



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

Bedömning av läsförståelse

En kvalitativ undersökning av några lärares förutsättningar och inställningar till bedömning av läsförståelse.

FRIDA BILLERUD OCH VERONICA SEMERSON

Akademien för utbildning, kultur och kommunikation
Pedagogik
Självständigt arbete – Grundlärarprogrammet f-3
Grundnivå, 15 hp.

Handledare: Gustav Bockgård

Examinator: Karin Sheikhi

Termin: 6

År: 2019



MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS

Akademien för utbildning
kultur och kommunikation

SJÄLVSTÄNDIGT ARBETE

Kurskod: SVA013 15 hp

Termin: 6 År: 2019

Frida Billerud & Veronica Semerson

En kvalitativ undersökning av några lärares förutsättningar och inställningar till bedömning av läsförståelse.

A qualitative study of some teachers' conditions and attitudes towards assessment of reading comprehension.

Årtal 2019

Antal sidor: 42

Sammanfattning:

Syftet med föreliggande studie är att ta reda på om några lärare anser att bedömning av läsförståelse har betydelse för elevers läsförståelseutveckling, samt belysa hur lärarna ser på sina förutsättningar att bedöma läsförståelse. Lärarnas tankar om ämnet exponeras genom semi-strukturerade intervjuer. Studiens resultat synliggör exempelvis betydelsen av att använda bedömning i skolan för att främja elevernas lärande. Dessvärre har den målstyrda skolan och kravet att mäta och jämföra elevers kunskaper gjort att den enskilda och formativa bedömningen inte kan prioriteras i så stor omfattning som lärarna önskar. Att använda bedömning mer kontinuerligt i skolvardagen var en åsikt majoriteten av lärarna uttryckte ett flertal gånger. Några förutsättningar lärarna saknar enligt vår studie är bland annat tidsbristen, kraven på det administrativa som ökat och skolans möjlighet att erbjuda extra personal och kollegialt samarbete.

Nyckelord: bedömning, formativ bedömning, läsförståelse, reliabilitet, summativ bedömning, validitet

Innehållsförteckning

| | |
|---|----|
| 1 Inledning | 1 |
| 2 Syfte och forskningsfrågor | 3 |
| 3 Bakgrund | 3 |
| 3.1 Innebörden av läsförståelse | 3 |
| 3.2 Bedömning i Skolverkets styrdokument | 4 |
| 3.3 Bedömning | 4 |
| 3.3.1 Formativ och summativ bedömning | 4 |
| 3.3.2 Bedömning av läsförståelse | 5 |
| 3.3.3 Obligatoriska kartläggningsmaterial | 5 |
| 3.3.4 Hur läsförståelse kan synliggöras genom bedömning | 6 |
| 3.3.5 Syftet med bedömning i läsförståelse | 6 |
| 3.3.6 Lärares förutsättningar vid bedömning av läsförståelse | 7 |
| 4 Metod och material | 9 |
| 4.1 Datainsamlingsmetod | 9 |
| 4.2 Urval | 10 |
| 4.3 Genomförande av intervjuer | 10 |
| 4.4 Analys av data | 10 |
| 4.5 Tolkning av analys | 12 |
| 4.6 Reliabilitet och validitet | 13 |
| 4.7 Etiskt ställningstagande | 14 |
| 4.8 Metod- och analysdiskussion | 15 |
| 5 Resultat | 17 |
| 5.1 Empiri | 17 |
| 5.1.1 Lärarnas inställning | 17 |
| 5.1.2 Tiden som förutsättning | 18 |
| 5.1.3 Undervisning i läsförståelse | 20 |
| 5.1.4 Kollegialt samarbete | 21 |
| 5.2 Tolkning av empiri | 23 |

| | |
|--|----|
| 5.2.1 Lärarnas inställning | 24 |
| 5.2.2 Tiden som förutsättning..... | 24 |
| 5.2.3 Undervisning i läsförståelse | 25 |
| 5.2.4 Kollegialt samarbete | 26 |
| 5.3 Resultatsammanfattning | 27 |
| 6 Diskussion..... | 28 |
| 6.1 Resultatdiskussion..... | 28 |
| 6.1.1 Lärarnas inställning till bedömning av läsförståelse..... | 28 |
| 6.1.2 Tid som en förutsättning vid bedömning av läsförståelse | 29 |
| 6.1.3 Undervisning och obligatoriska bedömningsmaterial som en förutsättning vid bedömning av läsförståelse..... | 30 |
| 6.1.4 Kollegialt samarbete som en förutsättning vid bedömning av läsförståelse | 31 |
| 6.2 Slutsats | 32 |
| 6.3 Egna reflektioner och förslag på fortsatt forskning..... | 33 |
| Referenslista | 34 |
| Bilagor | 36 |
| Bilaga 1. Informationsbrev till informanter..... | 36 |
| Bilaga 2. Intervjufrågor | 37 |
| Bilaga 3. Kategoriseringen..... | 39 |
| Bilaga 4. Databassökning..... | 41 |

1 Inledning

Svenska elevers läsförståelse har sjunkit enligt Utbildningsdepartementet (2014, s. 6). Genom att bedöma elevers progression finns det större möjlighet att se vilka elever som behöver mer stöd för att nå Skolverkets (2017) mål och riktlinjer. På så vis kan elevers läsförståelseutveckling gå framåt. Det är viktigt att arbeta med läsförståelse redan i tidig ålder eftersom det är förödande för elevers skolgång att låta bristande läsförståelse fortgå. Svårigheterna tenderar att följa med genom hela skolåldern och även leda till svårigheter i andra ämnen, vilket i sin tur kan göra det svårt att i vuxen ålder exempelvis få ett arbete (Utbildningsdepartementet, 2014, s. 5–6). För att synliggöra elevers läsförståelse och vad som behöver utvecklas vidare krävs bedömning av läsförståelsen (Eckerholm, 2018, s. 18). Där har lärare en viktig uppgift att säkerställa reliabiliteten och validiteten i test och bedömning. Reliabilitet innebär bland annat att ett tests utfall är jämförbart även om det utförs vid ett senare tillfälle. Om testet brister i den aspekten blir jämförelsen mellan resultat missvisande. Validitet innebär att lärare tittar på den kunskap som de är ute efter att bedöma. Om de ska se om en elev kan återberätta en text ska fokus ligga på det, vilket förutsätter att uppgifter och test kontrolleras för att inte riskera att fel kunskaper mäts (Levlin, 2014, s. 42). Läsförståelse är svår att se och därför svår att bedöma (Westlund, 2013, s. 39). Att förstå en texts innebörd är en process som sker inom en individ beroende på hur individen uppfattar världen och vilka tidigare upplevelser som präglar läsaren (Tengberg, 2014, s. 85). Det kräver att lärare i sin bedömning av elevers läsförståelse erbjuder elever att visa sina kunskaper på flera olika sätt för att inga missförstånd ska ske om vad eleven tagit till sig och inte (Westlund, 2013, s. 62–63).

Den numera målstyrda skolan gör att elevers kunskaper i läsförståelse måste mätas och jämföras med andra skolors resultat, vilket ibland görs på bekostnad av den individanpassade och formativa bedömningen. Det är fördelaktigt att låta bedömningen fungera som ett verktyg för att utveckla undervisningen istället för ett sätt att betygsätta elevers kunskaper (Westlund, 2013, s. 72). De lärare som ofta lyckas bäst med att utveckla elevers läsförståelse använder formativ bedömning för att ge dem verktyg att utvecklas mer och funderar över hur undervisningen kan förändras för att gynna elevers utveckling (Westlund, 2013, s. 68). Anledningen till att de båda bedömningssätten inte alltid utförs är att lärares arbetsuppgifter utökats på grund av obligatorisk dokumentation bland annat. Denna förändring har skett utan någon förändring av arbetstiden, vilket betyder att lärare fortfarande förväntas spendera lika många timmar på undervisning. Inte heller har denna extra arbetsbörda minskat genom att exempelvis utöka personalstyrka utan

nedskärningar på resurser som exempelvis personal och ekonomi har gjorts. Resurser som annars gör det stora och komplexa arbetet möjligt (Eckerholm, 2018, s. 44–45).

