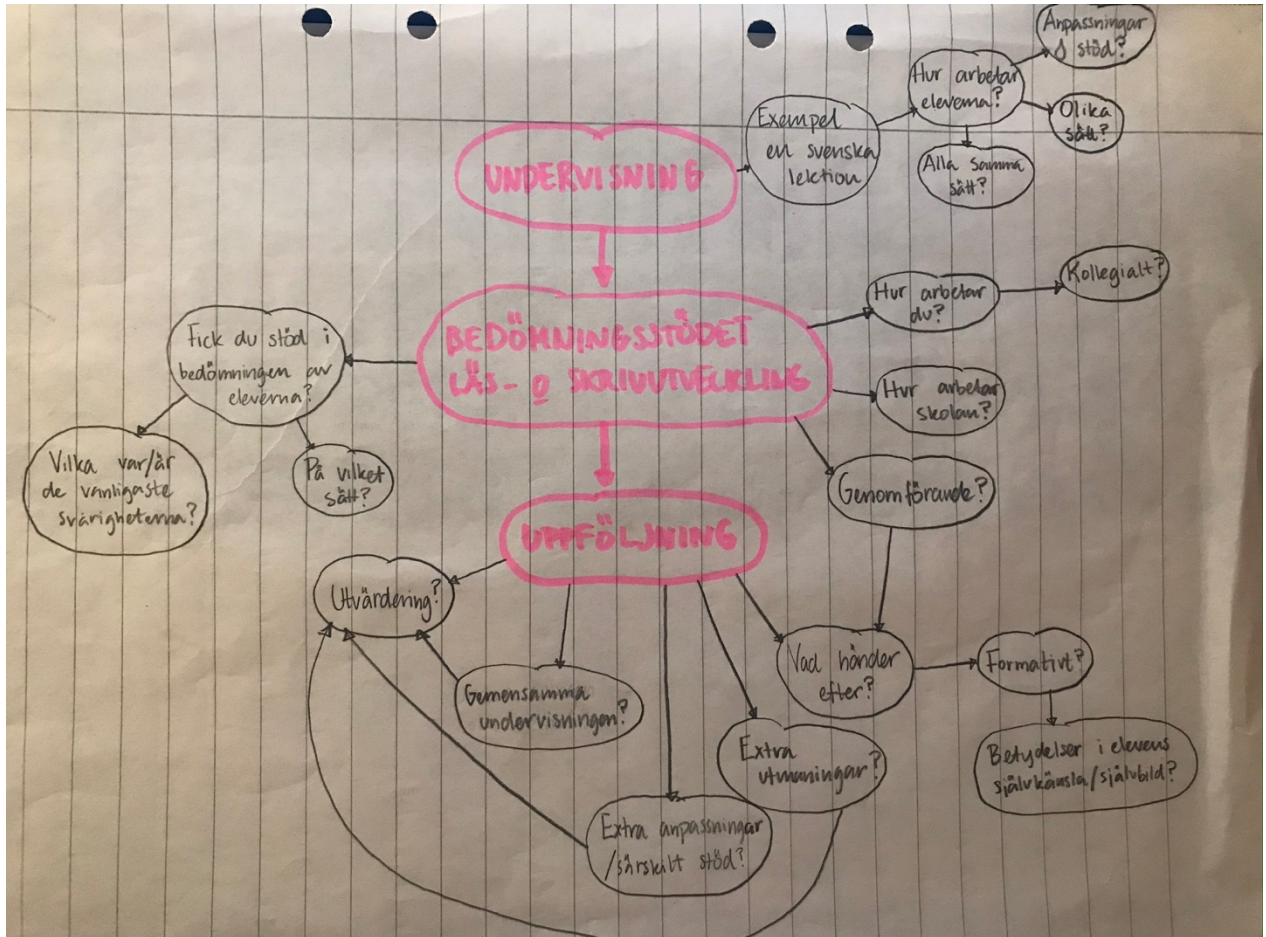
7.4. Fortsatt forskning

Det krävs fortsatt forskning om bedömningsstöd i Sverige för att kunna säkerställa slutsatserna som dras i denna studie. I och med att det nationella bedömningsstöden (Skolverket, 2019a; Skolverket, 2019b) blev obligatoriska för tre år sedan kan det ha varit så att forskningsområdet kring bedömningsstöd inte har varit speciellt stort. Därför är de presenterade forskningsartiklar i denna studie relativt nya i tiden. Förhoppningsvis fortsätter forskningen kring bedömningsstöd att växa för att kunna hjälpa lärare och elever i undervisningen. En intressant ingång i vidare forskning om att säkerställa bedömningarna i stöden på ett likvärdigt och rättvist sätt är att följa utvecklingen till ett nationellt kunskapsbedömningssystem. Det är någonting Skolverket (2019c) arbetar på att införa genom att digitalisera de nationella proven. Detta ska bland annat medföra minskad arbetstid för bedömning och resultatrapportering och när elevsvaren samt bedömningen anonymiseras bidrar det till en likvärdig och rättvis bedömning. Vidare kan det också vara av intresse hur elever i olika åldrar uppfattar och erfar bedömningsstöd och ifall fortsatt forskning kan knyta an till resultatet i den här studien om att ett formativt arbetssätt stärker självförtroendet hos elever.

