



**MALMÖ
UNIVERSITET**

Lärande och samhälle
Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete

15 högskolepoäng, avancerad nivå

Bedömningsstödet - Nytta eller pappersprodukt

En studie av möjligheter och hinder med det nationella bedömningsstödet i
läs- och skrivutveckling i årskurs 2

The assessment support –

Benefit or paper product

*A study of opportunities and obstacles in the national assessment support in
reading and writing development in grade 2*

Kjersti Ring
Åsa Stenroth

Speciallärarexamen 90 hp

Slutseminarium 2019-05-21

Examinator: Anna-Karin Svensson

Handledare: Ann-Elise Persson

Förord

Samtliga delar av detta examensarbete är författat tillsammans. Inför samtliga kapitel har både Kjersti och Åsa skrivit ner tankar, uppslag och utdrag från litteraturen. Vid de tillfällen som vi inte har haft möjlighet att skriva under samma tidpunkt, har vi diskuterat och samtalat kring vad som är genomfört och vad som är nästa mål. Under processen har vi använt ett digitalt arbetsdokument där vi noterat kommentarer kring arbetet såsom frågor till varandra och områden som behöver vidareutvecklas. Intervjuerna och efterföljande transkriberingar har vi delat upp och gjort var för sig. Vi vill tacka Ann-Elise Persson för all uppmuntran, god handledning och för att hon har hjälpt oss att slutföra detta arbete.

Sammanfattning/abstrakt

Ring, Kjersti och Stenroth, Åsa (2019), *Bedömningsstödet- Nytt eller pappersprodukt*. Speciallärarprogrammet, Institutionen för skolutveckling och ledarskap, Lärande och samhälle, Malmö universitet, 90 hp.

Sveriges regering beslutade att införa ett nationellt bedömningsstöd för årskurs 1-3 i läs- och skrivutveckling den 1 juli 2016 (Skolverket, 2018c). Syftet med bedömningsstödet, som är obligatoriskt att använda i årskurs 1, är att vara ett konkret stöd för lärare, rektorer och huvudmän att följa upp elevernas läs- och skrivutveckling samt att vara ett stöd för att utveckla undervisningen. Med det här arbetet vill vi bidra med att belysa vikten av samverkan mellan lärare, speciallärare och rektorer kring det nationella bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling. Forskningsfrågorna undersöker vilka ramfaktorer som kan kopplas till de intervjuade lärarnas och rektorernas intervjuvar, utifrån deras erfarenheter av att använda bedömningsstödet och hur dessa ramfaktorer påverkar.

Syftet är att beskriva på vilka olika sätt rektorer och pedagoger upplever att analysen efter genomförande av det nationella bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling kan vara ett användbart verktyg i årskurs 2. Våra frågeställningar är; Vilka hinder och möjligheter upplever rektorer och lärare att genomföra bedömningsstödet i årskurs 2? Vilka hinder och möjligheter upplever rektorer och lärare att genomföra en analys av resultatet? Vad leder analysen till?

Studiens teoretiska perspektiv är baserat på ramfaktorteorin vilken behandlar de ramfaktorer som påverkar lärare och rektorer i deras arbete med bland annat bedömning, undervisning och systematiskt kvalitetsarbete. Vi ville ta reda på vilka faktorer som påverkar genomförandet av bedömningsstödet och den efterföljande analysen för att analysen ska bli ett användbart verktyg för lärare och rektorer i planeringen av den fortsatta läs- och skrivundervisningen. Utifrån rektorernas och lärarnas tankar och erfarenheter har vi diskuterat hur olika ramar utgör en möjlighet eller ett hinder i genomförandet av bedömningsstödet och i en efterföljande analys.

Vi har använt oss av semistrukturerade intervjuer av sex lärare och sex rektorer. Intervjufrågorna undersöker lärarnas och rektorernas upplevelser och erfarenheter av att använda bedömningsstödet.

Resultatet visar att lärarnas och rektorernas erfarenheter av att genomföra bedömningsstödet och efterföljande analys kan kopplas till samtliga ramfaktorer. En slutsats är att om det finns en organisation för att genomföra en analys av bedömningsstödet, kan analysen resultera i möjligheter för utveckling av läs- och skrivundervisning. Vi har funnit att där det finns tydliga ramar för ett genomförande av en analys, sker en process som bidrar till ett mer levande resultat. Lärare, speciallärare, specialpedagoger och rektorer kan samverka för att använda resultatet som bedömningsstödet visar, till att utveckla undervisningen i klassrummet samt utveckla elevhälsans förebyggande arbete bland eleverna.

Utifrån studiens resultat kan speciallärarens roll i genomförandet av bedömningsstödet och efterföljande analys samt medverkan i att skapa förutsättningar för att analysen ska leda till utveckling av läs- och skrivundervisningen, ses som central. Specialläraren kan i samråd med rektor upprätta och förankra en handlingsplan med en tydlig ansvarsfördelning kring genomförandet och efterföljande analys.

Nyckelord: analys, bedömning, bedömningsstöd, systematiskt kvalitetsarbete, ramfaktorteori

Innehållsförteckning

1 INLEDNING	7
1.1 BAKGRUND	7
1.2 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	8
1.3 STUDIENS AVGRÄNSNINGAR	8
2 TIDIGARE FORSKNING	10
2.1 DEFINITION AV CENTRALA BEGREPP	10
2.1.1 Pedagogisk bedömning	10
2.1.2 Skolverkets nationella bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling	10
2.1.3 Analys	10
2.1.4 Systematiskt kvalitetsarbete	11
2.2 PEDAGOGISK BEDÖMNING	11
2.3 SKOLVERKETS NATIONELLA BEDÖMNINGSSTÖD I LÄS- OCH SKRIVUTVECKLING ÅRSKURS 1-3	12
2.3.1 Bakgrund	12
2.3.2 Syftet med bedömningsstödet	12
2.3.3 Innehållet i bedömningsstödet	13
2.3.4 Stöd för analys av resultaten	13
2.4 FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR FRAMGÅNGSRIK LÄS- OCH SKRIVUNDERVISNING	14
2.5 SPECIALLÄRARENS UPPDRAG	16
2.6 SKOLANS SYSTEMATISKA KVALITETSARBETE	17
3 TEORI	20
3.1 Ramfaktorteorin	20
4 METOD	22
4.1 VAL AV METOD	22
4.2 VÅR FÖRFÖRSTÅELSE	23
4.3 PILOTSTUDIE	23
4.4 URVALSGRUPP	23
4.5 GENOMFÖRANDE	25
4.6 BEARBETNING OCH ANALYS	25
4.7 TILLFÖRLITLIGHET	26
4.8 ETISKA ÖVERVÄGANDEN	27
5 RESULTAT OCH ANALYS	28
5.1 MÖJLIGHETER OCH HINDER ATT GENOMFÖRA BEDÖMNINGSSTÖDET I ÅRSKURS 2	28
5.1.1 Lärare	28

5.1.2 Rektorer	29
5.2 MÖJLIGHETER OCH HINDER ATT GENOMFÖRA EN ANALYS AV RESULTATET	31
5.2.1 Lärare	31
5.2.2 Rektorer	32
5.3 VAD LEDER ANALYSEN TILL?	34
5.3.1 Lärare	34
5.3.2 Rektorer	36
5.4 RESULTATANALYS.....	38
5.4.1 Resultatanalys av möjligheter och hinder att genomföra bedömningsstödet i årskurs 2	38
5.4.2 Resultatanalys av möjligheter och hinder att genomföra en analys	39
5.4.3 Resultatanalys av vad analysen (av bedömningsstödet resultat) leder till	40
6 DISKUSSION	42
6.1 RESULTATDISKUSSION	42
6.1.1 Resultatdiskussion - Hinder och möjligheter för genomförande av bedömningsstödet	43
6.1.2 Resultatdiskussion - Hinder och möjligheter för genomförande av en analys	44
6.1.3 Resultatdiskussion - Vad leder analysen till?	44
6.2 SPECIALPEDAGOGISKA IMPLIKATIONER	45
6.3 METODDISKUSSION	46
6.4 FÖRSLAG PÅ FORTSATT FORSKNING	47
REFERENSER	48
BILAGA 1 MISSIVBREV	52
BILAGA 2 INTERVJUGUIDE REKTORER	53
BILAGA 3 INTERVJUGUIDE LÄRARE	54

1 INLEDNING

Som lärare i svenska och svenska som andraspråk och blivande speciallärare i språk-, läs- och skrivutveckling har vi på våra respektive skolor arbetat med kartläggning och bedömning utifrån Skolverkets nationella bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling i årskurs 1-3 (Skolverket, 2018c). Hädanefter kallar vi det bedömningsstödet. Av egen erfarenhet ser vi att bedömningsstödet används på många skolor men likvärdighet saknas mellan olika skolor och kommuner i handlingsplan gällande genomförande, analys och uppföljning. Vi vill undersöka vilka faktorer som gör att analysen efter sammanställning av resultaten av det nationella bedömningsstödet i läs och skrivutveckling blir ett användbart verktyg för rektorer och lärare, d v s påverkar den fortsatta undervisningen. Vi vill inrikta oss på årskurs 2, där bedömningsstödet inte är obligatoriskt, men rekommenderas av Skolverket att användas, dels för att flera undersökningar redan har gjorts i årskurs 1 men också för att ta reda på hur och om det används för uppföljning av rektorer och lärare för att förändra undervisningen för elever som har svårt att nå lägsta nivå redan i årskurs 1 eller behöver ytterligare utmaningar (Skolverket, 2018c).

1.1 Bakgrund

En förutsättning för att klara skolan är att eleverna har grundläggande färdigheter i svenska och matematik. Det har även betydelse för möjligheter till vidare studier på gymnasium och högskola samt för att etablera sig på arbetsmarknaden. Svenska elevers resultat i läsförståelse försämrades avsevärt i PISA-undersökningar gjorda mellan år 2000 och 2012. PISA är en internationell studie som mäter 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap och organiseras av OECD (*Organisation for Economic Cooperation and Development*) med 35 medlemsländer främst i västvärlden (Skolverket, 2013a). Sveriges regering beslutade därför att från 1 juli 2016 införa ett nationellt bedömningsstöd för årskurs 1 till 3 i läs- och skrivutveckling och matematik. Syftet med bedömningsstödet som är obligatoriskt i årskurs 1 är att vara ett stöd för lärare, rektorer och huvudman för att tidigt identifiera behov och sätta in stödåtgärder för de elever som riskerar att inte nå kunskapskraven i årskurs 3. Ett annat syfte är att främja likvärdighet och vara ett stöd i lärarnas bedömning av elevernas kunskapsutveckling. (Skolverket, 2018c). Den 1 juli 2019 ändras skollagen (SFS, 2010:800) och en garanti

införs för tidiga stödinsatser till elever i förskoleklass och lågstadiet. Då blir det även obligatoriskt att använda Hitta språket, Skolverkets kartläggningmaterial i språklig medvetenhet, i förskoleklass (Skolverket, 2018a).

Flera studier visar att tidiga insatser har en avgörande betydelse för god läs-och skrivutveckling (Liberg, 2010; Taube, 2007; Tjernberg, 2013). Den tidigare vanliga vänta-och -se-attityden kan leda till negativa konsekvenser och dåligt självförtroende hos elever vad gäller läs- och skrivförmåga (Taube, 2007, Tjernberg, 2013). För att nå framgång i läs- och skrivundervisning krävs samverkan mellan lärare, speciallärare, specialpedagoger och logoped. Lärare behöver samtala om och reflektera över sin praktik och ha tillgång till någon med fördjupade kunskaper inom området och skolledningen behöver skapa förutsättningar för detta samarbete (Tjernberg, 2013). Reflekterande samtal i kollegiet är av vikt för att få till stånd en positiv förändring i skolan (Tjernberg, 2013; Ahlberg, 2013). Rektorn bör tillsammans med personalen analysera vad i enhetens verksamhet som påverkar och orsakar resultaten och måluppfyllelsen (Skolverket, 2015a). "I ett systematiskt kvalitetsarbete ingår att huvudmannen följer upp att de nationella bedömningsstöden används på skolenheterna och har rutiner för uppföljning av vad genomförandet har visat" (Skolverket, 2018c, s. 2).

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet är att beskriva på vilka olika sätt rektorer och pedagoger i denna studie upplever att analysen efter genomförande av Skolverkets nationella bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling kan vara ett användbart verktyg i årskurs 2.

- Vilka hinder och möjligheter upplever rektorer och lärare att genomföra bedömningsstödet i årskurs 2?
- Vilka hinder och möjligheter upplever rektorer och lärare att genomföra en analys av resultatet?
- Vad leder analysen till?

1.3 Studiens avgränsningar

I denna studie nämns endast kortfattat huvuddragen i barns läs- och skrivutveckling. Pedagogiska metoder berörs inte och vi har heller inte fördjupat oss i bedömningsstödet kvalitet. Vi har valt att skriva både speciallärare och specialpedagoger i arbetet, då båda

yrkeskategorierna har nämnts i intervjuerna, men vi har valt att begränsa innehållet genom att enbart redovisa speciallärarens roll utifrån examensordningen. Speciallärares och specialpedagogers uppdrag kan se lika och olika ut i olika kommuner och skolor.

2 TIDIGARE FORSKNING

Kapitlet inleds med klargörande av begrepp som förekommer i vår studie av tidigare forskning. Därefter berör vi kort pedagogisk bedömning och beskriver skolverkets nationella bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling för årskurs 1-3. Bedömningsstödet syftar till att utveckla läs- och skrivundervisningen i skolan och därmed har vi studerat litteratur kring framgångsrik läs- och skrivundervisning. Vi avslutar med speciallärares uppdrag, som bland annat är att leda utveckling av pedagogiskt arbete och beskriver även syftet med ett systematiskt kvalitetsarbete.