Lärare måste bland annat förhålla sig till skolans styrdokument (bl.a. skollagen, skolförordningen, skolverkets allmänna råd och läroplanerna) (Lärarnas riksförbund, 2018), skolans förutsättningar vad gäller exempelvis ekonomi och personal samt alla individer i en klass (Eckerholm, 2018, s. 41, 44). Under 2000-talet har förändringar gjorts inom läraryrket där mer arbete i form av dokumentation och bedömning förväntas utföras, samtidigt som det inte alltid finns varken tid eller extra personal som hjälper lärare att hinna med allt som de numera förväntas göra. På grund av detta finns det arbetsuppgifter som lärare inte hinner med eller kanske inte får ordentligt gjorda (Eckerholm, 2018, s. 44–45). Det är vanligt att lärare känner att de inte hinner göra sitt arbete fullt ut. Allt de förväntas göra och förhålla sig till samspelar inte alltid med den tidspress som skolan ligger under, vilket resulterar i en känsla av misslyckande och otillräcklighet inför uppgiften som lärare (Westlund, 2013, s. 73–74). En viktig del av lärares utveckling inom sitt arbete är möjligheten att få diskutera sitt arbetssätt med andra lärare och tänka kring hur utveckling kan se ut. Trots att detta visat sig vara viktigt finns inte alltid möjligheten för lärare att prioritera kollegialt samarbete. Ett sådant samarbete gör att lärarna utvecklas och många vittnar om att de känner sig tryggare i sin yrkesroll när de får tid till samtal om arbetssätt med andra lärare (Eckerholm, 2018, s. 47–48).

Vad som styr hur lärare väljer att arbeta med svenskämnet beror på många olika aspekter. De mål som läroplanen (Skolverket, 2017) sätter upp för svenskämnet är vagt formulerade, vilket gör att undervisningen påverkas av lärares synsätt och tolkning av målen (Eckerholm, 2018, s. 42). Synen på huruvida bedömningen är betydelsefull för elevers lärande och utvecklingen av lärares undervisning eller inte har sett olika ut genom tiderna. Detta har påverkat många lärares utbildning i bedömning på så vis att de inte alltid fått kunskaper om hur bedömning ska gå till (Utbildningsdepartementet, 2014, s. 26). Bedömning är något som lärare numera måste förhålla sig till oavsett vad de känner inför momentet. Hur lärare förhåller sig till undervisningen och bedömningen påverkar elevers kunskapsinhämtning. Om en lärare känner att förutsättningar att genomföra arbetet på bästa sätt finns påverkar det elevers kunskapsinhämtning positivt. Obefintliga eller inte tillräckliga förutsättningar kan alltså ha motsatt effekt på arbetet (Utbildningsdepartementet, 2014, s. 20, 26).

2 Syfte och forskningsfrågor

Stycket ovan tyder på att lärares inställningar och förutsättningar påverkar deras arbete med bedömning. Syftet med den här studien är därför att fokusera på några lärares inställningar till bedömning i läsförståelse och vilka förutsättningar de har vid momentet. Syftet kommer undersökas genom att besvara följande forskningsfrågor:

1. Vilken betydelse anser de tillfrågade lärarna att bedömning av läsförståelse har för elevers utveckling i läsförståelse?
2. Hur ser de tillfrågade lärarna på sina förutsättningar vid bedömning av elevers läsförståelse?

3 Bakgrund

För att tydliggöra vad lärare har att förhålla sig till när det gäller bedömning i läsförståelse kommer vi nedan att beskriva vad läsförståelse innebär samt vad tidigare forskning säger om förutsättningar och syfte med den typen av bedömning. Vi kommer även visa hur Skolverkets styrdokument behandlar bedömning.

3.1 Innebörden av läsförståelse

Läsförståelse innebär att en text förstås utifrån läsarens erfarenheter och kunskaper, vilket ligger som grund för hur både bekant och ny information tolkas. Läsförståelse handlar alltså om läsarens förmåga att applicera en texts innehåll på redan tillägnad kunskap och erfarenheter (Bråten, 2008, s. 14). Vad som påverkar hur en text förstås kan bero på många faktorer, vilket både kan underlätta eller försvåra förståelsen. En text om ett obekant ämne kan innehålla nya begrepp för läsaren. Om begreppen inte förstås minskar förståelsen. En text om något främmande kan även bli svår att koppla till egna erfarenheter, vilket ställer större krav på läsarens läsförståelse. En text som handlar om något välbekant underlättar läsförståelsen. Förutom textens innehåll kan även andra faktorer som exempelvis skolan och elevens eget intresse för läsning påverka läsförståelsen. Om det hos en elev redan finns ett intresse för läsning underlättar detta förmågan att utveckla läsförståelsen medan ett ointresse försvårar den utvecklingen. Skolan har därför ett ansvar att ge eleverna de förutsättningar som krävs för att både vilja och kunna förstå olika typer av texter (Bråten, 2008, s. 15–16).

3.2 Bedömning i Skolverkets styrdokument

Undervisningen och därmed bedömningen påverkas av hur läroplanen (Skolverket, 2017) i första hand behandlar ämnena. Den beskriver mål som ska uppnås av elever när årskurserna avslutas, vilket är något lärare måste förhålla sig till. Läroplanens mål och hur vägen dit ska se ut är tolkningsbara (Eckerholm, 2018, s. 41–42). Kommunikation lärare emellan och alla berörda inom skolans väggar är därför en viktig byggsten i skolans utveckling (Skolverket, 2017, s. 9). För att skolan ska bli bättre krävs det att lärare synliggör vad som behöver förbättras och på vilket sätt, samt visa vad som inte är fördelaktigt för att kunna erbjuda elever bästa möjliga undervisning. För att ett sådant arbete ska vara möjligt behöver lärare få tid att tillsammans granska och diskutera skolans arbete (Skolverket, 2017, s. 9).

Lärare och elever har specifika mål vad gäller bedömning att arbeta mot. Skolverket (2017, s. 16) skriver att elevens mål är att: ”utveckla förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna”.

Skolverket poängterar även i läroplanen att läraren bland annat genom utvecklingssamtal ska främja elevernas utveckling så väl socialt som kunskapsmässigt. Läraren ska även enligt läroplanen allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, detta ska även muntligt och skriftligt redovisas för eleven och elevens vårdnadshavare (Skolverket, 2017, s. 16).

3.3 Bedömning

Begreppet bedömning kan tolkas på olika sätt. Det är exempelvis skillnad på att använda bedömning med fokus på resultat som ska föras in i en jämförelsemall och en bedömning som har som syfte att utvärdera och utveckla elevers kunskaper och lärarens undervisning. De olika sätten att använda bedömning benämns antingen som summativ eller formativ bedömning (Sjunnesson, 2014, s. 34).

3.3.1 Formativ och summativ bedömning

I studien kommer begreppen summativ bedömning som syftar till en normerande bedömning och formativ bedömning som beskriver en framåtsyftande bedömning att användas. En summativ bedömning kan exempelvis en bild av vilka elever som behöver mer stöd för att uppnå målen, medan en formativ bedömning frågar sig på vilket sätt eleven kan nå målen. Det är viktigt att vara medveten om att det finns olika sätt att bedöma elevers läsförståelse på. Det är hur

bedömningen framförs till eleven som bestämmer huruvida det resulterar i en formativ eller summativ bedömning (Sjunnesson, 2014, s. 37–38).

3.3.2 Bedömning av läsförståelse

Det är viktigt att lärare har kunskap om vad läsförståelse innebär och på vilket sätt den synliggörs under bedömning. Det svåra med att bedöma läsförståelse är att det är mycket som måste tas hänsyn till och bedömningsmaterial har en tendens att inte ta hänsyn till alla viktiga delar. Lärare måste veta vad som ska bedömas och vad läsförståelse innebär. De måste ha vetskap om vad ett test behandlar inom läsförståelse och vad testet inte behandlar (Skolverket, uå). Läsförståelse innefattar att läsaren ska förstå texten utifrån sina egna erfarenheter men också utifrån andra synvinklar. Med det här synsättet ska bedömningen i läsförståelse utgå från att eleven äger sin förståelse av texten och hur eleven bearbetar det hen läst (Sjunnesson, 2014, s. 38). Många matriser inom läsförståelse går ut på att elever ska svara på frågor om det de läst. Fokus vid sådana test tenderar att ligga på att eleven ska komma ihåg konkreta fragment ur texten för att kunna ge ett svar som sedan bedöms som rätt eller fel (Sjunnesson, 2014, s. 39).

Läsning präglas av läsarens egna tolkningar som grundar sig i individens upplevelser. Även hur en lässituation uppfattas kan påverka hur texten tas emot av läsaren. Därför är det svårt att bedöma läsning som ger sig uttryck hos människor på olika sätt (Tengberg, 2014, s. 85). När elever gör inferenser, vilket betyder att den som läser kan se och förstå sådant som inte står i texten, krävs att den som ska bedöma har förståelse för att olika tolkningar kan göras av en text (Eckerholm, 2018, s. 28–30). Det är av stor vikt att texten är bekant för eleven på så vis att innebörden och strukturen är möjlig för eleven att förstå. Eftersom läsförståelse är något som sker eller inte sker inom eleven och därför blir svårt att bedöma, är det fördelaktigt att som lärare inte enbart förlita sig på ett arbetssätt när bedömning görs utan att på flera olika vis försöka se elevens kunskaper (Sjunnesson, 2014, s. 39). Ett sätt att kontrollera hur elever tagit till sig det lästa är att ställa frågor kring innehållet som öppnar för diskussion och vidare tankar (Eckerholm, 2018, s. 29).