8. Bilagor

8.1. Mind-map

Den här mind-mappen användes till intervjuerna.



9. Referenser

- Black, P. J., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box – raising standards through classroom assessment*. London: GL Assessment.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Capellini, A. S., Portes de Cerqueira César, B. A., & Germano, D. G. (2014). Early identification of reading problems: preliminary study with students of 1st grade. *Procedia – social and behavioral sciences* 174(2015), 1351-1355. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.758
- Fonomix. (2019). Hämtad 2019-12-22 från: <https://www.fonomix.se/appar.html#>
- Fälth, L., Nordström, T., Andersson, U., & Gustafsson, S. (2019). Assessment support as part of teacher duties in the subject of Swedish at the elementary level. *International journal of learning, teaching and educational research* 18(4), 85-109. doi: 10.26803/ijlter.18.4.5
- Gamlem, S. M. (2015). Feedback to support learning: changes in teachers' practice and beliefs. *Teacher development*, 19(4). doi: 10.1080/13664530.2015.1060254
- Gustafsson, J-E., Cliffordson, C., & Erickson, G. (2014). *Likvärdig kunskapsbedömning i och av den svenska skolan – problem och möjligheter*. Stockholm: SNS Förlag.
- Gyllander Torkildsen, L. (2016). *Bedömning som gemensam angelägenhet – enkelt i retoriken, svårare i praktiken: Elevers och lärares förståelse och erfarenheter* (Doctoral Thesis, Gothenburg studies in educational sciences, 387. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad från: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/42264>
- Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande – Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Hultgren, L. (2013). *Vips – lärarhandbok*. Stockholm: Liber.
- Larsson, H. B. (2011). *Mot bättre vetande – en svensk skolhistoria*. Stockholm: SNS förlag.
- Lundahl, C. (2014). *Bedömning för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Mellati, M., & Khademi, M. (2018). Exploring teachers' assessment literacy: impact on learners' writing achievements and implications for teacher development. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(6). doi: 10.14221/ajte.2018v43n6.1
- OECD. (2019). *Programme for international student assessment (PISA) results from PISA 2018*. Tillgänglig: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_SWE.pdf
- Pettersson, D. (2010). Internationella kunskapsmätningar och deras funktioner. I C. Lundahl & M. Folke-Fichtelius (Red.), *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik* (s. 259-275). Lund: Studentlitteratur.
- Pettersson, D. (2008). *Internationell kunskapsbedömning som inslag i nationell styrning av skolan*. Uppsala: Uppsala Universitet. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:172482/FULLTEXT01.pdf>
- Prop. 2014/15:137. *Obligatoriska bedömningsstöd i årskurs 1*. Hämtad från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/proposition/obligatoriska-bedomningsstod-i-arskurs-1_H203137
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2004). *Det nationella provsystemet i den målstyrda skolan – omfattning, användning och dilemman*. Hämtad 2019-12-15: <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a655367/1553958471529/pdf1379.pdf>
- Skolverket. (2011a). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Hämtad från <https://www.skolverket.se/publikationsserier/stodmaterial/2011/kunskapsbedomning-i-skolan---praxis-begrepp-problem-och-mojligheter>
- Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 –*

- Reviderad 2019. Hämtad från
<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>
- Skolverket. (2019a). *Nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling – svenska och svenska som andraspråk i årskurs 1-3*. Hämtad från
<https://bp.skolverket.se/delegate/download/test/informationmaterial?testGuid=06BB244CC6964A0394B4CEE0FA9FC3E9>
- Skolverket. (2019b). *Nationellt bedömningsstöd i taluppfattning – matematik i årskurs 1-3*. Hämtad från
<https://bp.skolverket.se/delegate/download/test/informationmaterial?testGuid=54B16A6448264321BB92BF07493A2917>
- Skolverket. (2019c). *Nationella prov*. Hämtad 2019-12-10, från
<https://www.skolverket.se/innehall-a-o/landningssidor-a-o/nationella-prov>
- Stern, P. (1999). Effekter av ämnesprov i år nio.
- Tveit, S. (2017). Ambitious and ambiguous: shifting purposes of national testing in the legitimation of assessment policies in Norway and Sweden (2000-2017). *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(3), 327-350. doi: 10.1080/0969594X.2017.1421522
- Unikum. (2019). Hämtad 2019-12-23 från <https://www.unikum.net>
- 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 educ J(2018)46*, 497-509. doi: 10.1007/s10643-017-0883-5
- William, D., & Thompson, M. (2008). Integrating assessment with instruction - what will it take to make it work? I C. A. Dwyer (Red.), *The future of assessment – shaping teaching and learning* (s. 53-82). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in educational evaluation* 37(2011), 3-14. doi: 10.1016/j.stueduc.2011.03.001