2.1 Definition av centrala begrepp

2.1.1 Pedagogisk bedömning

Pedagogisk bedömning görs varje dag av pedagoger, oavsett om syftet är bedömning för planering av undervisning, bedömning av elevers kunskapsnivå eller i samband med pedagogiska utredningar och inför upprättande av åtgärdsprogram. Att bli bedömd kan vara känsligt och den som genomför bedömningen bör noga överväga vad som ska bedömas, vad det ska användas till och hur återkoppling ska ske till den som bedöms (Aneer, 2013; Hattie, 2009).

2.1.2 Skolverkets nationella bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling

Syftet med ett nationellt bedömningsstöd är att bistå skolor med ett konkret material för en likvärdig bedömning av elevers läs- och skrivutveckling. Det ska vara ett tydligt stöd för att tidigt identifiera både de elever som är i behov av insatser, i form av extra anpassningar och särskilt stöd samt de elever som behöver utmanas extra för att nå så långt som möjligt. Syftet är även att vara ett stöd för lärare, speciallärare och rektorer i den fortsatta planeringen av läs- och skrivundervisningen (Skolverket, 2018c).

2.1.3 Analys

För att kunna utveckla läs- och skrivundervisningen krävs kunskap om vilka verksamhetens behov är utifrån en nulägesbeskrivning. Denna beskrivning ligger till grund för analysens uppgift att utvärdera elevresultat i relation till kunskapskraven i läroplanen, hur undervisningen har organiserats samt vilka förutsättningar som har

funnits. Analysen utgör grund för vilket förändringsarbete som behövs för att möta verksamhetens behov (Skolverket 2015b).

2.1.4 Systematiskt kvalitetsarbete

Ett systematiskt kvalitetsarbete för skolväsendet regleras i skollagen i 4 kap. 3-8 §§ (SFS:2010:800) och innebär att huvudmän och skolor kontinuerligt och på ett systematiskt sätt ska följa upp och analysera verksamheten utifrån de nationella målen. Kvalitetsarbetet är en förutsättning för att kunna utveckla undervisningen och ska tillgodose en likvärdig utbildning för alla elever (Skolverket, 2015a).

2.2 Pedagogisk bedömning

Mätbara resultat inom skola och utbildning efterfrågas från politiskt håll, i hela västvärlden. Det är främst förmågan att kunna läsa och skriva som har haft en tradition av test och diagnostisering. Bedömningar speglar en viss syn på kunskap och lärande samt måste ses utifrån sociala, politiska och ekonomiska sammanhang (Wedin, 2010). I nuvarande läroplan, Lgr 11 (Skolverket, 2018b) som är mål- och kunskapsrelaterad, ska elevers kunskaper och prestationer bedömas gentemot målen i kursplanen. Shepard (2000) samt Korp (2003) menar att pedagogisk bedömning över tid har skiftat fokus från enbart bedömning av lärande till att även omfatta för lärande och att detta har bidragit till en ny syn på dokumentation och bedömning. Centralt i dagens bedömningsarbete är elevernas individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen (Lindström m.fl., 2011; Skolverket, 2013b).

Pedagogisk bedömning kan fylla olika syften, vilket ställer krav på att bedömningsverktygen är genomtänkta och relevanta för syftet. Bedömning delas ofta in i två kategorier, formativ och summativ bedömning. Syftet med formativ bedömning är kopplat till det som sker i undervisningen och utgör underlag för ett framåtsyftande lärande för eleven och ger även underlag för pedagogen att utveckla undervisningen. Summativ bedömning är en summering av den kunskap som eleven visar vid det aktuella tillfället. Oavsett bedömningsform är det centrala vad som ska bedömas och vad det ska leda till. För att bedömning ska få betydelse för utveckling och lärande bör eleven engageras i bedömnings- och analysprocessen och få kvalitativ återkoppling som gör att eleven hyser tilltro till sin förmåga (Korp, 2011; Pettersson, 2011; Hattie, 2009).

2.3 Skolverkets nationella bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling årskurs 1-3

2.3.1 Bakgrund

Utbildningsdepartementet tog år 2014 fram en departementspromemoria med ett förslag om hur ett forskningsbaserat obligatoriskt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling skulle kunna införas samt lämnade förslag på kunskapskrav för läsförståelse i årskurs 1 (Utbildningsdepartementet, 2014). Skolverkets nationella bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling i årskurs 1-3 utvecklades därefter av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet på uppdrag av Skolverket och är obligatoriskt att använda i årskurs 1 sedan 1 juli 2016. Det utgår från kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk som har kunskapskrav dels i årskurs 1, dels i årskurs 3. Vidare relaterar det till Skolverkets Hitta språket, ett kartläggningsmaterial i språklig medvetenhet i förskoleklass och till kartläggningsmaterialet Nya språket lyfter i årskurs 1 - 6. Bedömningsstöden finns att ladda ner på Skolverkets hemsida där stöd för bedömning och kartläggning i olika ämnen finns. (Skolverket, 2018c).

2.3.2 Syftet med bedömningsstödet

Enligt lärarinformationen till bedömningsstödet ska materialet vara ett tydligt stöd för lärare, rektorer och huvudman att följa upp elevernas läs- och skrivutveckling. Syftet är att det ska vara ett konkret stöd för lärare i de tidiga skolåren att bedöma elevernas kunskapsutveckling samt för att tidigt identifiera behov av antingen stödåtgärder för de elever som riskerar att inte nå kunskapskraven eller de elever som behöver extra utmaningar. Skolverket rekommenderar att den undervisande läraren genomför avstämningen minst en gång per termin för att med stöd av resultatet planera den fortsatta undervisningen för klassen. I skolans systematiska kvalitetsarbete ingår att ha rutiner för analys och uppföljning av resultaten av de nationella bedömningsstöden. Dessa ger underlag för huvudman och rektor att planera för att ge alla elever en utbildning av hög kvalitet och kan ligga till grund för planering av insatser på organisations-, grupp- och individnivå (Skolverket, 2018c).

2.3.3 Innehållet i bedömningsstödet

Materialet innehåller lärarinformation, lärarhandledning, bedömningsmatriser, texter av olika svårighetsgrad, skrivuppgifter med koppling till texterna och sammanställningsdokument på gruppnivå. Avstämning A i bedömningsstödet innebär att eleven i slutet av årskurs 1 ska kunna läsa meningar i enkla, bekanta och elevnära texter genom att använda ljudningsstrategi och helordsläsning på ett delvis fungerande sätt. Eleven ska också kunna visa begynnande läsförståelse både vid egen läsning och vid lärarens högläsning. Genom att kommentera och återge någon för eleven viktig del av innehållet på ett enkelt sätt visar eleven begynnande läsförståelse. Eleven ska ha börjat skriva meningar för att uttrycka sig.

Avstämning B för årskurs 2 och avstämning C för årskurs 3 är inte obligatoriska, men Skolverket rekommenderar att de ska användas. Nästa avstämning som är obligatorisk är det nationella provet i svenska och svenska som andraspråk som genomförs på vårterminen i årskurs 3. Eleven ska då kunna läsa bekanta och elevnära texter med flyt genom att använda lässtrategier på ett i huvudsak fungerande sätt. Eleven ska också kunna skriva enkla berättande texter och faktatexter och då kunna stava vanligt förekommande ord samt kunna använda stor bokstav, punkt och frågetecken (Skolverket, 2018b). Om det befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås ska enligt skollagen 3 kap §5a "eleven skyndsamt ges stöd i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen" (SFS 2010:800).

2.3.4 Stöd för analys av resultaten

Elevens utveckling av läs- och skrivförmågor dokumenteras över tid i två olika dokument, ett för läsutveckling och ett för skrivutveckling. Sammanställningen kan både användas som summativ bedömning av elevens läs- och skrivutveckling och som formativ bedömning för lärarens fortsatta undervisning. Efter genomförande och sammanställning av bedömningsstödet finns i materialet stöd för efterföljande analys i form av frågor att ställa kring anpassningar inom den ordinarie undervisningen samt exempel på extra anpassningar som kan göras. Det finns även exempel på både generella och ämnesspecifika frågor som pedagogen kan ställa kring undervisningen samt exempel på analys av elevuppläsningar och elevtexter med förslag på vidare läs- och skrivundervisning (Skolverket, 2018c).

2.4 Förutsättningar för framgångsrik läs- och skrivundervisning

I likhet med bedömningsstödet intentioner visar forskning att det är viktigt att skolor arbetar förebyggande för att elever ska slippa misslyckas i läs- och skrivinläringen (Bruce, Ivarsson, Svensson och Sventelius, 2016; Liberg, 2006; Myrberg, 2007; Tjernberg, 2013). Den 1 juli 2019 gäller nya bestämmelser i skollagen (SFS 2010:800) med en läsa-, skriva-, räknagaranti för tidiga stödinsatser i lågstadiet vilket innebär att elever i behov av särskilt stöd, extra anpassningar och även de som behöver extra utmaningar ska få rätt stöd i tid. Det blir då obligatoriskt att använda Skolverkets kartläggningmaterial Hitta språket för att kartlägga förskoleklasslevers språkliga medvetenhet. Med stöd av kartläggningmaterialet ska läraren redan under höstterminen i förskoleklass kunna identifiera elever som indikerar att inte nå kunskapskraven för årskurs 1 och 3. Bedömning, planering och uppföljning av insatser rekommenderas att göra tillsammans med personal med specialpedagogisk kompetens (SFS 2010:800; Skolverket 2018a).

Wedin (2010) har granskat Skolverkets språkbedömningsverktyg Nya språket lyfter och hon menar att helhetsbedömningar av det slaget ställer höga krav på lärares kompetens samt hur skolan organiserar för genomförandet när det gäller tid och resurser. En handlingsplan som innehåller både organisation kring genomförande och uppföljning samt vid behov fortbildning för lärare, ökar möjligheterna för eleverna att på sikt nå en högre måluppfyllelse (Wedin, 2010).

Bedömningsstödet tar upp fyra olika typer av läsning:

- Logografisk läsning innebär att eleven inte har knäckt läskoden men känner igen vanliga ordbilder.
- Enkel ljudning betyder att eleven kan ljuda ihop enskilda ljud till ord.
- Avancerad ljudning handlar om att kunna ljuda ihop delar av ord till en helhet.
- Ortografisk helordsläsning är att kunna läsa ord som helheter, d.v.s. flytande. (Skolverket, 2018c)

Framgångsrik läsinläring fordrar tidig och explicit undervisning i den alfabetiska principen, att kunna koppla fonem till grafem, d v s ljud till bokstav (Bruce et al., 2016; Tjernberg, 2013; Myrberg, 2007). De barn som tjänar mest på fonologisk medvetenhetsträning är de som har sämst språklig förmåga (Lundberg, Frost och Petersen, 1988; Frost, 2002; Bruce et al., 2016). Först när en elev kan identifiera enskilda ljud i ett ord kan framgångsrik läsinläring starta (Poskiparta, Niemi, och Vauras, 1999).

Samtidigt behöver läsande och skrivande hanteras som aktiviteter i funktionella sammanhang, i meningssökande och kommunikation. Barnet behöver se kunskap som meningsfull och skolan måste ta utgångspunkt i det innehåll som eleverna ska erövra (Bruce et al., 2016). Bruce menar att språkutvecklingen bör ske i samspel med andra där språkets funktion är grunden, vilket även förs fram i skolans uppdrag i läroplanen som säger att eleverna, genom att de ges "rika möjligheter att samtala, läsa och skriva" får "utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga" (Bruce et al., 2016; Skolverket, 2018b, s.7)

Det är av betydelse att identifiera orsaker till elevers läs- och skrivsvårigheter för att kunna ge rätt insatser (Snow & Juel, 2007; Tjernberg, 2013). De lässvårigheter en elev uppvisar är ett resultat av elevens grundproblem och de stödinsatser som satts in, det vill säga ett samspel mellan arv och miljö (Myrberg, 2007). Myrberg menar att det krävs grundläggande förändringar i undervisningen och inte enbart undervisning av speciallärare. Undervisningen i klassen i samtliga ämnen måste präglas av ett specialpedagogiskt perspektiv på läs- och skrivutveckling, där alla lärare måste ha goda kunskaper för att kunna hjälpa elever med dessa svårigheter (Myrberg, 2007). Klassrumsklimatet har därmed stor betydelse för lärandet (Hattie, 2009; Wengelin och Nilholm, 2013). Elever som inte kommer igång med sin läs- och skrivutveckling blir ofta problembärare ur skolans synvinkel (Wengelin & Nilholm, 2013). Ofta saknas ett helhetsperspektiv på elevernas förutsättningar i skolan. Lärares kunskap och medvetenhet om typisk språkutveckling och språklig sårbarhet är viktig för bemötande och förhållningssätt gentemot eleverna i lärmiljön (Bruce et al., 2016). Rektor har här ett ansvar för att utveckla ett språkstödande arbetssätt på hela skolan. Fortbildning bör vara ett prioriterat område för att utveckla skicklighet och kompetens inom detta område (Skolinspektionen 2011).