3.3.3 Obligatoriska kartläggningsmaterial

I årskurs 1 finns obligatoriska kartläggningsmaterial som Skolverket gav ut 2018. Det är kartläggningsmaterial som lärare måste använda för att synliggöra hur elever ligger till kunskaps-

mässigt tidigt i skolgången. Detta arbetssätt ska även bidra till en likvärdig bedömning av elevers kunskaper. Det är normativa test som kommer att visa hur elever ligger till jämfört med andra skolor i Sverige men även internationellt sett (Skolverket, 2018, s. 2).

3.3.4 Hur läsförståelse kan synliggöras genom bedömning

När lärare bedömer elever ska de ha läroplanens (Skolverket, 2017) mål och riktlinjer som utgångspunkt, men hur bedömningen går till kan se olika ut (Eckerholm, 2018, s. 18). När bedömning av elevers läsförståelse görs måste en vetskap om testets validitet finnas. Hur ett läsförståelsetest är uppbyggt och förstås är avgörande för om resultatet ska ge en sann bild av elevers kunskaper (Levlin, 2014, s. 15–16, 42). Det är viktigt att som lärare vara medveten om att elever kan ha svårigheter att förstå innehållet i en text när de misstolkar eller inte förstår vad vissa ord innebär, vilket kan leda till en missuppfattning av det de läser. Det behöver alltså inte bero på brister i läsförståelsen utan snarare att ordförrådet inte täcker tillräckligt av textens innehåll (Eckerholm, 2018, s. 27–28). Läsförståelsetest som exempelvis innehåller ord som eleven inte förstår men som har betydelse för textens handling kommer inte ge en rättvis bild av elevens läsförståelse. Många läsförståelsetest går ut på att låta eleven läsa en text och sedan svara på frågor angående texten. Om en fråga skulle vara formulerad på ett sätt som eleven inte tolkar rätt visar inte det felaktiga svaret något annat än att eleven inte uppfattat frågan korrekt (Tengberg, 2014, s. 84).

Det finns en fördel med att kommunicera med elever under bedömningen. Kommunikation kan synliggöra missförstånd och tankar och på så vis motverka en felaktig bedömning (Sjunnesson, 2014, s. 28). Att arbeta med att synliggöra elevers analyser av texter i större grupper är ett arbetssätt som öppnar upp för kommunikation mellan elever (Eckerholm, 2018, s. 103; Harris, Stover & Yearta, 2016, s. 378). Elever som har svag metakognition, alltså svårigheter att se hur och när de lär sig, förstår inte alltid när de slutar att förstå textens innehåll eller har inte verktyg för att hantera situationen när de slutar förstå. En sådan situation är svår för lärare att se genom att bara observera (Eckerholm, 2018, s. 31).

3.3.5 Syftet med bedömning i läsförståelse

Bedömningens syfte är inte alltid helt självklar för vare sig lärare eller elever. Ett syfte med bedömning är att se resultat, förstå dessa och utifrån dem utforma en undervisning som kan leda elever mot målet på ett mer givande sätt. Det syftet uppnås med formativ bedömning, vilket

pekar på hur nästa steg i utvecklingen bör se ut för varje individ i klassrummet. Problemet är att som lärare hinna se alla individers utveckling och behov för att kunna bedöma elevers läsförståelse (Harris et al, 2016, s. 377).

Idag är skolan målstyrd, vilket kräver att elevers kunskaper synliggörs genom att se om de når Skolverkets (2017) uppsatta mål eller inte. Därför är bedömning något som är centralt i elevers utbildning. Lärare måste tydliggöra elevers prestationer eftersom informationen ska skickas vidare till andra aktörer i samhället, exempelvis för att möjliggöra en granskning av skolresultaten på kommunal nivå. Elevers resultat jämförs även på nationell nivå. Jämförelser av elevers kunskaper som sker mellan länder ger inte alltid en relevant bild av elevers kunskapsnivå. Det är inte säkert att det som mäts i internationella test är i symbios med den svenska läroplanen. Det är alltså inte självklart att det som mäts då är något som den svenska skolan arbetar med (Sjunnesson, 2014, s. 11–12). Mätningarna sker ofta genom test, kartläggningar eller andra former av material som ska göra elevers kunskaper mätbara. Denna information saknar ibland förankring i lärares arbete och syfte med sin undervisning. Dessa normativa test och mätningar vill ge jämförbara siffror som kan visa om elevers kunskaper går i linje med normen eller om de behöver mer stöd.

Normativa test ger ofta en summativ bedömning och har en tendens att visa vilka elever som inte håller måttet, till skillnad från en framåtsyftande formativ bedömning som ger utrymme att granska undervisningen och mer konkret visa hur elever kan utvecklas vidare. Dessa bedömningar och mätningar som hela tiden ska jämföras tenderar att ta över lärares arbete. Undervisningen riskerar att endast ha sikte på en specifik kunskap till ett prov, vilket tar bort tid från deras möjlighet att individanpassa undervisningen. I takt med att Sveriges skolor blivit mer målinriktade har elevers resultat sjunkit (Sjunnesson, 2014, s. 21–23, 36). Skolverket (2017, s. 8) tar upp att alla elever ska ha rätt att nå skolans mål utefter sina förutsättningar. Men elevers kunskaper står inte i förhållande till sina egna förutsättningar och kunskapsutveckling utan i förhållande till Skolverkets mål (Sjunnesson, 2014, s. 36).

3.3.6 Lärares förutsättningar vid bedömning av läsförståelse

Synen på om lärare ska besitta kunskap om hur bedömning ska ske har sett olika ut genom tiderna även om det nu läggs vikt på dessa kunskaper under lärarutbildningen och inom yrkeskåren. Det har resulterat i att det finns en osäkerhet kring hur bedömning ska hanteras i skolorna (Utbildningsdepartementet, 2014, s. 26). Skolverket har konstruerat matriser som ska underlätta

lärares arbete med bedömning, men även dessa kräver tid samt att lärare samarbetar med varandra för att säkerställa validiteten genom att bedömningen går rätt till (Utbildningsdepartementet, 2014, s. 26). Att lärare ges möjlighet att tillsammans diskutera bedömning och hur den bör och har gått till är en betydelsefull process för lärares utveckling och försäkring om att bedömningen av elever går rätt till (Eckerholm, 2018, s. 48). Däremot finns en önskan bland många lärare att kunna bestämma vilken typ av fortbildning de ska delta i eftersom det som tas upp under utbildningar inte alltid är relevant eller applicerbart i lärarens klass. Att genomföra en förändring är dessutom tidskrävande och förutsätter att läraren har möjlighet att fundera över sin egen undervisning, vilket är en tid många lärare inte har (Eckerholm, 2018, s. 46–47).

Det finns många aspekter som påverkar lärares arbete, exempelvis skolmiljö, lärarens utbildning, fortbildning och det kollegiala samarbetet (Eckerholm, 2018, s. 41–42). Lärares arbetsuppgifter har blivit fler och mer krävande och det begränsar möjligheterna till att lägga den tid som ibland behövs vid bedömning (Eckerholm, 2018, s. 51). Inom läraryrket är det många som arbetar hårt och mycket eftersom det sällan finns någon gräns för förbättring och utveckling. En av anledningarna till det ständiga jagandet framåt kan vara att det inte går att säga när ett mål är uppnått (Eckerholm, 2018, s. 44).

En amerikansk studie har provat att låta en lärare arbeta med bedömning av läsförståelse genom en blogg online. Arbetets syfte är att ge läraren möjlighet att ge elever återkoppling om hur utvecklingen ser ut. Genom bloggen kunde läraren och eleverna presentera och diskutera texter de läst. Läraren kunde därigenom se hur eleverna tagit till sig texterna och på vilket sätt de förstått dem. Därför fick eleverna individuell respons och kunde på så vis utveckla sin läsförståelse. Läraren hade med hjälp av bloggen regelbundet nya underlag för sin bedömning. Det här arbetssättet ger läraren möjlighet att hela tiden ge respons till individerna för hur de kan förbättra sitt sätt att analysera sina texter. I studien visar de hur en lärare uppmanar en elev att tydliggöra varför hon förutser ett specifikt utfall i en historia (Harris et al, 2016, s. 378–379). Fördelen med att bedömningen sker via en blogg är att elever som annars är svåra att bedöma, för att de inte pratar tillräckligt mycket, kan ta plats och visa vad de kan. Ett sådant sätt att arbeta ger läraren möjlighet att ge hela klassen individuellt stöd och vägledning eftersom läraren kontinuerligt ser hur läsförståelsen kan förbättras (Harris et al, 2016, s. 380–381).