Crawford och Torgesen (2006) fann i sin undersökning tio skolor som var särskilt framgångsrika med implementering av evidensbaserade interventionsprogram för elever i behov av stöd. Gemensamt för skolorna var att de hade ett starkt ledarskap, effektiv schemaläggning och god föräldrasamverkan. Lärarna var engagerade, hade positiva förväntningar på eleverna och de använde sig av pedagogisk dokumentation och analys. De använde sig av vetenskapligt baserade metoder och det satsades på fortbildning. Enstaka faktorer kunde inte plockas ut som viktigare än någon annan, utan det var tillsammans de gav framgång menade forskarna. Elevernas läs- och skrivutveckling övervakades systematiskt och program för interventioner erbjöds tidigt (a.a.). I sin studie

Specialpedagogik i skolvardagen kom Tjernberg (2011) fram till tre framgångsfaktorer för läs- och skrivlärande, ur lärarnas perspektiv; kollegialt samarbete, mentorskap och reflekterande samtal. Med reflekterande samtal i kollegiet kan positiva förändringar ske. Den gemensamma kompetensen hos speciallärare eller specialpedagog och arbetslaget har en avgörande betydelse i att kritiskt granska olika metoder och arbetssätt för att kunna utveckla undervisningen och stötta elever utifrån behov. Förutsättningar för dessa framgångsfaktorer är att kompetensen finns i form av en gedigen erfarenhetsbas, ett positivt kollegialt klimat, fortbildningssatsningar samt att tid ges (Tjernberg, 2011).

2.5 Speciallärarens uppdrag

En speciallärare med specialisering inom språk-, skriv- och läsutveckling ska enligt examensordningen;

- kunna ta initiativ till förebyggande arbete
- medverka till att undanröja hinder i lärmiljön
- vara en kvalificerad samtalspartner i frågor om elevers språk-, skriv- och läsutveckling
- ha kunskap om bedömning, kunna följa upp och utvärdera resultat och insatser
- leda utveckling av pedagogiskt arbete med målet att kunna möta alla elevers behov
- kunna välja och använda lämpliga metoder för att främja och bedöma elevers språk-, skriv och läsutveckling (SFS 2011:688)

Förenklat innebär speciallärarens uppdrag undervisning, utredning och utveckling. Undervisningsuppdraget avser främst särskilt stöd utifrån specialisering och behörighet. Utredningsuppdraget innebär att göra pedagogiska utredningar på organisations-, grupp- och individnivå baserat på screeningar, observationer, samtal och intervjuer. Utvecklingsuppdraget innebär enligt examensförordningen förebyggande arbete och insatser i lärmiljön som främjar elevers språk-, skriv- och läsutveckling. I praktiken kan arbetsbeskrivningar för speciallärare se olika ut och innebära andra roller och uppdrag än de som framgår i examensordningen (Byström, 2018).

Speciallärare kan med sin ämnesspecialisering i språk-, läs- och skrivutveckling tillföra kompetens för hela skolan då språket är bärande i elevernas lärvärtyg och i lärarnas undervisningsvärtyg. Genom samarbete med lärarkollegor kan en tillgänglig språklig

miljö och en likvärdig bedömning främjas. Specialläraren har en självklar roll, att med sin specialistkunskap bidra till detta kollegiala lärande enligt Bruce och Byström (2018).

I den specialpedagogiska forskningen förekommer ofta två olika perspektiv på hur skolsvårigheter kan förstås; det kategoriska och det relationella perspektivet. Det kategoriska perspektivet har bakgrund i den medicinska och psykologiska traditionen. En elevs skolsvårigheter ses ur ett bristperspektiv som ofta uttrycks med en diagnos eller funktionsnedsättning. Detta individperspektiv har kritiserats för att bortse från den omgivande miljön. Det relationella perspektivet utgår från att skolsvårigheter uppstår i samspelet mellan individen och de krav och svårigheter som uppstår i lärmiljön (Ahlberg, 2013; Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson och Nilholm). Dessa båda perspektiv har betydelse för vilka olika specialpedagogiska insatser som bedöms behövas för att åtgärda skolsvårigheter. Med ett kategoriskt synsätt används den specialpedagogiska kompetensen till speciallösningar kopplat till svårigheten hos eleven och med det relationella perspektivet används kompetensen till inkluderande stöd för att differentiera undervisning och innehåll med mål att nå alla elever. (Göransson et al., 2015). I strävan efter en undervisning som är tillgänglig för alla har specialläraren en betydande roll i att, när svårigheter uppstår, zooma ut från individperspektivet och se på elevens möte med lärmiljön för att undanröja hinder (Plantin Ewe, 2018). För att kunna bestämma hur undervisningen ska planeras och vilka anpassningar som ska göras krävs en väl genomförd bedömning av var eleverna befinner sig i läs- och skrivutvecklingen (Hattie, 2009).

2.6 Skolans systematiska kvalitetsarbete

Syftet med ett systematiskt kvalitetsarbete är att säkra skolans kvalitet genom att kontinuerligt följa upp och analysera verksamhetens resultat mot de nationella målen samt planera för utveckling av utbildningen. Ett systematiskt kvalitetsarbete som bygger på delaktighet och kommunikation kan öka kunskapen om både vad som leder till framgång samt brister i undervisningen. I skolverkets stödmaterial beskrivs hur ett systematiskt kvalitetsarbete kan genomföras (Skolverket, 2015b). Rektor förväntas skapa förutsättningar och ha rutiner för hur kvalitetsarbetet ska genomföras på skolan samt ha uppföljningssystem som stödjer verksamheten. Även lärarna förväntas vara delaktiga i det systematiska kvalitetsarbetet genom att skapa förutsättningar i undervisningen för alla elever att utvecklas så långt som möjligt. Ett systematiskt kvalitetsarbete har ett cykliskt

förlopp med olika faser som hör ihop samt påverkar varandra. Dessa faser binds samman av dokumentation som ska ge en samlad bild av verksamheten på organisations-, grupp- och individnivå (Skolverket, 2015a). Ett tydligt syfte med dokumentationen är att synliggöra verksamhetens utvecklingsområden och göra det möjligt att följa upp och utvärdera kvalitetsarbetet (Skolverket, 2015b).



Figur 2.1 Systematiskt och kontinuerligt kvalitetsarbete (Skolverket, 2015a)

Det pedagogiska arbetet på en skola ska ledas och samordnas av rektor som ska verka för att utbildningen utvecklas (SFS 2010:800). Ett väl fungerande ledarskap är en förutsättning för ökad måluppfyllelse (Grosin, 2004). Ett tydligt ledarskap för den pedagogiska verksamheten skapar förutsättningar för goda resultat och skolutveckling. Att rektorn kommunicerar och tydliggör förutsättningar samt förstärker analysarbetet kan göra att skolan bättre upptäcker behov och sätter in insatser i utvecklingsarbetet (Ahlberg, 2013). Speciallärarens uppdrag innebär att systematiskt följa upp och utvärdera skolans arbete. Det kan handla om att föreslå utvecklingsområden, diskutera och ifrågasätta metoder som inte visar sig ge förväntat resultat, för att skapa gemensam kunskap och erfarenhet (Bruce, 2018). I Skolinspektionens kvalitetsgranskning framkommer att specialpedagogers och speciallärarens roll är otydlig och att de sällan har inflytande eller är delaktiga i det skolövergripande arbetet för ökad måluppfyllelse trots kompetens. På vissa skolor har dock specialpedagoger och speciallärare en mer central funktion i det skolutvecklande arbetet. De ger stöd i form av handledning till lärare och är pådrivande för att elevers resultat utvärderas och analyseras regelbundet (Ahlberg, 2013; Skolinspektionen, 2012).

En faktor som styr skolans förändringsarbete är personalens förståelse av uppdraget, vilket påverkar lösningarna de väljer (Augustinsson och Brynolf, 2009). Scherp (2003)

menar att det är den vardagsnära praktiken som påverkar lärares och rektorers förändringsbenägenhet. Genom att arbeta med problembaserad skolutveckling kan man åstadkomma lärprocesser som utvecklar lärförmågan hos inte bara elever utan också lärare och skolledare (Ahlberg, 2013; Scherp & Thelin, 2004; Scherp, 2013) När man analyserar sin egen pedagogiska verksamhet på en skola behöver man först synliggöra olika arbetssätt som används som kan vara av betydelse för resultaten man uppnår (Scherp, 2013). Tjernberg (2011) hänvisar till Liberg (2005) som menar att det är viktigt att uppmärksamma vad i undervisningen som ger positiva effekter. Ett sätt är att använda aktionsforskning som syftar till ett kollektivt lärande och utveckling av praktiken. Aktionsforskningen är förändringsinriktad och sker i samarbete mellan lärare och en forskare (Ahlberg, 2013, Scherp & Thelin, 2004).

3 TEORI

Ramfaktorteorin är relevant för vår studie då vi vill ta reda på vilka faktorer som möjliggör eller hindrar att genomförandet av bedömningsstödet och den efterföljande analysen blir ett användbart verktyg för lärare och rektorer i planeringen av den fortsatta läs- och skrivundervisningen. Med rektorernas och lärarnas erfarenheter vill vi diskutera hur olika ramar blir avgörande för genomförande av bedömningsstödet och efterföljande analys. Flera ramar samspelar och styr huruvida genomförandet och analysarbetet uppfattas som möjligheter eller hinder.

3.1 Ramfaktorteorin

Ramfaktorteorin har utvecklats utifrån läroplansteoretiska frågor och kan ses som ett redskap för att förstå vilka olika faktorer som påverkar undervisningsprocessen. Den svenska läroplanen är det styrdokument som innehåller målen och innehållet för skolans undervisning (Linde, 2012). Ramfaktorteorin presenterades på 60-talet av Dahllöf i arbetet *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Några år senare presenterades en doktorsavhandling av Lundgren, *Frame factors and the teaching process*, som utgick från Dahllöfs arbete och verifierade hans forskning (Lindblad, Linde och Naeslund, 1999). Detta blev inledningen på den tidiga ramfaktorteorins framväxt som försökte tolka samband mellan undervisningens ramar som tid, grupsammansättning, undervisningens innehåll och resultat (Lundgren, 1999). Dahllöf (1999) menade att den grundläggande modellen kan vara densamma medan ramar och processer kan variera med situation och problemställning. Han visade att undervisningsprocessen formades av ramarna. Ramarna kan inte betraktas som en orsak till ett bestämt utfall, men kan möjliggöra eller omöjliggöra olika undervisningsprocesser (Lundgren, 1999). "Ramfaktorteorin bygger på tankegången att ramar ger ett utrymme för en process" (Lundgren, 1999, s.36). Om det finns ett mål för en process måste ramarna anpassas för att göra den möjlig. I samband med målstyrning följer en resultatanalys och det är i det utvärderingstänkandet som Lundgren menar att ramfaktorteorin blir ett tankeverktyg (Lundgren, 1999)

I sin enklaste form kan ramfaktorteori beskrivas enligt följande modell:



Figur 3.1 En enkel form av ramfaktorteori. (Lindblad m.fl. 1999, s. 98)

Teorin har bearbetats och utvecklats över tid med ramarna som visar hur undervisningen styrs, samspelar och begränsas på olika sätt. Ramarna kan finnas i flera grupper eftersom gränserna är flytande, enligt Imsen, (1997);

1. De pedagogiska ramarna som lärare har att förhålla sig till i form av lagar, förordningar och läroplaner.
2. De administrativa ramarna bestående av föreskrifter om hur skolan ska organiseras genom t.ex. lärarlag, scheman, arbetstider, tid för planering, avtalssystem, bedömningsförfaranden o.s.v.
3. De resursrelaterade ramarna handlar om ekonomi och materiella resurser som skolbyggnader, inventarier, läromedel, undervisningstimmar, fortbildning, vikarier osv.
4. Organisationsrelaterade ramarna omfattar faktorer där skollädan har en central roll som det interna klimatet på skolan som helhet och vilken kultur som råder mellan lärarna.
5. Ramarna förknippade med eleverna och deras kulturella bakgrund kan innebära elevers förutsättningar, föräldrasamarbete och omgivande kultur (Imsen, 1997).

Med hjälp av ramarna kan verkligheten analyseras och förstås utifrån de påverkans- och samverkansfaktorer som sker i och runt skolan. En del av ramfaktorerna kan påverkas och kontrolleras av lärare och rektorer och en del är omständigheter som är utom deras möjlighet att påverka. På så vis är ramfaktorer både hinder och möjligheter för arbetet (Imsen, 1997). Ramfaktorteori kan ses som en modell för att undersöka konsekvenser av politiska beslut om utbildning och undervisning (Lindblad, Linde och Naeslund, 1999).

4 METOD

I metodkapitlet beskrivs val av forskningsansats och metod för insamling av data. Vi beskriver vår förförståelse och erfarenhet från en pilotstudie. Därefter presenterar vi hur urvalet av informanter har gått till samt genomförande, bearbetning och analys. Till sist diskuterar vi tillförlitlighet och etiska överväganden.

4.1 Val av metod

Vi valde att göra en kvalitativ undersökning av semistrukturerade intervjuer med sex lärare från två kommuner och sex rektorer från sex olika kommuner, för att få svar på våra frågeställningar. Vi valde att använda semistrukturerade intervjuer som metod eftersom metoden är anpassningsbar med möjlighet att ställa följdfrågor. Intervjuerna följde en i förväg planerad intervjuguide (Bilaga 2 och 3) med möjlighet att följa upp vad som kom fram i intervjuerna med följdfrågor samt efter behov ändra ordningsföljden på frågorna. En första pilotstudie gjordes med två rektorer. I kvalitativ forskning är betoningen ofta på det som sägs med ord, i det här fallet uppfattningar och tolkningar av betydelsen av bedömningsstödet. Olika personer uppfattar verkligheten på olika sätt. Intervjuer som används i kvalitativt forskningssyfte är en kunskapsproducerande verksamhet (Bryman, 2016; Kvale och Brinkmann, 2014). I den kvalitativa forskningen brukar teori och kategorisering härröra från insamling och analys av data (Bryman, 2016). Kravet på reproducerbarhet bör vara en strävan hos alla forskare, även om det gäller starkast inom naturvetenskaplig forskning (Stukat, 2011)

Vi är inspirerade av en fenomenologisk ansats i vår undersökning av hur lärare och rektorer upplever genomförandet av bedömningsstödet och efterföljande analys samt vad analysen resulterar i. Fenomenologi innebär att försöka förstå sociala fenomen och upplevelser utifrån informanternas synvinkel. (Kvale och Brinkmann, 2014). Bryman (2016) tar upp att forskaren behöver bortse från sina egna förutfattade meningar för att kunna förstå hur informanten upplever den situation hen befinner sig i och att fenomenologin går ut på att forskaren försöker förstå en människas agerande genom att se situationen utifrån dennes perspektiv (Bryman, 2016). Frågorna konstruerades utifrån våra frågeställningar om hur lärare och rektorer uppfattar genomförandet av Skolverkets nationella bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling, genomförande av efterföljande analys och vad analysen leder till. Intervjuguiden formulerades utifrån öppna

frågeställningar med på förhand planerade följdfrågor. Samtalen spelades in och transkriberades för att sedan analyseras.