4 Metod och material

I detta avsnitt kommer en redogörelse för studiens datainsamlingsmetod, genomförande av intervjuer, bearbetning av data och val av urval. Studiens reliabilitet och validitet, samt de etiska ställningstagandena kommer att presenteras. Kapitlet kommer avslutas med en metod- och analysdiskussion.

4.1 Datainsamlingsmetod

Studien syftar till att synliggöra några lärares inställningar och förutsättningar till bedömning av läsförståelse. För att tydliggöra detta har val av metod blivit en kvalitativ datainsamlingsmetod i form av intervjuer. Intervju är en metod som öppnar upp för informanternas egna åsikter och betraktelser. Eftersom vi ville få klarhet i informanternas inställningar och förutsättningar vid bedömning av läsförståelse möjliggjorde intervjun att vi fick ta del av informanternas tankar.

Intervjufrågorna (se Bilaga 2) var formulerade för att specifikt beröra studiens forskningsfrågor. Vi ville att intervjuerna skulle kännas avslappnade och öppna i den bemärkelsen att informanterna inte skulle vara begränsade till några svarsalternativ. Vi ville att de skulle få resonera fritt när de svarade på intervjufrågorna eftersom vår förhoppning var att det exempelvis skulle synliggöra tankar vi inte förväntade oss eller hade funderat över. Med detta i åtanke valde vi att förhålla oss till en semistrukturerad intervjumetod. Dialogen mellan intervjuare och den som blir intervjuad är öppen i en semistrukturerad intervjumetod, vilket är anledningen till att just den intervjumetoden uppfattas mer som ett samtal till skillnad från exempelvis en strukturerad intervjumetod. Där har informanterna istället begränsade svarsalternativ och den som intervjuar styr intervjutillfället. Detta gör att intervjun kan kännas mer strikt (Denscombe, 2018, s. 269). Vi valde att intervjua en informant i taget, vilket kan benämnas som en personlig intervju (Denscombe, 2018, s. 270). Detta gör att den enskilda informantens åsikter tydliggörs och att de kan utgå ifrån sig själva utan att påverkas av någon annans tankar. Vi önskade även att få spela in intervjuerna för att transkriberingen skulle bli lättare eftersom vi kunde lyssna på intervjuerna flera gånger. Det möjliggjorde även att vi kunde ta del av varandras intervjuer eftersom vi inte höll dem tillsammans. Varje delaktig informant accepterade att bli inspelade. Enligt Denscombe (2018, s. 270) underlättar en individuell intervju transkriberingen eftersom det är enklare att transkribera inspelningar när en informant samtalar i taget.

4.2 Urval

Vi efterfrågade lärare med lärarexamen som undervisar i svenskämnet och arbetar med bedömning av läsförståelse. Sammanlagt valde åtta informanter att delta i undersökningen. Syftet med insamlandet av data var att få ta del av några lärares uppfattningar om vilken betydelse de anser att bedömningen har för utvecklingen av läsförståelse och vilka förutsättningar de anser är betydande.

Urvalet kan benämnas som explorativt, vilket innebär att syftet med intervjuerna är att gå in på djupet i något specifikt med ett fåtal lärare (Denscombe, 2018, s. 58). Eftersom det är få informanter som ingår i studien anses studien som mindre och kommer därför inte visa något som generellt gäller alla lärare eller skolor. Fokus ligger istället på att berätta hur dessa åtta informanter uppfattar studiens specifika forskningsfrågor och varför.

4.3 Genomförande av intervjuer

Vi kontaktade tio lärare ifrån skolor som ligger i närheten av där vi bor för att intervjuerna inte skulle bli för tidskrävande. De kontaktades via mail där vi beskrev vad studien skulle behandla, vad deltagandet skulle innebära och var tydliga med att de skulle vara anonyma. Åtta lärare ville delta i studien. De som tackade ja till att medverka fick ytterligare ett mail med ett informationsbrev (se Bilaga 1). Brevet gav en större inblick i vad undersökningen skulle handla om och en beskrivning av vad det skulle innebära för informanterna att delta i undersökningen. Brevet tydliggjorde bland annat att intervjun är konfidentiell, vilket betyder att även om vi vet vilka informanterna är kommer det inte påvisas i uppsatsen (Davidson & Patel, 2011, s. 74).

Vi valde att inte genomföra intervjuerna tillsammans eftersom det möjliggjorde att vi hann med fler intervjuer och kunde lägga mer tid på den kommande kategoriseringen och tolkningen. Informanterna intervjuades en i taget på deras arbetsplatser. För att få så utförliga och sanna svar som möjligt förklarade vi varför vår studie och informantens svar är betydelsefulla (Davidson & Patel, 2011, s. 75). Vi spelade in intervjuerna, vilket gjorde det möjligt för oss att ta del av varandras intervjuer. De transkriberades innan vi analyserade intervjuerna.

4.4 Analys av data

Vi bestämde oss för att göra en kvalitativ databearbetning eftersom det arbetssättet kan bidra till att saker som en själv inte tänkt på kan synliggöras. Vi ville ta i beaktning att det kunde

finnas tankar om förutsättningar eller inställningar vid bedömning av läsförståelse som vi själva inte funderat över. En kvalitativ databearbetning kunde om så var fallet hjälpa oss att få syn på det. Kvalitativ databearbetning kan fungera på flera olika sätt men det vanliga är att text arbetas med på något vis (Davidson & Patel, 2011, s. 119–120). Därför transkriberade vi intervjuerna och därefter lästes texterna ett flertal gånger för att få en känsla av informanternas utsagor. Vi diskuterade hur datan skulle analyseras och vad syftet med analysen skulle vara. Det slutgiltiga svaret blev att syftet med analysen var att vi ville vara lyhörda för det informanterna uttryckte och gärna få fram de delar som speglade likheterna och skillnaderna i informanternas åsikter och tankar. Denscombe (2018, s. 405–407) nämner att kategorisera insamlad material kan tydliggöra viktiga delar i kvalitativa undersökningar. Vi bestämde oss därför för att kategorisera datan.

När vi bestämde vilka citat som var användbara för studien utgick vi från forskningsfrågorna och studiens syfte för att kunna urskilja vilka utsagor som var relevanta (Denscombe, 2018, s. 404). Det fanns data som inte hade betydelse för studiens syfte som vi kunde välja bort vid första anblick. Under kategoriseringens gång uppdagades fler citat som inte var relevanta för studiens syfte.

Kategoriseringen började med att de citat som hade med syfte och forskningsfrågor att göra sammanfattades med begrepp (Denscombe, 2018, s. 160–161). Några centrala begrepp och meningar som uppkom handlade om olika former av förutsättningar och att bedömningen är betydelsefull. Vi tog inspiration från en modell vi sett i olika tappningar i flera forskningshandböcker. Vi utgick ifrån boken: *Kvalitativ forskning från start till mål* (Yin, 2013, s. 191). Efter transkriberingen delades texten upp i citat som placerades i en tabell under rubrik: *Citat*. Efter varje citat skrev vi vilken informant som sagt citatet. På grund av att de åtta informanterna är anonyma i studien har vi valt att döpa dem till: L1, L2, L3, L4, L5, L6, L7 och L8. Denna tabell följs av två tabeller vilkas rubriker är *Kategorikod 1* och *Kategorikod 2*. Kategorierna skapades inte i förväg utan de skapades utefter citaten och *Kategorikod 1*. Syftet med det var att undvika att tolka svaren för att passa in i en kategori.

Syftet med den första kategorikoden var att urskilja centrala begrepp som sedan skulle leda in till att skapa en andra och sista kategorikod, vilka skulle besvara forskningsfrågorna. Eftersom vi inte hade några centrala begrepp eller kategorier att utgå ifrån från början kan den första kategorikoden uppfattas rörig.

Tillsammans diskuterade vi samtliga citat och därefter fylldes tabellen under *Kategorikod 1*, med centrala begrepp och meningar. Flera citat valdes bort eftersom de inte besvarade forskningsfrågorna. Exempel på centrala begrepp och meningar är: *tidsbrist, Samarbete mellan lärare och speciallärare, använder Nationella prov som bedömningsmall, Bedömningen har betydelse*.

Därefter kände vi oss trygga med att skapa fyra kategorier som hamnade under rubriken *Kategorikod 2*. Vi kommer presentera samtliga kategorier i en punktlista och inom parentes skriva vilket citat och centralt begrepp eller mening som ligger till grund för kategorin, vilket får stå som exempel för hur kategoriseringen gått till. De fyra kategorierna som slutligen skapades för att svara på forskningsfrågorna var:

- Lärares inställning (citat: "Bedömningen är så viktig och har stor betydelse för eleverna."/L8, central mening: bedömningen har betydelse).
- Tiden som förutsättning (citat: "Känner spontant NEJ med att få tid att utvärdera och dokumentera elevers lärande." /L4, centralt begrepp: "tidsbrist").
- Undervisning av läsförståelse (citat: Nationella proven gör att man ibland får tänka om kring bedömning). Måste anpassa så man ser att man är i rätt bana med eleverna." /L1, central mening: använder nationella prov som bedömningsmall).
- Kollegialt samarbete (citat: "Elever med behov får gå iväg med speciallärare och läsa några gånger i veckan." /L1, central mening: samarbete mellan lärare och speciallärare).

För ytterligare exempel på hur kategoriseringen sett ut se Bilaga 3.

4.5 Tolkning av analys

Efter kategoriseringen tog vi hjälp av den tidigare forskningen som presenteras i bakgrundskapitlet för att analysera studiens resultat. Informanters tankar om förutsättningar och inställningar till bedömning av läsförståelse ställdes i relation till tidigare forskning. Kategorierna ställdes i relation till tidigare forskning för att kontrollera om det är något vi kommit fram till som talar emot tidigare forskning (Denscombe, 2018, s. 407). Om så skulle vara fallet kan det exempelvis vara en fingervisning om att vi måste gå tillbaka och kontrollera tolkningarna. Det kan också ge en möjlighet att rikta uppmärksamhet till att något alternativt uppstått och varför.

4.6 Reliabilitet och validitet

Uppsatsen förhåller sig till begreppen validitet och reliabilitet genom att varje informant varit anonym genom hela processen (Davidson & Patel, 2011, s. 74). Vi kan inte vara helt säkra på om informanterna valt att försköna sina utsagor genom att säga det som de tror att vi förväntar oss att de ska säga. Likväl har vi en förhoppning om att informanterna varit uppriktiga under hela intervjuprocessen eftersom de är anonyma.

Vid semistrukturerade intervjuer nämner Denscombe (2018, s. 293) att insamlandet och tolkandet av data influeras av alla som medverkar men framför allt av dem som ska analysera datan, vilket gör att reliabiliteten i studien minskar. Studiens reliabilitet stärks eftersom vi har valt intervju som metod och intervju är det mest passande mätinstrumentet för studien. Utifrån att det är informanternas funderingar kring förutsättningar och deras inställningar till bedömning av läsförståelse som är betydande för studien passar intervju som metod bäst (Denscombe, 2018, s. 268). Den personliga intervjumetoden höjer validiteten i den insamlade datan eftersom samspelet mellan oss som intervjuar och informanterna kan synliggöra oklarheter. Individens sätt att uttrycka sig under intervjuer samspelar inte alltid med verkligheten (Denscombe, 2018, s. 293).

En av intervjufrågorna tar upp hur tid avsetts för lärarens arbete, vilket kan uppfattas som en ledande fråga. Däremot nämner flera av informanterna tiden spontant under intervjutillfällena och det gör att tidsperspektivet får en större tyngd i resultatet.

Eftersom analysens utfall påverkas av dem som analyserar har vi vidtagit flera åtgärder för att minimera riskerna att vara tendensiösa vid kategoriseringen och tolkningarna av resultatet. Eftersom varje intervjutillfälle blev inspelat höjs analysmetodens reliabilitet och validitet i studien. De inspelade intervjuerna gjorde att det blev en säkrare och mer detaljerad transkribering, vilket leder till att feltolkningar av citaten minimeras. Delvis för att det finns möjlighet att lyssna och ta hänsyn till sammanhanget i intervjun, exempelvis hänsyn till vilken fråga som diskuterats innan och för att vi tillsammans kunde lyssna igenom och diskutera hur vi uppfattar det som sägs. Vägen från transkriberingen av intervjuerna till att ta ut citat, tolka citaten och skapa *Kategorikod 1* och *Kategorikod 2* kan vid första anblick tolkas rörig. Vi anser att beskrivningen

av hur analyseringen av det insamlade materialet gått till ger en tydlighet i processen och höjer därför reliabiliteten och validiteten i studien.

När något ska tolkas finns det en risk att det påverkas av tolkarens erfarenheter och åsikter, vilket sänker studiens reliabilitet. För att öka reliabiliteten krävs det att åtgärder genomförs för att minimera den risken (David & Patel, 2011, s. 103-104). Vi har ökat studiens reliabilitet då vi varit två som tagit del av det insamlade materialet och under analysen diskuterat fram kategorierna.

4.7 Etiskt ställningstagande

Den här studien har förhållit sig till Vetenskapsrådets fyra betydande riktlinjer som är informationskravet, samtyckekravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär att informanterna blir informerade om syftet med studien och vad deras deltagande innebär. Samtyckekravet innebär att forskaren har skyldighet att informera informanterna att det är frivilligt att ingå i undersökningen. Konfidentialitetskravet innebär att deltagarna i undersökningen kommer vara helt anonyma. Sista riktlinjen är nyttjandekravet och det innebär att varje informant blir upplyst om att materialet som samlats in endast kommer användas i studien (Vetenskapsrådet, 2002, s. 7, 9, 12, 14)

De här fyra riktlinjerna uppfylldes i studien genom att informanterna fick ett informationsbrev där studiens syfte tydliggjordes och även vad det innebär för informanterna att delta i undersökningen. Utifrån tydligheten redan från början att det är frivilligt att ingå i den här undersökningen och att informanterna hade rätten att avsluta deltagandet när de ville gör att studien uppfyller samtyckekravet. Konfidentialitetskravet har uppfylls genom att varje enskild informant varit anonym genom hela processen. Detta har bland annat synliggjorts i studien genom att informanterna namngetts med avkodning i form av L1, L2 och så vidare. Detta tillvägagångssätt särskiljer informanternas svar utan att påverka anonymiteten. Tydligheten att det insamlade materialet endast kommer användas i studien har gjort att nyttjandekravet har uppfyllts. Den här informationen har informanterna tagit del av i informationsbrevet och även innan intervjun inledde. Samtliga informanter har upplysts att studien kommer publiceras på databasen DiVA och även blivit erbjudna att ta del av det färdiga resultatet.

4.8 Metod- och analysdiskussion

Valet av semistrukturerad intervjumetod gjorde det möjligt att ta del av åtta lärares tankar om vilka förutsättningar de får vid bedömning av elevers läsförståelse, samt deras inställningar till bedömning i läsförståelse. Semistrukturerad intervju är en av flera intervjuformer som skapar möjligheten att sitta ner med en informant åt gången och samtala, vilket gjorde det möjligt att ställa eventuella följdfrågor. Semistrukturerad intervju liknar ett samtal och är öppen för diskussion och liknande, vilket ledde till att det finns en hel del insamlat material som varit intressant att ta del av men som inte kommit till användning i den här studien.

Vi valde en semistrukturerad intervjumetod, vilket sänker reliabiliteten till studien eftersom informanterna kan tolka frågorna olika. För att öka reliabiliteten skulle en strukturerad intervjumetod med specifika svarsalternativ kunna göra att detta undviks (Davidson & Patel, 2011, s. 104). Däremot skulle reliabiliteten även kunna sjunka under en strukturerad intervjumetod då informanternas svar blir begränsade till bestämda alternativ. Med tanke på att det skulle finnas en öppenhet för att det fanns tankar om inställningar och förutsättningar som vi själva inte haft i åtanke anser vi därför att en semistrukturerad metod passar studien bäst.

Urvalet av informanter har varit betydelsefullt för validiteten i studien. Alla informanter är utbildade lärare som har kunskaper om bedömning av läsförståelse, vilket höjer validiteten på studien. Eftersom vi valde att dela upp intervjuerna mellan oss kan intervjutillfällena ha genomförts på olika sätt, vilket kan påverka studiens reliabilitet. Om vi hade utfört intervjuerna tillsammans skulle vi eventuellt fått ut mer av varje intervjutillfälle eftersom vi då kunde ha hjälpts åt att komma på följdfrågor. I det stora hela har varje intervjutillfälle utförts på liknande sätt genom att varje informant fått samma frågor och fått möjlighet att uttrycka sina egna inställningar och förutsättningar för bedömning av läsförståelse. Därför anser vi inte att studiens reliabilitet har påverkats av att vi inte har utfört intervjuerna tillsammans. Inspelning av intervjuerna har gjort det möjligt att kunna dela upp dem mellan oss för att spara tid och fokusera mer på tolkningen och kategoriseringen. Vi har lagt ner mycket tid och noggrannhet på analysarbetet, vilket höjer validiteten på studien.