4.2 Vår förförståelse

Vi är båda lärare, sedan 2005, med bakgrund i att undervisa i svenska och svenska som andraspråk i årskurs 1 - 6. Vi arbetar som speciallärare sedan ett par år tillbaka och har då genomfört det nationella bedömningsstödet i svenska och svenska som andraspråk i årskurs 1 - 3. Den erfarenhet vi har av genomförandet upplever vi har varit en tillgång i undersökningen, dels i utformandet av frågor dels i tolkningen av svaren.

4.3 Pilotstudie

Vi genomförde en första intervju som en pilotstudie på en av de skolor där vi själva arbetar och där två rektorer deltog samtidigt. Intervjun ägde rum på den ena rektorns arbetsrum på skolan. Tid för intervjun var bokad i förväg och vi kunde prata ostört. Intervjun tog 45 minuter. Pilotstudien genomfördes utifrån ett i förväg planerat frågeschema, för att pröva om frågorna var lämpligt formulerade utifrån vårt syfte. Det innebar att vi kunde omformulera några av frågorna som upplevdes något otydliga samt lägga till fler följdfrågor för att få utförligare svar. Förutom möjligheten att korrigera frågorna kan en pilotstudie enligt Bryman (2016) ge säkerhet i att använda intervjuguiden och även få reda på om frågornas ordningsföljd passar (Bryman, 2016). Vi hade noga övervägt frågor till intervjuguiden (Bilaga 2 och 3) som skulle kunna bidra med svar till studiens frågeställningar och att skapa en god interaktion under intervjun (Kvale & Brinkmann, 2014). Någon pilotstudie med intervjufrågor till lärare genomfördes aldrig på grund av tidsbrist. Vi upplevde också att den första pilotstudien med frågor till rektorer räckte för att komma igång med samtliga intervjuer.

4.4 Urvalsgrupp

Informanter valdes utifrån ett målstyrt urval, vilket är vanligt i kvalitativa studier. Ett målstyrt urval innebär att på ett strategiskt sätt välja ut informanter som är relevanta för de forskningsfrågor som har formulerats (Bryman, 2016; Stukat, 2011). Vi sökte dels undervisande lärare med erfarenhet av uppföljning av bedömningsstödet i årskurs 2 dels rektorer med koppling till årskurs 1-3. Geografiskt avstånd och tillgänglighet för genomförandet av intervjuer med rektorer och lärare var avgörande. Vi hade inte för

avsikt att intervjua rektorer och lärare från samma skola utan vår ambition var att få skilda beskrivningar av erfarenheter och upplevelser om genomförandet av bedömningsstödet och efterföljande analys samt vad analysen resulterar i. Vårt val blev att kontakta informanter i fem olika kommuner och informanter utan koppling till varandra.

Personlig kontakt togs genom både telefonsamtal och mail när vi tillfrågade lärare och rektorer. Vi kontaktade både informanter som vi har någon relation till och flera som vi inte har någon relation till alls. Flera valde att inte svara och därför valdes lärare och rektorer i vår närhet eller genom kontakter. Till slut hade vi fått kontakt med sex lärare och sex rektorer som var villiga att ställa upp på intervju. Urvalet av lärare har skett genom kontakter och samtliga lärare är legitimerade med olika lång erfarenhet av yrket och har behörighet i svenska och svenska som andraspråk. Urvalet av rektorer blev från fem olika kommuner varav en valdes slumpmässigt genom internetsökning, fyra genom kontakter och en är en f.d. chef. Motivet till att välja lärare och rektorer från olika kommuner och rektorsområden var att få ett varierat underlag och undvika att en skolas arbetssätt skulle få för stort genomslag i undersökningen. Efter visat intresse skickade vi mail till informanterna med ett missivbrev (bilaga 1) innehållande ytterligare information om studien (Bryman, 2016).

Tabell 4.1 Lärare

	Kön	Åldersgrupp	År i yrket	Kommun
L1	Kvinna	30-40 år	4 år	B
L2	Kvinna	30-40 år	16 år	B
L3	Kvinna	50-60 år	10 år	D
L4	Kvinna	50-60 år	25 år	D
L5	Kvinna	50-60 år	14 år	D
L6	Kvinna	50-60 år	21 år	D

Tabell 4.2 Rektorer

	Kön	Åldersgrupp	År i yrket	Kommun
R1	Kvinna	40-50 år	0-5 år	A
R2	Kvinna	40-50 år	5-10 år	B
R3	Kvinna	40-50 år	5-10 år	C
R4	Man	40-50 år	5-10 år	D
R5	Kvinna	30-40 år	0-5 år	D
R6	Kvinna	30-40 år	0-5 år	E

4.5 Genomförande

Samtliga 12 intervjuer, som genomfördes under februari 2019, med en deltagare åt gången, spelades in för att inte missa viktig information och kunna använda citat. Informanterna hade förberetts på detta i missivbrevet. Bryman (2016) menar att det är en fördel att spela in och sedan transkribera intervjuerna för att undvika missförstånd och det gör det enklare att analysera informationen. Intervjuerna hade karaktären av ett samtal med öppna redogörande frågor enligt vår intervjuguide, vilket gav oss möjlighet att ställa följdfrågor och informanten hade möjlighet att be om förtydliganden (Stukat, 2011). Informanterna fick inte ta del av intervjuguiden i förväg eftersom vi önskade spontana svar. Alla intervjuer genomfördes i en miljö där vi kunde vara ostörda och de varade mellan 40-60 minuter. Vi genomförde intervjuer var för sig av praktiska skäl såsom tidsbesparing och geografiskt avstånd. Intervjuerna transkriberades var för sig och därefter tog vi del av varandras material, bearbetade det tillsammans samt analyserade innehållet (Stukat, 2011).

4.6 Bearbetning och analys

För att tolka och analysera intervjuerna användes en tematisk analys och i forskning och teori hämtade vi kunskap som både utmanade och gav stöd i tolkningsarbetet. Analysmetoden som är vanlig när det gäller att tolka kvalitativa data, innebär att mönster söks i det som sägs i intervjuerna och därefter formas teman (Bryman, 2016). I transkriberingarna valde vi att skriva allt som sades men tog inte med pauser, skratt och tvekanden. Efter transkribering läste vi igenom materialet flera gånger, först för att bekanta oss med materialet och få en känsla för helheten, sedan för att få syn på svar utifrån vårt syfte och våra frågeställningar. Därefter lästes materialet på nytt och innehållsanalysen påbörjades. Informanternas berättelser färgkodades utifrån meningsinnehåll, olika teman markerades och jämfördes med studiens frågeställningar (Bryman, 2016). Vi valde att använda meningskoncentration vilket innebär att huvudinnebörden i informanternas yttranden formulerades i meningsbärande enheter. Därefter sammanfördes enheter som hade liknande innebörd med varandra och bildade därmed kluster och har sedan legat till grund för resultatredovisningen och analysen (Bryman, 2016; Kvale och Brinkmann, 2014). I resultatet visar vi med utvalda citat vad lärare och rektorer har svarat. Lärare och rektorer har kodats enligt följande: Rektor 1 = R1, Rektor 2 = R2, Lärare 1 = L1 o s v.

4.7 Tillförlitlighet

Reliabilitet handlar om i vilken utsträckning resultaten blir desamma om undersökningen upprepas. Bryman (2016) anser att det kan vara svårt att uppfylla detta kriterium i kvalitativ forskning eftersom det är svårt att upprepa de sociala betingelserna. Enligt Stukat (2011) kan det handla om yttre störningar under intervjun, dagsformen hos den som svarar och tur och otur i vilka frågor som ställs. För att få en högre grad av reliabilitet skulle vi ha kunnat använda oss av triangulering vilket innebär att mer än en metod skulle användas, såsom enkät eller observation (Bryman, 2016). Tyvärr ansåg vi att tiden var för knapp för denna möjlighet. För att skapa tillförlitlighet behöver forskaren anta ett granskande synsätt. Det innebär att skapa en fullständig och tillgänglig redogörelse för forskningsprocessen såsom forskningsfrågor, val av undersökningsspersoner, fältanteckningar, intervjuutskrifter och beslut rörande analysen av data (Bryman, 2016). I detta arbete har vi valt att inte ta med utskrifter av intervjuerna då vi anser att det skulle bli allt för skrymmande. Vi anser att vår undersökning är reliabel eftersom intervjufrågorna finns bifogade, det finns transparens i genomförande och urval och en liknande studie kan upprepas.

Validitet visar om en undersökning mäter det den är avsedd att mäta (Stukat, 2011). Något som kan minska validiteten i en intervju är om frågorna täcker mer eller mindre än det som är avsett att mäta. En felkälla kan också handla om hur pass ärliga informanterna är i intervjun eller om de ger det svar de tror intervjuaren vill höra (Stukat, 2011). En risk i vår undersökning skulle kunna vara att rektorerna inte vill erkänna skolans brister utan vill framstå i god dager. För att undvika detta gäller det att intervjuaren har skapat en förtroendefull situation (Stukat, 2011). Vi har försökt att skapa förtroende genom att ge så mycket information som möjligt om vår undersökning; syftet med undersökningen, att sända ut missivbrev i förväg och att påminna om informantens anonymitet. Kontakt har skapats genom mail och telefonsamtal före intervjun för att bestämma tid och plats. En annan felkälla kan vara svårigheten i att få tag på informanter, både vad gäller lärare och rektorer. Båda yrkeskategorierna lider stor tidsbrist i sitt yrkesutövande och risken kan då vara att de som känner sig osäkra i sin förmåga att kunna svara på frågorna tackar nej till att delta. Studien kan sägas vara relaterbar på så sätt att andra kan göra jämförelser utifrån vår studie med sin egen situation (Stukat, 2011).

4.8 Etiska överväganden

Studien utgår från Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska principer och de fyra huvudkraven på forskning; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Dessa har tagits hänsyn till i genomförande av intervjuer och hantering av intervjumaterial (Kvale och Brinkmann, 2014; Stukát, 2011)

Informanterna fick i missivbrevet information om studiens syfte, metod, de fyra huvudkraven samt kontaktuppgifter till forskningsansvarig med institutionsanknytning. Enligt informationskravet upplystes om att deltagandet var frivilligt och när som helst kunde avbrytas. Genom att tacka ja till att delta följdes samtyckeskravet. Informanterna garanterades anonymitet i studien och alla uppgifter behandlades konfidentiellt. Nyttjandekravet innebär att allt datamaterial enbart har använts i denna studie samt att inspelat material har förstörts (Stukát, 2011). Vi upplevde inte att det under intervjuerna skapades något etiskt dilemma. Vår avsikt var inte att granska, utan att få reda på, på vilka olika sätt bedömningsstödet upplevs vara användbart i praktiken. Våra egna erfarenheter av bedömningsstödet såg vi som en fördel för att kunna ställa förtydligande frågor.

5 RESULTAT OCH ANALYS

Resultatet av studien besvarar vilka hinder och möjligheter lärare och rektorer upplever dels i att genomföra bedömningsstödet i årskurs 2 dels i att genomföra en analys av resultatet samt vad analysen leder till. De tre delrubrikerna avslutas med en sammanfattning i tabellform uppdelat i möjligheter och hinder utifrån lärarnas och rektorernas svar.

5.1 Möjligheter och hinder att genomföra bedömningsstödet i årskurs 2

5.1.1 Lärare

Möjligheter

Skolans huvudman har beslutat att bedömningsstödet ska genomföras i årskurs 2 på flertalet av skolorna. Där finns också en plan för när det ska genomföras, både höst och vår.

Vår kommun har tagit det beslutet, väl? Så att vi ska göra det. Det är tillsagt. Det finns väl en plan på kommunen. Det finns väl en plan när det ska göras tidsmässigt. En hösttermin och en vårtermin. (L4)

Lärare 1 och 2 menar att det finns med i skolans årshjul. Lärarna genomför oftast bedömningsstödet själva med sina elever. De organiserar för genomförandet och ber en fritidspedagog eller en annan lärare att ta hand om undervisningen i klassen, medan läraren genomför det individuella läsprovet.

Jag tycker att det är viktigt att läraren gör bedömningsstödet själv för att få insikt och äga informationen. (L1)

Lärarna tycker att provet visar en tydlighet både vad gäller elever som inte når avstämningsnivån och för de som lätt når längre och att det ger en trygghet.

Hinder

Lärarna anser att bedömningsstödet är mycket tidskrävande och att alla inte är positiva till det. Elevernas individuella läsning och efterföljande dokumentation i avstämningsprotokollet kan ta upp emot 20 minuter att genomföra.

Det är inte så jättepositivt i skolan att ha det. Det är inte alla som gillar det. För det tar väldigt mycket av tiden och jag kan hålla med. Jag tycker i alla fall att man ska göra det en gång per år. (L3)

Om läraren måste sätta in vikarie i klassen för att kunna genomföra provet blir det lätt rörigt i klassen och läraren behöver planera för vad vikarien ska göra. Lärare 3 menar att hon inte ser mycket nytt och tycker att det räcker att göra det en gång per år.