Användandet av ljudupptagning under intervjuerna är en faktor som bidrar till reliabiliteten i studien. Ljudupptagningen gjorde det möjligt att lyssna på intervjuerna ett flertal gånger och det bidrog till en tydligare bearbetning och transkribering av det insamlade materialet. Det un-

derlättade att i kategoriseringen koppla resultaten till studiens forskningsfrågor. Studiens reliabilitet och validitet kanske skulle bli större ifall vår valda intervjumetod förstärkts med ytterligare en metod som exempelvis observation. Det kan vara invecklat att få en klarhet i lärares inställning till bedömning av läsförståelse genom att observera. Likväl skulle det kunna vara en variant för att samla in data till studien men vi anser att metoden intervju var lämpligast för vår studie.

Att använda citat från intervjuerna och tydliggöra vilken informant som sagt vad kan vara intressant för läsaren eftersom det tydliggör när informanterna tycker lika eller olika (Denscombe, 2018, s. 417–418). Därför valde vi att synliggöra detta i löpande text genom att ha med citat från olika informanter och visa vilken informant som uttryckt vad genom att benämna dem L1, L2 och så vidare. Detta särskiljer informanterna utan att avslöja deras riktiga identitet.

En kvalitativ databearbetning kan vara upplagd på varierande sätt men huvudsyftet är att en form av text bearbetas (Davidson & Patel, 2011, s. 119–120). Därför ansåg vi att en kvalitativ bearbetning passade bra i studien och valde därför att intervjuerna skulle transkriberas. En kvalitativ dataanalys är en process som frambringar struktur och ordning i det insamlade materialet och tolkningen av det. Det är en process som kan uppfattas som rörig och tidskrävande men även som en kreativ och fascinerande process (Denscombe, 2009, s. 387). Detta är något vi håller med om delvis. Kategoriseringsmetoden var givande och bidrog till att informanternas utsagor kunde jämföras med varandras för att tydliggöra likheter och skillnader mellan dem. Det var en svår och tidskrävande process eftersom det var många citat som skulle bearbetas och tolkas. Med ett ännu större material är frågan om detta sätt att kategorisera verkligen är det bästa. Vi valde att låta citaten skapa *Kategorikod 1* för att undvika att tolka svaren, vilket stärkt reliabiliteten i studien men i vårt fall gjorde det valet också den första kategorikoden mångbetydande. Med ännu fler utsagor skulle den kanske bli svår att hantera.

Genom att ställa studiens resultat i relation till tidigare forskning tydliggör det hur resultatet kan förstås (Denscombe, 2018, s. 94). Studien kan inte ses som generell på grund av för få informanter men när resultatet jämförs med tidigare forskning kan resultatet ändå ses ur ett vidare perspektiv. I den här studien har exempelvis samband mellan olika förutsättningar och lärares känslor inför sitt uppdrag kunnat göras tack vare den kopplingen.

5 Resultat

I följande kapitel presenteras empiri och de kategorier som har framkommit när det empiriska materialet har bearbetats. Kapitlet avslutas med en resultatsammanfattning

5.1 Empiri

Nedan presenteras en sammanfattning av den kategoriserade datan med citat som visar vad som ligger till grund. Varje kategori presenteras under en rubrik som stämmer överens med kategorin. För att synliggöra alla informanternas tankar finns minst ett citat från varje informant för att tydliggöra att det finns skillnader mellan deras upplevelser (Davidson & Patel, 2011, s. 121). Detta har tydliggjorts genom att informanterna benämns som: L1, L2, L3 och så vidare.

5.1.1 Lärarnas inställning

Informanterna hade inställningen att bedömningen är en betydande pusselbit i varje enskild individs läsförståelseutveckling. Bedömningen och den feedback som följer är det som leder eleverna framåt i sin individuella läsförståelseutveckling. Bedömningen är också ett stöd för lärarna i undervisningen eftersom den visar var varje elev befinner sig i kunskapsutvecklingen. Utifrån bedömningen vet också läraren vad hen behöver göra för att eleven ska utvecklas i sin läsförståelse.

”Bedömningen är så viktig och har stor betydelse för eleverna.” /L8

Lärarna i studien ansåg att bedömningen är viktig men beskriver att det finns en osäkerhet kring momentet eftersom inte tillräckliga kunskaper eller förutsättningar finns. En önskan om att få rätt förutsättningar och kunskaper uttrycktes, vilket enligt lärarna skulle öka elevernas möjligheter att utveckla sin läsförståelse ytterligare.

Under intervjuerna framkom det att informanterna använder sig av olika bedömningssätt. Den formativa bedömningen används kontinuerligt bland lärarna i klassrummen. Att använda nationella prov som en del av den summativa bedömningsprocessen anser några informanter vara givande för att se hur eleverna ligger till. Några av informanterna ansåg att nationella prov och andra liknande prov är onödigt och tidskrävande eftersom de inte tydliggör alla delar i elevens läsförståelseutveckling. Några informanter använde äldre nationella prov eller andra summativa prov som ett test för att se var eleverna befinner sig kunskapsmässigt. En kombination av en

formativ och en summativ bedömning anses av informanterna vara den mest givande metoden för att utveckla elevers läsförståelse.

”Vissa elever kan komma fram under summativa test och ge mig en ny överblick men för majoriteten av eleverna gör inte dessa test någon större nytta. För om man som lärare bedömer formativt har man en ganska bra koll på eleverna, hur de ligger till.” /L6

Informanterna påpekar att bedömningen av läsförståelse är en pågående process som sker hela tiden. Det är något samtliga lärare arbetar med även om eleverna går i lägre årskurser eftersom kraven på eleverna blir högre ju äldre de blir. Utifrån att läsförståelsen har en betydelse i alla ämnen är också det en viktig faktor till att varje enskild elev får tillgång till att utvecklas i läsförståelse.

”Läsförståelse krävs för att klara alla ämnen.” /L7

”Läsförståelse är så himla brett! Det är ingenting du kan... Det är något du måste titta på kontinuerligt och läsförståelse är en process och bedömningen i läsförståelse blir också en process. Du blir aldrig färdig med bedömningen!” /L5

5.1.2 Tiden som förutsättning

Analysen av intervjuerna visar att informanterna anser att de har för lite tid att genomföra allt de förväntas göra. Samtliga informanter nämner att de skulle behöva mer tid till att sitta med eleverna en och en för att ge dem en framåtsyftande bedömning. Det är många moment som ska hinnas med och det är på bekostnad av att ge varje elev det stöd som behövs. Att få sitta ner med en elev i taget och diskutera texter skulle synliggöra elevens läsförståelse. Utan en individuell kontroll kan det bli svårt att urskilja när eleven slutat förstå en text och varför. En av lärarna berättar att resultatet av tidsbristen blir en sämre kvalitet på både undervisningen och den framåtsyftande bedömningen av elevers läsförståelse. Två av informanterna är besvikna på skolan som inte ger rätt förutsättningar till lärarna för att de ska kunna göra sitt arbete på bästa sätt. En lärare säger:

”Känner spontant nej med att få tid att utvärdera och dokumentera elevers lärande.” /L4

Mycket dokumentation ligger på lärarens bord idag och även obligatoriska moment som exempelvis nationella prov tar mycket tid. Fyra informanter nämnde att dessa typer av tester är onödiga eftersom de redan känner sina elever och vet hur de ligger till kunskapsmässigt. Testerna anses ta värdefull planeringstid för att läggas på något de inte anser gynnar sina elever. En lärare säger:

”Nationella prov och liknande test tar bara av vår planeringstid och möjligheten att sambedöma.”
/L6

Samma lärare tog upp att det läroplanen säger är lärarens skyldigheter, gentemot exempelvis vårdnadshavare, när det kommer till bedömning försvårar arbetet. Anledning till att det försvåras är att den systematiska och formativa bedömningen är något som ofta sker i en diskussion mellan lärare och elev. Om läraren framför den bedömningen räcker det sällan eftersom skolan och föräldrar ofta vill ha bevis på elevernas kunskaper i form av summativa test. Det är något tidskrävande som inte gynnar lärarens bedömning eller elevernas kunskaper. Läraren uttrycker en önskan om att bli litad på.

Trots att de anser att det är skolans prioritering som försvårar deras arbete resulterar tidsbristen i en känsla av att inte räcka till hos flera av informanterna. En av lärarna anser sig inte påverkas nämnvärt av den tidsbrist som flera andra informanter pratat om.