...att göra det för föräldrarnas skull, för jag känner lite så, att man gör likadant på vårterminen, läser samma text, läser samma, analyserar samma. (L3)

Lärare 5 som undervisar på en skola med 98 % flerspråkiga elever menar att provet är svårbedömt och att eleverna lätt missförstår texten och bilden. Hon tycker också att bedömningsstödet får henne att känna sig inkompetent som lärare och tycker att hon har ganska bra koll eftersom hon hela tiden går och lyssnar efter var eleven är någonstans i utvecklingen.

Ibland kan jag känna att bedömningsstödet får mig att känna mig inkompetent som lärare. Precis som att jag inte begriper det här själv. (L5)

Tabell 5.1. Sammanfattning lärare

Möjligheter	Hinder
Beslut om genomförande	Tidskrävande
Lärarna genomför	Undervisningen blir lidande
Tydligt resultat	Bedömning sker för ofta
Trygghet	Kulturbundna texter

5.1.2 Rektorer

Möjligheter

Alla rektorer uppger att skolans huvudman har beslutat att bedömningsstödet ska genomföras i årskurs 2 förutom på en skola där man beslutar själv om omfattningen av genomförandet. Genomförandet organiseras med samarbete på olika sätt men det är huvudsakligen lärarna som genomför bedömningen. Rektor 5 beskriver att en fritidspedagog stöttar genom att ha klassen medan rektor 4 har två-lärarsystem som underlättar genomförandet. Hälften av rektorerna berättar att lärarna samarbetar med speciallärare eller specialpedagog kring bedömningen och efterföljande sammanställning av resultaten.

Man försöker hjälpas åt för man vill ha det klart inom rimlig tid och alla svar ska in. Specialläraren och specialpedagogen sammanställer resultaten. (R2)

Rektorerna uttrycker att det är en vinst i att lärarna genomför bedömningsstödet själva och alla ser det som ett tydligt redskap för lärarna att följa upp elevernas läs- och skrivutveckling.

Vi tycker att det är en jättevinst för undervisande lärare att få se vad har min undervisning gjort i relation till den eleven. (R5)

Hinder

Samtliga rektorer uppfattar genomförandet av bedömningsstödet som ett omfattande och tidskrävande arbete. Men flera menar att genomförandet måste ses som en del av undervisningen.

Det jag försöker få är att man ska se det som lektion och inte något utöver. Det är lite som nationella proven, upphaussat. Det tar ju mycket tid att sitta med eleverna individuellt. (R2)

Man kan se det som att man lånar tid av framtiden. Man investerar här och nu och kan plocka ut vinsten längre fram. (R5)

Rektor 2 tycker att det ibland kan bli för mycket fokus på bedömning och några rektorer uppger implementering av bedömningsstödet som ett förbättringsområde för att alla lärare ska känna sig bekväma med materialet men även upptäcka vilken nytta de har av att genomföra det.

Det är viktigt att lärarna får känna vilken nytta de har av materialet. Varje gång vi tar fram det är det stort och lite jobbigt. Det är inte implementerat fullt ut. (R1)

Tabell 5.2 Sammanfattning rektorer

Möjligheter	Hinder
Beslut om genomförande	Tidskrävande
Lärarna genomför med samarbete	Negativt fokus på bedömning
Tydligt redskap för lärarna	Bedömningsstödet ej tillräckligt implementerat
Genomförande som en del av undervisningen	

5.2 Möjligheter och hinder att genomföra en analys av resultatet

5.2.1 Lärare

Möjligheter

De flesta lärare sambedömer resultatet tillsammans i arbetslaget. Alla lärare uppger att de analyserar resultatet i arbetslaget, men analysen är mer eller mindre organiserad.

Hälften av lärarna analyserar tillsammans med speciallärare eller specialpedagog. I ett fall är även försteläraren med.

I analysen tittar vi på vad vi behöver fokusera på i undervisningen. Vi har inga fasta frågor att utgå ifrån utan vi tittar tillsammans på avstämningen och diskuterar vad vi behöver fokusera på både på grupp- och individnivå. (L2)

Två lärare tog själva initiativ till att analysera i sitt arbetslag.

Man analyserar mest själv och i arbetslaget. Vi avsätter lite av vår planeringstid för att titta på det. Det är på vårt eget initiativ. (L4)

Lärare 5 diskuterade i sitt arbetslag utifrån vad de såg för mönster och hur de skulle arbeta vidare med det. Lärare 6 berättar att kommunens språkutvecklare har utformat analysfrågor medan lärare 2 menar att de inte har några fasta frågor att utgå ifrån utan diskuterar vad de behöver fokusera på, både på grupp- och individnivå. Det kan handla om att effektivisera svenskundervisningen eller att man ska möta elever som har svårt med avkodningen.

Hinder

Hälften av lärarna ansåg att det var svårt att hitta tid för att genomföra en analys då det inte fanns någon organisation för det. Då tid organiserades, var tiden för kort och lärare 5 tyckte att de inte hann gå på djupet i diskussionerna och att hon önskade någon att bolla med. Analysen resulterade i en skriftlig rapport till rektor och sågs mest som en pappersprodukt. Lärare 6 har analyserat i sitt arbetslag på anmodan av rektor och skriftligt skickat in en analysrapport till rektorn.

Analysen tänker jag mest är för att våra rektorer ska kunna skriva ner. Alltså ta med sig. Det är ju i den här kvalitetsredovisningen kan jag tänka mig. (L6)

Även lärare 3 uttrycker att bedömningsstödet resulterar i administration.

...sen ska det ju skrivas in och skickas. Speciallärare ska ha en och rektorn ska ha en och sen lägger vi det på Unikum (skolans lärplattform).(L3)

Lärare 3 antar även att analysen skickas vidare till en högre nivå.

Jag förmodar att de skickar det vidare för det måste ju analyseras. För lägger man ner så pass mycket tid så tänker jag att de (rektorerna) skickar iväg det. Det måste vara Skolverket då som tar emot det eller? Jag har inte tänkt så mycket på det. (L3)

Tabell 5.3 Sammanfattning lärare

Möjligheter	Hinder
Sambedömer resultatet	Skriftlig rapport ses som pappersprodukt
Analys organiseras på skolnivå	Analys organiseras av lärarna
Analys med speciallärare/specialpedagog	Analys utan speciallärare/specialpedagog
Färdiga analysfrågor	Inga analysfrågor att utgå ifrån
	Analysen tar mycket tid

5.2.2 Rektorer

Möjligheter

Hälften av rektorerna anser att de har en tydlig organisation kring analysarbetet där specialläraren eller specialpedagogen har en central roll i att leda analysen av resultaten med lärarna. Rektor 5 menar att det handlar om att arrangera för möjligheter att ta hand om resultaten och kunna skapa analys för att följa upp elevernas lärande.

Vi har en analyskonferens. Vi går igenom med mentorer, speciallärare, specialpedagoger och någon från ledningen, just för att få veta hur det ser ut, när vi, behöver vi förändra något. (R2)

Specialläraren eller specialpedagogen beskrivs som den som har överblick över resultat och analys samt ses av flera rektorer som en länk mellan sig själva och lärarna. Det finns förväntningar från rektorerna att specialläraren med sin kompetens kan tillföra analys och reflektion samt utmana lärarna genom att ställa utvecklande frågor kring undervisningen.

Speciallärarna och specialpedagogerna blir ju liksom lite processledare i det här att leda arbetet vidare med lärarna, ställa rätt frågor och utmana. (R6)

Specialläraren förväntas vara ett pedagogiskt stöd i att finna bakomliggande orsaker till elevers svårigheter samt att arbeta med stödsatser för dessa elever. Specialläraren eller specialpedagogen kan visa på framsteg hos elever som har svårigheter att nå avstämningen samt ge förslag på hur undervisningen kan förändras.

Bedömningsstödet kan bli snävt, när läraren inte kan se den lilla utvecklingen för de elever som har svårt och är sena. Då är det viktigt att specialläraren eller specialpedagogen kan gå in och bryta och visa på de framsteg som gjorts. (R2)

Rektor 4 och 5 har utgått från kommunens analysunderlag och anpassat det till sin skolas behov medan flera rektorer uppger att skolan har ett eget analysunderlag att utgå ifrån.

Det finns inget analysunderlag från huvudmannen. Vi diskuterar vad vi ser och hur vi ska förändra undervisningen utifrån det. (R3)

Analyserna dokumenteras enligt alla rektorerna, en del använder huvudmannens digitala system medan en del skriver egna protokoll.

Jag tycker att vi är väldigt duktiga på dokumentationen. Det handlar om att kunna följa. (R2)

Hinder

Hälften av rektorerna anser att rutinerna kring analysarbetet kan förbättras. Flera rektorer uppger att ibland tas konferenstid och ibland används lärarnas planeringstid, till analysarbetet.

Lärarna har sina arbetslagsträffar, de träffas två gånger i veckan och jag upplever att lärarna har ju möjlighet och tid för att analysera sina resultat och det gör de. Jag vet att huvudmannen har skickat ut en bibba med hur vi ska gå till väga för att analysera just bedömningsstödet men där är vi inte framme. (R4)

Analysen resulterar i dokumentation, både i huvudmannens och i skolans egna. Rektor 2 beskriver sin skolas digitala analysystem (Digily) å ena sidan tydligt å andra sidan som missvisande statistik eftersom färgkodningen inte visar de små framstegen. Rektor 3 säger att det är ett omfattande arbete med alla olika analysmöten, dokumentation och täta uppföljningar men med tillägget att de tycker att de har användning för det och att det ger resultat.

Det finns oklarheter med Unikum (huvudmannens system), hur det ska läggas in och det är svårigheter för oss att få en sammanställning när det ska analyseras på skolnivå. Då får specialläraren eller specialpedagogen gå ut och samla in det i pappersform. (R4)

Flera rektorer anser att det finns många resultat som ska analyseras och att analysen av bedömningsstödet resultat är en liten del i det skolövergripande arbetet.

...en liten pusselbit i det hela liksom. (R4)

Tabell 5.4 Sammanfattning rektorer

Möjligheter	Hinder
Analys organiseras på skolnivå	Analys organiseras av lärarna på planeringstid
Analysunderlag finns	Inga analysfrågor att utgå ifrån
Rutiner för dokumentation	Ett av många underlag
	Huvudmannens digitala system är svåröverskådligt

5.3 Vad leder analysen till?

5.3.1 Lärare

Möjligheter

Bedömningsstödet används främst som en kunskapsuppföljning. Det blir tydligt vilka elever som behöver stöd och vilka som behöver utmanas extra.

Jag tycker bedömningsstödet är tydligt och med hjälp av bedömningsstödet kan jag säga var eleven befinner sig. Jag missar inte barn, varken de som jag måste utmana eller anpassa extra. (L1)

Samtliga lärare ger uttryck för att bedömningsstödet ligger till grund för planering för den fortsatta undervisningen i svenska. Flera av lärarna påtalar också att det blir tydligt vilka områden som behöver förbättras, t ex. skriva texter, återberätta eller samtala om texter.

Så kan vi ju använda det när vi planerar arbete också. Jamen vad är det vi behöver träna på? Så kan man ju se i stort vad de flesta behöver och vad vi ska sikta mot. Och vad enskilda kan behöva också ju. (L6)

Vi använder det kontinuerligt i vår planering. Det är tydligt och vi har ett gemensamt underlag att utgå ifrån. (L2)

Lärarna ser att analysen av resultatet är användbart för planering av mindre grupper för undervisning. Lärare 6 menar att hon bättre kan stimulera elever som har kommit långt och kräva mer, t. ex att arbeta med att utveckla stavningen. Lärare 1 anser att analysen är ett bra underlag för diskussioner på elevhälsomöten om olika behov som finns i klassen. Nästan alla lärarna använder resultatet i utvecklingssamtalet.

Det är användbart på utvecklingssamtalen och då involveras eleven i samtal om vad han eller hon ska träna på. (L1)

På de flesta skolorna blir speciallärarens uppdrag att arbeta kortare eller längre tid med elever som inte når avstämningsnivån i läsning.

...hon har ju extralektioner med eleven. Så de går iväg. Ibland kan de vara i klassrummet men oftast går de iväg och har extra träning då, med speciell läs och skriv. (L3)

Speciallärarens roll kan också innebära handledning. Lärare 2 uttrycker att hon har ett bra samarbete med arbetslaget och specialläraren och diskuterar hur de ska göra efter att bedömningsstödet är analyserat. Lärare 3 och 4 spelar in eleverna när de läser och sparar det på respektive elevs sida på lärplattformen Unikum. Lärare, elev och föräldrar kan på så sätt följa elevens progression.

Lärare 3 och 4 berättar att de får fortbildning inom läs och skriv med jämna mellanrum. Den ena i form av Skolverkets läslyft och den andra i form av aktionsforskning.

Vi har ju hela tiden lärarlyft. Nu har vi haft programmering. Vi har en förstelärare som håller i kurserna. Förra året hade vi svenska och skolutveckling. Och det är efter forskning då (L3)

Vi hade forskningscirkel kring ”Hur beskriver elever att de har lärt sig att läsa?” Vi intervjuade alla våra elever. Det var jättespännande. Och då läste vi forskning kring den första läsinläringen (L4)

Dessa fortbildningar tycks inte direkt vara kopplade till bedömningsstödet utan skulle troligen fortgå ändå.

Hinder

Flera lärare ger uttryck för att det inte händer så mycket efter analysen på skolnivå.