”Efterarbetet med att läsa texter styrs naturligtvis av tid och resurser, men efter 22 års erfarenhet har jag hittat en rutin som jag tycker passar mig och alla elever jag haft under åren har klarat alla delar i Nationella proven. Då känner jag att det jag gör fungerar.” / L2

Det är flera faktorer som tar av lärarnas planeringstid och tid anses läggas på fel saker. Det kan vara utflykter, möten med föräldrar eller kollegor och fortbildning som tar tid som skulle kunna gå till arbete med exempelvis bedömning.

”Ibland har kommunen tänkt att detta i t.ex. bedömning måste lärarna bli bättre på. Jag som gått fyra år på högskolan vet vad jag ska göra redan! Jag behöver inte gå igenom det här igen! Jag vill bara få tid att göra det också! Men det går ju inte när jag måste gå på alla dessa möten.” /L5

”Ibland vill man ha tid att reflektera eller läsa på och gå igenom litteratur man har om forskning och fräscha upp minnet, som en läkare, jag ser dessa symptom, vad beror de på? Men det är det jag inte hinner.” /L5

Två av informanterna uttrycker att fortbildning är tidskrävande även om de känner som resterande, att det behövs och uppskattar att det prioriteras.

”Vi håller också på att arbeta med *** som är en forskare kring formativ bedömning. Vi alla lärare har läst hans bok, vi har diskuterat vid några tillfällen under terminen om bedömning och ska snart observera varandra när vi använder hans konkreta tips i undervisningen.” / L3

”Men just att sitta i lärarlaget och prata om bedömning är ju fortbildning så det tycker jag att de borde satsa på. Jag är ny lärare så jag är ju inskolad i de nya kunskapskraven och bedömning. Det är inte mina kollegor så de skulle verkligen behöva sitta och prata med mig, så kan jag ju säga...” /L6

5.1.3 Undervisning i läsförståelse

Under denna kategori ingår flera olika moment och hjälpmedel som ingår i undervisningen som exempelvis material, arbetssätt och bedömning.

Samtliga informanter poängterade att undervisningen i läsförståelse är viktig och ett brett arbetsområde. De nämner även att eleverna får arbeta med många olika material och läsförståelsestrategier genom att bland annat behandla olika typer av texter och genrer. Läsförståelse är viktigt för eleverna eftersom läsförståelse påverkar möjligheten att förstå texter inom alla ämnen.

”Läsförståelse är så brett! Det går inte att se allt i ett ämne eller under en period, det är en lång process som innehåller många delar, olika texter.” /L5

Att synliggöra läsförståelsen genom att låta elever besvara frågor om texten är ett genomgående arbetssätt hos informanterna. De är alla överens om att en förutsättning för att eleverna ska kunna förstå en text är att eleven förstår begrepp som är viktiga för textens innehåll. Diskussioner om textens innehåll i grupp eller helklass är också ett återkommande arbetssätt för att lära eleverna inferensläsning.

Alla informanter arbetade med och uppskattade bedömningsmatriser som tydliggjorde för lärarna och deras elever vilka mål de strävade efter. Men även om de tog hjälp av matriser så varierade bedömningen mellan lärarna men alla poängterade att en kombination av formativ och summativ bedömning är det optimala för att synliggöra elevers kunskaper. Tre informanter låter en utomstående kollega göra summativa test på eleverna för att se hur eleverna ligger till.

”I 1:an kommer det in en och samma person och gör tester på eleverna. Detta gör att det blir tydligt vart eleverna befinner sig i nuläget och vad eleverna behöver utvecklas i.” /L2

Nationella proven visade sig ha olika betydelse för lärarna. En lärare använde gamla nationella prov för att ”checka av” /L5 elevers kunskaper medan en annan anpassade sin bedömning utefter de proven och sa:

”Nationella proven gör att man ibland får tänka om kring bedömning. Måste anpassa så man ser att man är i rätt bana med eleverna.” /L1

Ett par lärare ansåg inte att nationella prov visade elevernas läsförståelsekunskaper eftersom det är många olika moment som ska in under det arbetsområdet.

”Jag tycker nationella prov är skit. Det kan vara bra för att göra ett stickprov på aha den här nivån ligger den här eleven på idag! Det säger inte ett jota om elevens egentliga kunskaper.” /L6

5.1.4 Kollegialt samarbete

Under den här kategorirubriken ingår vilka resurser i form av kollegor som lärare har tillgång till eller önskar att det fanns mer av och hur samarbetet om bedömning kan se ut i de olika lärarlagen.

Den insamlade datan har tydliggjort att möjligheten till kollegialt samarbete varierar bland skolorna. Några informanter har tillgång till speciallärare eller annan skolpersonal kontinuerligt under skolveckorna. Andra informanter berättar att satsningar görs i terminens början när en speciallärare kartlägger eleverna och ger kartläggningarnas resultat till lärarna, medan några uttryckte en sorg att inte få tillräcklig tillgång till speciallärare eller annan skolpersonal. En informant nämner:

”Jag har en dröm om att kunna vara två pedagoger i klassen hela tiden.” /L2

De intervjuade lärarna med tillgång till annan personal betonar tacksamheten och betydelsen med ett givande samarbete mellan kollegor för att kunna prioritera eleverna ännu mera.

”Elever med behov får gå iväg med speciallärare och läsa några gånger i veckan.” /L1

En av informanterna nämnde att tillgången att träffas i lärarlaget en gång i veckan är betydelsefullt. Det stärker samarbetet mellan kollegorna och de kan samtala och fundera kring hur de ska bedöma eleverna. Främst om det är elever som läraren är tveksam på hur bedömningen ska sammanställas. En annan informant berättade att de träffas ofta och resonerar om bedömning i lärarlaget. I lärarlaget under nationella proven stöttar lärarna varandra genom att rätta proven och tillsammans diskuterar bedömningen.

”Ibland frågar vi varandra i lärarlaget när vi ska bedöma elever som vi är lite tveksamma på och då kan vi stötta och bolla med varandra hur vi ska bedöma dessa elever.” /L1

”Vi träffas i de olika årskurserna och samtalar om bedömning. Under Nationella proven hjälper vi varandra att rätta proven och tittar på bedömningen tillsammans.” /L2

En informant saknar det kontinuerliga samarbetet mellan kollegorna. Tanken är att kollegorna ska träffas men tyvärr är det sjukdom och andra uppgifter i skolans verklighet som tar den tiden, vilket en informant uttrycker nedan:

”Jag är trött på ensamheten. Kollegor är sjuka och borta och vi lärare har stort ansvar och mycket tid går åt till samtal med föräldrar, rektor, osv vilket gör att tiden för att prata med varandra inte finns.” /L5

Tre informanter har en speciallärare som kartlägger alla elever i början av terminen för att tydliggöra för läraren vart eleverna befinner sig. Lärarna uttrycker en tacksamhet till det valda upplägget eftersom arbetssättet hjälper läraren att planera sin undervisning utifrån varje elevs behov.

”Skolan jag i nuläget arbetar på har speciallärare som kartlägger alla elever i förskoleklass, ettan, tvåan och trean de två första veckorna efter sommaren. Speciallärarna använder sig av nationella bedömningsstöd i läs-och skrivutveckling som finns på skolverket. Speciallärarna lusar eleverna och fyller i tabellerna vart eleven befinner sig och ger den till läraren.” /L1

De informanter som inte får tillgång till speciallärare eller annan skolpersonal uttrycker en frustration över att inte få den hjälp de skulle behöva. De vill göra allt för varje enskild elev men tyvärr går det inte. Två informanter uttalar:

”Jag har ingen resurs och då är det ju andra elever som kommer i skymundan.” /L6

”Om jag hade någon extra personal i klassen skulle det bli lättare för mig att utföra bedömningarna på eleverna.” /L8

Informanterna tycker det är beklagligt att behöva forma sitt arbete utifrån resurserna som finns på skolan och inte kunna fokusera mer på varje enskild elevs behov.

”Låter hemskt men man får alltid forma sitt eget arbete efter skolans resurser. Vi har inte extra personal utan vi får anpassa oss utifrån vad som finns. Jag kan i min klass med 19 elever veta att jag har 6 elever som behöver extra stöd i lästräning varje dag. Om jag hade mer hjälp skulle jag lägga upp deras lästräning på ett annat sätt.” /L3

Önskan att finnas där för eleverna mer än vad som är möjligt framgår ofta under intervjuerna med informanterna. Flera informanter anser att det beror på skolans resurser. En informant anser även att prioriteringarna om vem som ska få extra stöd varierar väldigt. Många elever är i behov av extra hjälp och utifrån att tillgången till resurser inte är alltid den bästa måste läraren göra det den kan för att stötta och finnas där för eleverna.