Sen händer det ju inte så mycket mer... Analysen, tänker jag mer, är ju för att våra rektorer ska kunna skriva ner. Alltså ta med sig. (L6)

De enda som jobbar med det är vi själva. Jag kan inte påstå att skolan gör någonting åt det. L5)

Några lärare vet inte vilka metoder specialläraren använder när hen arbetar med elever från klassen och saknar samarbete där. Lärare 1 menar att det saknas en handlingsplan för vad analysen ska leda till. Mycket stannar hos rektor och försteläraren, som har ett eget analysmöte och läraren saknar samarbete med dem. Här önskar lärare 1 att få vara mer delaktig.

Försteläraren meddelar vilka elever hon ska arbeta med. Hon hämtar en grupp elever som hon har bedömt behöver en insats.(L1)

Lärare 6 tror att arbetslaget hade använt analysen bättre om det hade funnits någon kommunikation med speciallärare eller rektor.

Då hade det varit ett mer levande dokument. Att det skulle blivit något av det.

Lärare 4 anser att bedömningsstödet ska ligga till grund för resursfördelning, men menar att så inte sker. Hon ser att skolan behöver mer strategier kring elever som ligger i farozonen.

Det ska ju egentligen ligga till grund för resursfördelning men det kan jag väl inte riktigt säga att det gör. Och så de här eleverna som ligger i farozonen för att inte nå målen. Vi behöver mer strategier kring dem. (L4)

Ett par lärare menar att bedömningsstödet inte ger något stöd med metoder för den fortsatta undervisningen. Lärare 1, som är ny i yrket, önskar bättre kollegial samverkan:

Kollegialt lärande kan förbättras förutom det som sker i arbetslaget. Vi kan lära mycket av varandras olika kompetenser och erfarenheter. Jag är fortfarande ganska ny i yrket. (L1)

En av lärarna som fungerar som VFU-handledare menar att studenterna inte får så mycket läsinläring med sig i sin utbildning.

Det här när man lyssnade ut i början, mitten och slutet. På nåt vis har det försvunnit lite granna idag. Jag har ju gjort det hela tiden. Men jag känner att i utbildningen, det är inte så med den ljudanalysen... (L4)

Tabell 5.5 Sammanfattning lärare

Möjligheter	Hinder
Tydlig kunskapsuppföljning	Handlingsplan saknas för vidare arbete
Grund för vidare undervisning	Kommunikation saknas med speciallärare
Används i utvecklingssamtal	Bedömningsstödet ger inte stöd med metoder
Samarbete med speciallärare och specialpedagog kring särskilt stöd	Strategier saknas för elever i farozonen
Fortbildning	Ingen kollegial samverkan för utbyte av kompetens
	Saknar tillräcklig grund i tidig läsinläring

5.3.2 Rektorer

Möjligheter

Majoriteten av rektorerna anser att analysen ger dem en överblick av skolans aktuella kunskapsläge samt visar skolans behov av resurser och insatser. Rektor 5 uttrycker det som en scanning av organisationen.

Vi har täta uppföljningar, men vi tycker att vi har nytta av dem för vi ser resultat på grupp- och individnivå och det går att följa upp resultaten från årskurs 1 och 2. (R3)

Analysen anses av flera som användbar på elevhälsoteamets möten för beslut om insatser och åtgärder samt kan utgöra underlag i pedagogiska utredningar.

Vi pratar om de här analyserna i elevhälsan, vad behöver vi göra, är det nånting på grupp- och individnivå vi behöver göra. (R4)

På alla skolor görs någon form av insats med stöd av resurslärare, speciallärare eller specialpedagog. Analysen är ett tydligt stöd för att uppmärksamma elever som har svårigheter att nå årskursens avstämning och leder till att fånga upp elever som är i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd. Rektor 6 berättar att extra lästräning sker på fritids medan rektor 4 ger exempel på praktisk handledning av speciallärare under 6-7

veckor. På flera skolor arbetar speciallärare eller specialpedagog med särskilt stöd främst kring läsning.

Vi använder analysen jättemycket för att se både vilka behov den enskilde eleven visar och även undervisningens behov. Vi har en resurslärare anställd via lågstadiesatsningen och hon är till för alla årskurser och stöttar extra i tidig läs- och skrivutveckling. För henne är bedömningsstödet och analysen jätteviktig. (R5)

I förskoleklass och årskurs 1 jobbar vår speciallärare (lärare) halvtid med vårt projekt Läsklar. Det är fantastiskt, vi lyckas till 99% att få eleverna att klara läsningen i årskurs 1. (R2)

Flera rektorer anser att analysen utvärderar undervisningen samt att lärarna kan utmanas i att förändra den. Rektor 5 anser att all analys kräver medvetenhet och att i första hand fundera över vad som kan ändras i basen. Några av rektorerna anser att analysen ger en indikation på lärarnas utvecklingsbehov av läs- och skrivmetoder.

Vi är med i Samverkan för bästa skola (Skolverkets riktade insats för att stärka skolan i att planera, följa upp och utveckla utbildningen efter behov) och vi har sagt att vi vill ha en insats i tidiga insatser och stöd i att analysera olika läs- och skrivmetoder i tidig ålder. Det finns så många olika metoder i läs- och skrivinlärning. (R3)

Rektorerna använder analysen mer eller mindre i det systematiska kvalitetsarbetet med uppföljning och rapport till huvudmannen då skolans måluppfyllelse redovisas.

Vi har en organisation för det systematiska kvalitetsarbetet där vi i juni har en analysdag då vi tittar på våra resultat skolövergripande. Då är analysen av bedömningsstödet ett av underlagen och då väver vi in kunskapsresultaten till huvudman (R5)

Hinder

Hälften av rektorerna anser att de behöver förbättra rutinerna kring analysarbetet för att få mer användning av analysen för övergripande planering.

Vi kan bli spetsigare på att använda det här underlaget. På skolnivå hur vi organiserar oss och när vi planerar övergripande. Vi tittar på de här underlagen en gång per termin men problemet är att vi har så många underlag att ta hand om så vi hinner liksom inte, vi behöver skala ner. Så tänker jag i den skolövergripande bilden, där är det ju en liten pusselbit i det hela liksom (R4)

De flesta rektorer vet inte vilka metoder lärarna använder när det gäller läs- och skrivinlärning utan hänvisar till att skolans speciallärare eller specialpedagog har den vetskapen. Vidare anses analysen ge indikation på lärares utvecklingsbehov när det gäller läs- och skrivmetoder men det saknas oftast medel i skolans budget till enstaka lärares fortbildning.

Många lärare önskar att de hade mer kunskap om läs- och skrivinlärning, det är nog generellt. Vikten av att ljuda, att lära sig fonemen, tas lite enkelt på. Skolan satsar inte på fortbildning i läs- och skrivinlärning. Självklart tar vi upp behov men det blir ofta handledning (R2).

Det har inte varit specifikt läs- och skrivinlärning så bara utan språkutvecklande arbete i alla ämnen. Visst, vissa lärare har inte läs- och skrivinlärning på sina fem fingrar. De är rätt

medvetna om det själva, de känner att de inte har den kompetensen. För det behöver man nästan läsa det på universitetet. (R4)

Det pågår flera olika fortbildningssatsningar men endast rektor 3 har planerat för en insats kring grundläggande läs- och skrivinlärning. Rektor 1 uttrycker att skolan för tillfället saknar pedagogiskt stöd av en speciallärare som kan stötta med metodval och handleda lärarna.

Tabell 5.6 Sammanfattning rektorer

Möjligheter	Hinder
Kunskapsuppföljning på organisationsnivå	Analysarbetet behöver förbättras
Tidiga insatser	Handlingsplan saknas för att ta hand om analysen
Indikation på lärares utbildningsbehov	Ingen fortbildning i den tidiga läs- och skrivinlärningen
Underlag för elevhälsoteamet	Trängsel i skolutvecklingssatsningar
Utvärdering av lärares undervisning	Specialpedagogisk kompetens saknas
Grund för vidare undervisning	
Handledning av speciallärare och specialpedagog	

5.4 Resultatanalys

5.4.1 Resultatanalys av möjligheter och hinder att genomföra bedömningsstödet i årskurs 2

Det systematiska kvalitetsarbetet innebär för huvudmän och skolenheter att systematiskt och kontinuerligt följa upp och analysera verksamhetens resultat samt att planera för att utveckla den (Skolverket, 2015a). Resultatet visar att hos majoriteten av rektorer och lärare har huvudmannen beslutat att bedömningsstödet ska genomföras i årskurs 2 trots att det inte är obligatoriskt, vilket innebär en pedagogisk ram enligt ramfaktorteorin (Imsen, 1997). Det är upp till respektive skola att implementera materialet och skapa rutiner för genomförande och analys som blir de administrativa ramarna enligt ramfaktorteorin (Imsen, 1997). Skolverket rekommenderar att lärarna genomför bedömningsstödet med eleverna, vilket framgår att de gör, oftast med någon form av samarbete med lärare i arbetslaget, speciallärare eller specialpedagog (Skolverket, 2018c). Detta samarbete kan härröras till ramfaktorteorins administrativa ramar (Imsen,

1997). Samtliga rektorer och lärare anser att det är ett omfattande arbete att genomföra avstämningen med den individuella läsningen som kan ta upp till 20 minuter per elev. Genomförandet ses av flera lärare som en uppgift som tillkommer medan några rektorer anser att det ska ses som en del av undervisningen. Lärare och rektorer har här olika syn på bedömningsstödet utifrån de pedagogiska ramarna (Imsen, 1997). Wedin (2010) menar att risken är stor att det upplevs som en utökad arbetsuppgift för läraren och att skolan behöver ha en organisation för att göra det möjligt (Wedin, 2010).

I likhet med syftet med bedömningsstödet anser majoriteten av lärare och rektorer att det är ett tydligt stöd för uppföljning av elevernas läs- och skrivutveckling, både elever som har svårigheter att nå avstämningen och de som lätt når längre. (Skolverket, 2018c). Lärarna anser att materialet är tydligt att använda och att det ger en trygghet i bedömningen. Nackdelar är enligt en lärare att bedömningen sker för ofta och inte visar något nytt samt att några lärare anser att klassens undervisning blir lidande när lärarna lämnar över till någon annan. På en skola med en majoritet av flerspråkiga elever anser en lärare att avstämningen är svårbedömd då eleverna missförstår de kulturbundna texterna. Enligt ramfaktorteori påverkas resultatet av ramar som är förknippade med elevers förutsättningar och kulturella bakgrund (Imsen, 1997).

I ett par fall uppges implementering av bedömningsstödet vara ett förbättringsområde vilket enligt Wedin (2010) är grundläggande för att lärare ska känna sig bekväma med att genomföra bedömningen. Enligt Imsen (1997) påverkas processen av ramar som samspelar och utifrån ett ramfaktorteoretiskt perspektiv upplevs genomförandet av bedömningsstödet vara beroende av både administrativa och resursrelaterade ramar.

5.4.2 Resultatanalys av möjligheter och hinder att genomföra en analys

Analysarbetet ska skapa möjligheter att upptäcka verksamhetens behov för att kunna fatta beslut om insatser och utvecklingsområden (Ahlberg, 2013; Skolverket, 2015b). Resultatet visar att hälften av lärarna och hälften av rektorerna uppger att det finns en organisation för sambedömning av resultaten och att genomföra en analys av dessa samt att det då sker i samarbete med en speciallärare eller en specialpedagog. Hälften av rektorerna uppger att det är ett förbättringsområde att få systematik i analysarbetet och i några fall upplevs huvudmannens digitala system som svåröverskådligt. Det blir här tydligt om det finns en administrativ ram eller inte för hur analysen ska genomföras (Imsen, 1997). Skolinspektionen (2012) fann i sin granskning av rektors ledarskap, att

specialpedagoger och speciallärare som hade en mer central funktion i det skolutvecklande arbetet, var pådrivande för att elevers resultat utvärderades och analyserades regelbundet (Skolinspektionen, 2012; Ahlberg, 2013). Rektorer förväntar sig att specialläraren eller specialpedagogen fungerar som en länk mellan sig själv och lärarna, vilket stämmer väl med examensordningen för speciallärare som säger att specialläraren ska vara en kvalificerad samtalspartner i frågor om elevers språk, läs- och skrivutveckling (SFS 2010:800). Lärarna efterlyser kollegial samverkan och reflekterande samtal kring bedömning, analys och metodval. Flera lärare ger exempel på strukturerat samarbete med arbetslaget och specialläraren medan flera anser att det saknas. Kollegialt samarbete, mentorskap och reflekterande samtal förespråkas av Tjernberg, (2013) för att nå framgång i läs- och skrivundervisningen. Hon menar även att det är viktigt att lärarna får stöd i att få syn på det arbetet som görs som ger positiva effekter (a.a.). Ur ett ramfaktorteoretiskt perspektiv kan vi se hur främst organisationsrelaterade ramar påverkar hur det kollegiala samarbetet fungerar (Imsen, 1997).

Flera lärare uppger att de använder någon form av analysunderlag, antingen huvudmannens eller skolans eget och att analysen resulterar i någon form av protokoll. Flera rektorer menar att de har användning för dokumentationen för uppföljning i kvalitetsarbetet. En systematisk dokumentation ger en samlad bild av verksamhetens behov på olika nivåer (Skolverket, 2015a). På de skolor där det inte finns någon som organiserar för en gemensam analys är det svårt för lärarna att hitta en gemensam tid för analysarbetet, vilket kan ses som avsaknad av en administrativ ram enligt ramfaktorteorin (Imsen, 1997). För de lärarna har det inneburit att de har fått i uppdrag att skicka en skriftlig rapport av analysen till rektor och specialpedagog. Ibland har rektor i uppdrag att skicka rapporten vidare till huvudman och bedömningsstödet nämns som ett av många underlag. Några lärare tycks ha en oklar uppfattning om vad analysen som de skickar, ska användas till. Augustinsson och Brynolf (2009) menar att personalens förståelse av uppdraget styr skolans förändringsarbete och påverkar lösningarna de väljer.

5.4.3 Resultatanalys av vad analysen (av bedömningsstödet resultat) leder till

På de skolor som har en handlingsplan för att ta hand om resultatet sker samverkan med speciallärare, specialpedagoger, förstelärare och resurslärare. Analysen uppges, på flera

skolor, vara ett underlag på elevhälsoteamets möten där diskussion sker kring kunskapsuppföljning och insatser.

Samtliga lärare menar att bedömningsstödet tydliggör vad eleverna behöver utveckla och att det ligger till grund för den fortsatta undervisningen i svenska. Samtidigt säger flera lärare att det inte händer så mycket på skolnivå och att det saknas en handlingsplan för vad analysen ska leda till. Strategier saknas för elever i farozonen. Rektorerna å sin sida anser att analysen kan utmana lärarna att utveckla och förändra sin undervisning och lägger mer eller mindre det på lärarna. Några rektorer förutsätter att lärarna har läs- och skrivutveckling i sin grundutbildning medan några lärare uttrycker att de saknar denna kompetens och därför önskar fortbildning. Flera rektorer är medvetna om att flera lärare önskar mer kunskaper kring läs- och skrivutveckling. Några lärare säger att bedömningsstödet inte ger något stöd för metoder att använda i undervisningen och en lärare menar att lärarutbildningen inte ger så mycket kunskap kring den tidiga läsinläringen, såsom t. ex ljudanalys. Myrberg (2007) menar att alla lärare måste ha goda kunskaper för att kunna hjälpa elever i svårigheter. Stöd som ges åt lärare som saknar kunskaper i läs- och skrivutveckling sker främst i form av handledning av speciallärare eller specialpedagog.

Men hälften av rektorerna ser också att de behöver förbättra rutinerna kring analysarbetet för att kunna använda analysen för övergripande planering. En handlingsplan för genomförande och uppföljning av resultaten kan på sikt öka möjligheterna för eleverna att nå en högre måluppfyllelse (Wedin, 2010).

Speciallärarens roll, där det finns, är ofta att göra insatser i läs- och skrivträning med enskilda elever eller elever i mindre grupp. En lärare uttrycker att det finns ett nära samarbete med specialläraren, medan andra menar att de saknar kommunikation med specialläraren och rektor. Tjernberg har visat i sin forskning att för att nå framgång i läs- och skrivundervisning krävs samverkan mellan lärare, speciallärare, specialpedagoger och logoped. Lärare behöver samtala om och reflektera över sin praktik och ha tillgång till någon med fördjupade kunskaper inom området och skollädaingen behöver skapa förutsättningar för detta samarbete (Tjernberg, 2013). Ur ett ramfaktorteoretiskt perspektiv kan vi se hur främst organisatoriska ramar påverkar hur det kollegiala samarbetet fungerar.

6 DISKUSSION

Diskussionskapitlet inleds med en övergripande resultatdiskussion. Därefter följer resultatdiskussioner indelade efter våra frågeställningar. Som avslutning ger vi förslag på specialpedagogiska implikationer och fortsatt forskning samt diskuterar vår metod.

6.1 Resultatdiskussion

Syftet med studien var att beskriva på vilka olika sätt rektorer och pedagoger i denna studie upplever att analysen efter genomförande av Skolverkets nationella bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling kan vara ett användbart verktyg i årskurs 2. Vi valde att göra det genom att undersöka vilka möjligheter och hinder rektorer och lärare upplever att genomföra bedömningsstödet och att genomföra en analys av resultatet. Vidare ville vi ta reda på vad analysen leder till. Det är inte obligatoriskt att genomföra bedömningsstödet i årskurs 2, men i de kommuner där lärarna och rektorerna som vi har intervjuat arbetar, har huvudmannen följt skolverkets rekommendationer och beslutat att så ska ske. I vårt arbete har vi ställt det vi har funnit i resultatet, i ljuset av Lundgrens ramfaktorteori (Dahllöf, 1999; Lundgren, 1999; Imsen, 1997). Vi har använt oss av de ramar som finns återgivna i kapitel 3 i detta arbete, vilka är de pedagogiska ramarna, de administrativa ramarna, de resursrelaterade ramarna, de organisationsrelaterade ramarna samt ramar som är förknippade med elevers kulturella bakgrund och förutsättningar (Imsen, 1997). Vi anser att bedömningsstödet är en pedagogisk ram enligt ramfaktorteorin, som lärare och rektorer måste förhålla sig till, eftersom det i flera kommuner är beslutat av huvudman att det ska användas i årskurs 2 (Imsen, 1997).

En slutsats i vår undersökning är att om det finns en organisation för att genomföra en analys av bedömningsstödet kan analysen resultera i möjligheter för utveckling av läs- och skrivundervisning. Vi instämmer med Wedin (2010) som anser att en handlingsplan som innehåller både organisation kring genomförande och en uppföljande analys av resultaten ökar möjligheterna för eleverna att på sikt nå en högre måluppfyllelse. Vi är dock medvetna om risken att en handlingsplan per automatik inte leder till utveckling och måluppfyllelse om inte planen används och följs. Ahlberg (2013) menar att ett tydligt ledarskap för den pedagogiska verksamheten skapar förutsättningar för goda resultat och skolutveckling. Att rektorn kommunicerar och tydliggör förutsättningar samt förstärker

analysarbetet kan göra att skolan bättre upptäcker behov och sätter in insatser i utvecklingsarbetet.

Vi har funnit att där det finns tydliga ramar för ett genomförande av en analys, sker en process som bidrar till ett mer levande resultat där lärare, speciallärare, specialpedagoger och rektorer samverkar för att använda resultatet som bedömningsstödet visar, till att utveckla undervisningen i klassrummet samt elevhälsans förebyggande arbete bland eleverna. Vi håller med Lundgren (1999) som menar att om det finns ett mål för en process, så måste ramarna anpassas för att göra processen möjlig.

6.1.1 Resultatdiskussion - Hinder och möjligheter för genomförande av bedömningsstödet

Forskning visar att det är viktigt att skolor arbetar förebyggande för att elever ska slippa misslyckas i läs och skrivinläringen (Bruce et al., 2016; Liberg, 2006; Myrberg, 2007; Tjernberg, 2013). Syftet med bedömningsstödet är att följa upp och bedöma elevens kunskaper i förhållande till kunskapskraven. Både lärare och rektorer anser i likhet med syftet att det är ett tydligt stöd för uppföljning av elevernas läs- och skrivutveckling (Skolverket, 2018c). Det visar sig att bedömningsstödet ingår i flera skolors årshjul där tiden för genomförandet är bestämd, men det är upp till lärarna att organisera för genomförandet. Den största svårigheten, enligt alla i studien, är den tidskrävande delen då lärarna lyssnar på elevernas individuella läsning. Även organisationsrelaterade ramar spelar roll, vilka handlar om vilken kultur som råder i arbetslagen på skolan. Genomförandet av bedömningsstödet kräver ofta samarbete i arbetslaget och då krävs en god kultur mellan lärarna (Imsen, 1997). Några rektorer uppger att de vill förbättra rutinerna kring bedömningsstödet eftersom de tycker att det håller en hög kvalitet och skulle kunna bli mer användbart.

I skolans systematiska kvalitetsarbete ingår att ha rutiner för analys och uppföljning av resultaten av de nationella bedömningsstöden. Vi drar slutsatsen att genomförandet av bedömningsstödet kräver rutiner som rektorer bör skapa förutsättningar för, dels utifrån tidsaspekten dels eventuellt ökade resurser under tiden som det genomförs. En annan slutsats är att en ökad samsyn kring möjligheterna med genomförandet av bedömningsmaterialet kan leda till en större förståelse för hur användbart det kan bli.

6.1.2 Resultatdiskussion - Hinder och möjligheter för genomförande av en analys

Resultatet visar att det på hälften av skolorna finns en organisation för genomförande av analys där det tydligt framgår att en speciallärare eller specialpedagog har en central roll i att organisera för en analys av resultatet, medan det på de övriga skolorna ses som ett förbättringsområde att få systematik i analysgenomförandet. Flera rektorer och lärare uppger att speciallärarens kompetens kring bedömning används, då denne leder analysmötet och bidrar med reflektion. Det framgår i resultatet att på de skolor där det inte finns någon som organiserar för en gemensam analys blir det ett hinder för lärarna att genomföra en analys, då de själva ansvarar för att hitta tid för det. Här ser vi att en administrativ ram saknas som skulle kunna underlätta för lärarna att samlas och analysera för att främja möjligheten till bättre läs- och skrivundervisning. Rapporten som en del av lärarna förväntas skriva och lämna till rektor upplevs som oklar, för vem den ska skrivas och vad den ska användas till. Forskning visar att när lärare analyserar och utvärderar sin undervisning resulterar det i att eleverna kan nå en högre måluppfyllelse (Hattie, 2009; Tjernberg, 2013).

6.1.3 Resultatdiskussion - Vad leder analysen till?

Studien visar att på de skolor där det finns en handlingsplan för att ta hand om resultatet sker samverkan med speciallärare, specialpedagoger, förstelärare och resurslärare. Analysen uppges, på flera skolor, vara ett underlag på elevhälsoteamets möten där diskussion sker kring kunskapsuppföljning och insatser. Vi har fått flera exempel på att analysen leder till tidiga insatser vilket stämmer med intentionen att det ska vara ett stöd för att tidigt identifiera behov och sätta in stödåtgärder för elever som riskerar att inte nå kunskapskraven (Skolverket, 2018c). Bedömningsstödet ligger till grund för planering för läraren och rektorerna menar att lärarna kan utmanas i att förändra och utveckla sin undervisning. Lärarna uttrycker att de använder analysen för att förändra läs- och skrivundervisningen på gruppnivå vilket kan relateras till syftet med formativ bedömning (Skolverket, 2018c, Hattie, 2009). Däremot anser flera lärare att de inte har tillräckliga kunskaper om metoder för att förändra undervisningen för elever som har svårighet att nå avstämningen och både lärare och rektor uppger att i vissa fall saknas tillräcklig kunskap i den tidiga läs- och skrivundervisningen. Flera forskare visar att framgångsrik läsinlärning fordrar tidig och explicit undervisning i den alfabetiska principen, att kunna koppla fonem till grafem, (Bruce et. al., 2016; Tjernberg, 2013; Myrberg, 2007). Vi håller

med Tjernberg som visar att, för att framgång ska ske krävs fortbildningssatsningar kring metoder inom det området. Detta anser vi med fördel kan ske genom skolverkets läslyft (Tjernberg, 2011).

Tjernberg (2013) har även visat i sin forskning att för att nå framgång i läs- och skrivundervisning krävs samverkan mellan lärare, speciallärare och specialpedagoger och hon betonar vikten av reflekterande samtal där den gemensamma kompetensen tas tillvara i form av att kritiskt granska olika metoder och utvärdera arbetssätt (Tjernberg, 2013). Myrberg (2007) menar att det krävs grundläggande förändringar i undervisningen och inte enbart undervisning av speciallärare. Undervisningen i klassen i samtliga ämnen måste präglas av ett specialpedagogiskt perspektiv på läs- och skrivutveckling. Detta stämmer överens med det relationella perspektivet som innebär att den specialpedagogiska kompetensen används till inkluderande stöd för att differentiera undervisning och innehåll med mål att nå alla elever (Göransson et al, 2015).

6.2 Specialpedagogiska implikationer

För att Bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling i årskurs 1 - 3 ska bli ett tydligt redskap för bedömning och ett verktyg för att öka måluppfyllelsen krävs implementering av materialet där lärare ges möjligheter att bearbeta det kollegialt. Utifrån studiens resultat kan speciallärarens roll i genomförandet av bedömningsstödet och efterföljande analys samt medverkan i att skapa förutsättningar för att analysen ska leda till utveckling av läs- och skrivundervisningen, ses som central. Specialläraren kan i samråd med rektor upprätta och förankra en handlingsplan med en tydlig ansvarsfördelning kring genomförandet och efterföljande analys. Från den 1 juli 2019 ändras skollagen (SFS, 2010:800) och en läsa-, skriva och räknagaranti i lågstadiet införs, med syftet att förebygga och undanröja hinder, d v s rätt stöd ska ges i rätt tid. Om en elev visar indikation på att inte kunna nå kunskapskraven i bedömningsförfarandet ska planering och eventuella stödinsatser sättas in. Här krävs att speciallärare och specialpedagoger tillsammans med rektor planerar för en tydlig organisation kring vem som ansvarar för vad kring särskild bedömning, extra anpassningar och stödinsatser.

Speciallärare kan vara en kvalificerad samtalspartner vilket kan innebära handledande samtal med lärarna kring didaktik för läs- och skrivutveckling. Det kan även innebära att föra samtal med skolledningen angående skolans långsiktiga planer för fortbildning kring

läs- och skrivutveckling och vilka insatser i lärmiljön som kan främja elevers språk-, skriv- och läsutveckling och förebygga hinder.

I intervjuerna har vi sett att några lärare inte vet hur specialläraren arbetar med enskilda elever som får stödinsatser. Vi anser därför att det är speciallärarens roll att arbeta för en bättre kommunikation och rutin kring utvärdering och samarbete med lärarna kring dessa insatser.

6.3 Metoddiskussion

Vi har varit inspirerade av den fenomenologiska ansatsen där semistrukturerade intervjuer har genomförts för att besvara vilka möjligheter och hinder lärare och rektorer upplever att dels genomföra bedömningsstödet dels att genomföra efterföljande analys samt vad analysen leder till. Vi valde denna metod eftersom semistrukturerade intervjuer är anpassningsbara och kan ändras under intervjutillfället. Vi upplevde att följdfrågorna var ett stöd för att få så uttömmande svar som vi önskade (Bryman, 2016). Vi hade kunnat använda enkäter för att få svar från en större grupp men då hade vi inte kunnat använda oss av följdfrågor, be om förtydliganden och dessutom ansåg vi att risken för bortfall var hög. En annan nackdel kunde vara att informanterna inte hade kunnat be om förtydliganden av frågor och vi hade inte kunnat kontrollera att informanterna förstått frågorna rätt (Bryman, 2016; Kvale och Brinkmann, 2014; Stukat, 2011).

Vi upplever att den erfarenhet vi har av bedömningsstödet har varit en tillgång i undersökningen, dels i utformandet av frågor dels i tolkningen av svaren (Kvale & Brinkmann, 2014). Bryman (2016) menar att forskaren behöver bortse från sina egna erfarenheter för att förstå hur informanten upplever situationen utifrån sitt perspektiv. En nackdel skulle kunna vara att vi har mer kunskap om bedömningsstödet än den som intervjuas. Vi har med hänvisning till det, ansträngt oss att så sanningsenligt som möjligt redogöra för informanternas upplevelser i tolknings- och analysarbetet. Kvale och Brinkmann (2014) tar upp maktassymetri som kan uppstå i kvalitativa forskningsintervjuer mellan forskaren och informanten där intervjuaren leder intervjun med bestämda frågor. Vi upplevde inte att det uppstod någon sådan maktassymetri. Nackdelen med intervju som metod är att den är tidskrävande att genomföra, transkribera och att sedan bearbeta det omfattande materialet. Vi valde att intervju både rektorer och lärare för att få svar utifrån olika perspektiv på våra frågeställningar och vi anser att antalet intervjuer räckte för en begränsad studie som denna. Urvalet av informanter

gjordes dels utifrån ett målstyrt urval. Det hade varit intressant att även höra speciallärares upplevelser men studiens begränsning möjliggjorde inte det. Bryman (2016) problematiserar reliabiliteten i kvalitativ forskning, huruvida studien kan upprepas eller inte. Vi är medvetna om att den exakta miljön och det samspelet som växer fram mellan forskare och informant inte kan upprepas precis så som vid det första tillfället. Men utgångspunkten för studien, bedömningsstödet, är något som upprepas varje år och allt fler lärare och rektorer har erfarenheter av att använda det, vilket gör att förutsättningarna är desamma som vid första tillfället.

6.4 Förslag på fortsatt forskning

För att fördjupa undersökningen hade det varit intressant att även intervjua speciallärare och specialpedagoger för att få syn på deras perspektiv på användandet av en analys efter bedömningsstödet. Det skulle också vara av intresse att ta reda på om och hur undervisningen förändras efter genomförandet av en analys av bedömningsstödet, både för de elever som har svårt att nå avstämningsnivån för årskursen och för de elever som lätt når avstämningen och behöver utmanas. En lärare menar att läsförståelsetexten i bedömningsstödet inte fungerar och är allt för kulturbunden för elever som har svenska som andraspråk. Det vore därmed intressant att undersöka bedömningsstödet ur ett andraspråksperspektiv.

Referenser

- Ahlberg, A. (2013) *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik- att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Aneer, L. (2013). Kunskap och bedömning - etiska ställningstaganden. I R Helldin & B Sahlin (Red), *Etik i specialpedagogisk verksamhet*. Lund: Studentlitteratur.
- Augustinsson.S & Brynolf. M (2009) *Rektors ledarskap - komplexitet och förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, B. (2018). Avslutning. Bruce B (Red.), *Att vara speciallärare*. Malmö: Gleerups.
- Bruce, B & Byström, A. (2018). Specialisering barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling. Bruce B (Red.), *Att vara speciallärare*. Malmö: Gleerups.
- Bruce, B, Ivarsson, U., Svensson, A-K. & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola. Barnet, språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber
- Byström, A. (2018). Den nya speciallärarutbildningen. Bruce B (Red.), *Att vara speciallärare*. Malmö: Gleerups.
- Crawford, E. C. & Torgesen, J. K. (2006). *Teaching all students to read: Practices from Reading first schools with strong intervention outcomes*. Tallahassee, FL: Florida Center for Reading Research.
- Dahllöf, U. (1999) Det tidiga ramfaktorteoretiska tänkandet. En tillbakablick. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4 (1), 5-29.
- Frost, J. (2002) *Läsundervisning Praktik och teorier*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Grosin, L. (2004). *Skolklimat, prestation och anpassning i 21 mellan- och 20 högstadieskolor*. Pedagogiska institutionen, forskningsrapport nr 71. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Göransson, K., Lindqvist G., Klang, N., Magnusson, G & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning - En enkätstudie*. Karlstad universitet, 2015:13. (Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap)
- Hattie, J. (2009). *Synligt lärande*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Imsen, G. (1997). *Lärarens värld - Introduktion till allmän didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Korp, H. (2011). *Kunskapsbedömning - vad, hur och varför?* Stockholm: Skolverket.

- Kvale, S & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. (2., [utök.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2010) Möten i skriftspråket. I Bjar, L. & Liberg, C. (red.) (2010). *Barn utvecklar sitt språk*. 2., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur. OBS sid
- Lindblad S, Linde G & Naeslund L (1999) Ramfaktorteori och praktiskt förnuft. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 1999 4(1), 93–109.
- Linde, 2012. *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindström, L (2011). Pedagogisk bedömning. I L. Lindström, V. Lindberg & A.Pettersson (Red.), *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: Liber.
- Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O.-P. (1988) Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 263-284.
- Lundgren, U (1999). Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk forskning i Sverige* 1999 4(1) 31-41.r
- Myrberg,M.(2007). *Dyslexi - en kunskapsöversikt* (Vetenskapsrådets rapportserie, 2007:2). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Pettersson, A. (2011). Bedömning - Varför, vad och varthän? I L. Lindström, V. Lindberg & A. Pettersson (Red.), *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: Liber.
- Plantin Ewe, L. (2018). Speciallärarens verktygslåda - att utmana praxis och hitta nya vägar. Bruce B (Red.), *Att vara speciallärare*. Malmö: Gleerups)
- Poskiparta, E., Niemi,P.& Vauras,M. (1999) Who benefits from training in linguistic awareness in the first grade, and what components show training effects? *Journal of Learning Disabilities* , 32(5), 437-446.
- Scherp, H-Å. (2003). *Att leda lärande samtal*. Karlstad: Universitetstryckeriet i Karlstad.
- Scherp, H-Å. (2003). *Problembaserad skolutveckling: Ett vardagsnära perspektiv*. Karlstad: Karlstad universitet.
- Scherp, H-Å. (2013). *Lärandebaserad skolutveckling. Lärglädjens förutsättningar, förverkligande och resultat*. Lund: Studentlitteratur.

- Scherp, H-Å. & Thelin, K. (2004). *Att göra lika på olika sätt- en studie av sex särskilt utvecklingsbenägna skolor*. Karlstad University studies, 2004:49. Karlstad: Karlstad universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Shepard, L. (2000). The role of classroom assessment in teaching and learning. *Educational researcher*, 29, 4-14
- SFS 2010:800 *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2011:688 *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen (2011). *Kvalitetsgranskning 2011:8. Läs- och skrivsvårigheter/ Dyslexi i grundskolan*. Diarienummer 40-2010:119. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2012). *Kvalitetsgranskning 2012:1. Rektors ledarskap. Med ansvar för den pedagogiska verksamheten*. Diarienummer 40-2011:2236. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket, (2013a). *PISA 2012 - 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Internationella studier, rapport 398. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, (2013b). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer - Utvecklingssamtalet och den skriftliga individuella utvecklingsplanen*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, (2015a). *Systematiskt kvalitetsarbete - för skolväsendet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, (2015b). *Systematiskt kvalitetsarbete i praktiken..* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, (2018a). *Hitta språket - Kartläggningmaterial i språklig medvetenhet i förskoleklass*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket, (2018b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Reviderad 2018*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, (2018c). *Nationellt Bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling i årskurs 1-3*. Diarienummer 2108:632: Stockholm: Skolverket.
- Snow, C.E. & Juel, C. (2007). Teaching children to read: What do we know about how to do it? In M.J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp 501-520). Malden, MA: Blackwell.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.
- Tjernberg, C. (2011). *Specialpedagogik i skolvardagen. En studie med fokus på framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande*. Stockholm: Stockholms universitet.

- Tjernberg, C. (2013). *Framgångsrik läs- och skrivundervisning - En bro mellan teori och praktik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Utbildningsdepartementet, (2014) *En bättre skolstart för alla: bedömning och betyg för progression i lärande*, U2014/4873/S). Stockholm: Regeringskansliet
- Vetenskapsrådet. (2017) *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wedin, Å. (2010) Bedöma eller döma? Språkbedömning och lästest i grundskolans tidigare år. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2010 15(2), 102-114.
- Wengelin, Å. & Nilholm, C. (2013) *Att ha eller sakna verktyg- om möjligheter och svårigheter att läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1 Missivbrev



Lärande och
samhälle
2019-02-08

På specialpedagog- och speciallärarprogrammet vid Malmö universitet skriver studenterna ett examensarbete under sin tredje alternativt sjätte termin.. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie, utifrån en fråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid olika verksamheter, i form av t.ex. intervjuer, enkäter och observationer. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng,. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö universitets databas MUEP (<http://dspace.mah.se/handle/2043/599>).

Missivbrev

Hej!

Våra namn är Kjersti Ring och Åsa Stenroth. Vi läser sista terminen på Speciallärarprogrammet på Malmö Universitet, med inriktning på språk-, skriv- och läsutveckling.

Under våren skriver vi vårt examensarbete om hur Skolverkets nationella bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk används. Vi är intresserade av på vilka olika sätt rektorer och lärare upplever att analysen av resultatet kan vara ett användbart verktyg för fortsatt planering av läs- och skrivundervisningen. Bedömningsstödet är endast obligatoriskt i årskurs 1 och vi är intresserade av om samt hur det följs upp och används i årskurs 2 och 3. Vårt examensarbete bygger på att vi genom intervjuer med rektorer och lärare ska få svar på våra frågeställningar.

Intervjun beräknas ta ca 45-60 minuter och kommer att spelas in. I vårt analysarbete kommer intervjuerna att transkriberas och sedan raderas. Vi utgår från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>, vilket innebär att medverkan i studien är frivillig och sker i samtycke. Insamlat material kommer endast att användas för vår studie samt deltagare och skolor kommer att avidentifieras i examensarbetet.

Vi hoppas att du vill medverka i vår studie och dela med dig av dina erfarenheter. Om du har några frågor, kontakta oss gärna.

Vänliga hälsningar

Kjersti Ring & Åsa Stenroth

Kontaktuppgifter

kjersti.ring@halmstad.se

asa.stenroth@skola.bjuv.se

0735-263380

0733-172270

Ansvarig handledare: Ann-Elise Persson, Malmö universitet: www.mu.se , 040-665 70 00

Bilaga 2 Intervjuguide rektorer

Vilken bakgrund har du?

Genomförs bedömningsstödet i årskurs 2 på skolan? Varför?

Berätta hur genomförandet går till!

- Vem sammanställer resultaten?
- Vad händer med resultaten?
- Sker sambedömning?

Kan du berätta så detaljerat som möjligt hur analysarbetet går till!

- Vem är med? (speciallärare/specialpedagog?)
- Vem ansvarar i praktiken för genomförande och redovisning av en analys?
- Avsätts tid?
- Vem har utformat analysfrågor?
- Hur dokumenteras/redovisas analysen?
- För du som rektor en dialog med lärarna kring analysresultatet?
- Vad är speciallärarens roll?

Berätta vad ni använder analysen till!

- Vad ser du för möjligheter att använda analysen i ditt arbete? Organisation-, grupp- och individnivå?
- Vilka förbättringsområden ser du i analysarbetet kring bedömningsstödet?

Leder analysen till någon fortbildning inom läs- och skrivinlärning?

Leder analysen till kollegialt samarbete? Kan du ge exempel?

Hur tar skolan till sig forskning och använder det för att förnya undervisningen?

Bilaga 3 Intervjuguide lärare

Vilken bakgrund har du?

Genomförs bedömningsstödet i årskurs 2 på skolan? Varför?

Berätta hur genomförandet går till!

- Vem genomför och när?
- Vem sammanställer resultaten?
- Vad förväntas du göra med resultaten?
- Hur arbetar ni tillsammans i arbetslaget kring resultatet? Sambedömning?

Kan du berätta så detaljerat som möjligt hur analysarbetet går till!

- Vem är med? (speciallärare/specialpedagog?)
- Vem ansvarar i praktiken för genomförande och redovisning av en analys?
- Avsätts tid?
- Vem har utformat analysfrågor?
- Hur dokumenteras/redovisas analysen?
- Vad är speciallärarens roll?

Berätta vad ni använder analysen till!

- Vad ser du för möjligheter att använda analysen i ditt arbete på grupp- och individnivå?
- Vad ser du för hinder att använda analysen som ett verktyg?
- Förs någon dialog med rektor och/eller i EHT kring vad ni ser i analysen?

**Hur använder du analysen för att utveckla läsundervisningen på individnivå?
gruppnivå?**

- Vilket stöd tycker du att Bedömningsstödet ger för val av metod för att möta gruppens/elevens behov?
- Vem/vilka samarbetar du med?
- Hur tar ni lärare hjälp av varandra i att utveckla er undervisning?

Leder analysen till någon fortbildning inom läs- och skrivinlärning?

Leder analysen till kollegialt samarbete? Kan du ge exempel?

Hur tar skolan till sig forskning och använder det för att förnya undervisningen?