”Lever alltid i den frustrationen att man skulle önska mer hjälp. Jag som lärare gör allt som står i min makt för att eleverna ska må bra här. Önskar ibland att man kunde kлона sig så man skulle kunna lägga mer tid på elevernas lärande.” /L3

En informant berättar om deras sätt att ta hjälp av varandra när de arbetar med läsförståelse. På skolan finns det tre klasser av varje årskurs. Lärarna för de tre klasserna samarbetar dagligen. Bland annat delar de upp alla elever i samma årskurs i olika läsgrupper beroende på vilken nivå eleverna befinner sig på. Lärarna, speciallärare och annan personal på skolan samarbetar genom att ta ansvar för varsin läsgrupp och bedömningen på de elever som ingår i deras grupp.

”Vi hjälps åt som lärare att bedöma varandras elever.” /L7

5.2 Tolkning av empiri

I det här avsnittet kommer resultatet kopplas till den forskning som nämnts tidigare i studien för att ge resultatet perspektiv (Denscombe, 2018, s. 405–407).

5.2.1 Lärarnas inställning

Bedömningen av läsförståelse anses bland informanterna vara betydelsefull för elevernas utveckling. Även Eckerholm (2018, s. 18) nämner att det är bedömningen som visar vad eleverna behöver mer av för ytterligare utveckling och därmed vad läraren behöver förändra eller lägga till i sin undervisning för att möjliggöra detta. Lärare har dock en skyldighet att bedöma elever i syfte att resultaten ska bli jämförbara med andra skolors resultat genom exempelvis nationella prov (Sjunnesson, 2014, s. 11–12). Därför går informanternas tankar om bedömningens syfte inte i alltid i linje med styrdokumentens syfte med bedömningen.

Informanterna tar upp vikten av att kontinuerligt bedöma elevernas kunskaper och att bedömningen i läsförståelse är betydelsefull för alla skolämnena. Eftersom kraven på eleverna ökar ju äldre de blir finns det enligt informanterna en fördel med att börja bedömningen tidigt. Det är en inställning som enligt Utbildningsdepartementet (2014, s. 6) är givande för elevers skolgång eftersom det är svårt att komma ikapp om svårigheterna uppdragas för sent. En bristande läsförståelse kan få förödande konsekvenser för elevens skolgång.

Informanterna kombinerar formativ och summativ bedömning för att försöka synliggöra alla elevers behov, vilket stämmer överens med det Westlund (2013, s. 39, 62–63) tar upp. Läsförståelse kräver att få synliggöras på olika vis. En kombination av de båda bedömningsätten är betydelsefullt i synliggörandet av elevernas kunskaper eftersom läsförståelse är svår att observera.

En önskan om mer kunskap kring bedömning av läsförståelse och förutsättningar uttrycktes bland informanterna. Oavsett om lärarna känner att de behärskar arbetsuppgiften och får de förutsättningar som krävs eller inte är bedömning något de förväntas göra av elevers kunskaper. Utbildningsdepartementet (2014, s. 26) menar att orsaken till osäkerheten som finns vid bedömning kan vara en konsekvens av att tidigare lärarutbildningar inte undervisat om bedömning då det inte alltid ansetts betydande för elevers kunskapsinhämtning.

5.2.2 Tiden som förutsättning

Flera av informanterna berättade att de är medvetna om att de arbetar på ett sätt som egentligen inte är optimalt. De uttryckte en saknad av tid som skulle underlätta deras bedömning och gynna elevernas läsförståelseutveckling. Westlund (2013, s. 68, 72) visar på att den formativa bedömningen är mest givande för elevers utveckling i läsförståelse. Den typen av bedömning ger varje

individ i en klass anpassad vägledning. Trots det ligger skolans prioritet på att synliggöra elevers resultat genom summativa test vars syfte är att visas upp för andra instanser och jämföras med andra skolors resultat. En informant ansåg att lärarnas arbete påverkas av skolans prioriteringar av vad tiden ska läggas på men att många års erfarenhet av läraryrket gjorde att arbetet med bedömning flöt på ändå. Eleverna lyckades med det som de förväntades, vilket enligt Utbildningsdepartementet (2014, s. 20, 26) kan bero på att läraren uppfattar sin arbetssituation bra och har det som krävs för att utföra sitt arbete. Det har nämligen positiv inverkan på elevers lärande.

Ett par informanter sa att en konsekvens av att inte få tid att sitta ner med en elev i taget och göra en bedömning av läsförståelsen kan vara att brister i vissa elevers läsförståelse inte synliggörs. Eckerholm tar också upp att tidsbrist är något som är vanligt att skolorna måste förhålla sig till och att konsekvensen av det blir brister i lärarnas arbete (Eckerholm, 2018, s. 44–45).

Fortbildning är något som nämndes i flera av samtalen med lärarna. Det behövs inom bedömning då en osäkerhet kring arbetsområdet finns. En orsak till osäkerheten menar Utbildningsdepartementet (2014, s. 26) beror på att alla lärarutbildningar inte har behandlat bedömning på samma sätt som nu, vilket gjort att många lärare finner bedömning komplicerad. Två av lärarna ser inte att de är i behov av fortbildning men de kunde se att behovet av det fanns bland kollegor. En av informanterna tog upp att det är stressigt att vara tvungen att gå på utbildningar som handlar om saker som hen redan kan. De utbildningar som lärare blir tvingade till är inte alltid av betydelse för lärarens utveckling. Även om utbildningen skulle ge läraren bra verktyg är det inte alltid möjligt att göra en förändring eftersom det är tidskrävande (Eckerholm, 2018, s. 46–47). Två informanter påpekade att även om kunskap om bedömning av läsförståelse finns är det inte alltid möjligt att genomföra på grund av att det inte finns tid. Därför riskerar fortbildningen att endast bli en stress som inte leder till något som lärarna kan förändra i sin undervisning ändå.

5.2.3 Undervisning i läsförståelse

Läraren måste förhålla sig till de mål som läroplanen (Skolverket, 2017) nämner att eleverna ska uppnå efter varje årskurs. Både undervisningen och bedömningen berörs av målen, vilket gör att lärare måste planera och lägga upp sina lektioner så att eleverna utvecklas och uppnår målkraven. För att utveckla eleverna mot målen använder informanterna olika arbetssätt och

material under lektionerna och vid bedömningen. De betonar läsförståelsens betydelse men att det är svårt att bedöma elevers läsförståelse. Därför är det enligt Sjunnesson (2014, s. 39) gynnsamt att inte enbart förlita sig på ett arbetssätt.

Ett arbetssätt som några av informanterna använder sig av är att eleverna får arbeta med olika varianter av texter och att läraren ställer frågor om den lästa texten för att synliggöra vad eleverna förstått, vilket enligt (Eckerholm 2018, s. 29) kan utvecklas till givande samtal och vidare funderingar. Sjunnesson (2014, s. 28) skriver att kommunikation är en viktig utgångspunkt när lärare ska bedöma elever. Att använda sig av kommunikation kan bidra till att felaktiga bedömningar minskar. Det är viktigt att lärarna är medvetna när de bedömer att om eleverna missförstått frågan kan svaret bli felaktigt på grund av det och inte på grund av bristande läsförståelse (Tengberg, 2014, s. 84).

De flesta informanterna uttryckte att en kombinerad användning av formativ bedömning och summativ bedömning är det mest gynnsamma för att synliggöra kunskaper hos elever. Sjunnesson (2014, s. 37–38) bekräftar att en summativ bedömning kan tydliggöra vilka elever som har behov av mer stöd för att uppnå målen medan en formativ bedömning handlar om på vilket sätt eleverna ska nå upp till målen. Det som talar om huruvida bedömningen blir formativ eller summativ beror på hur bedömningen framförs.

Läroplanens (Skolverket, 2017, s. 16) mål om bedömning tar upp att lärare exempelvis ska vara lyhörda för föräldrars önskemål. De önskemålen går inte alltid i linje med hur informanterna vill arbeta. Ibland önskar skolan summativa test som bevis på elevers kunskaper medan sådana test inte ger lärare någon ny vetskap om elevernas kunskaper.

5.2.4 Kollegialt samarbete

Informanterna var överens om att det kollegiala samarbetet är en förutsättning som underlättar bedömningsarbetet. Skolverket (2017, s. 9) beskriver att kommunikationen mellan lärare och övrig personal på skolan är betydande för att skolan ska förbättras till fördel för elevernas utveckling. Tyvärr är denna förutsättning inget alla lärare i studien har tillgång till och även de som fick stöd vid bedömning önskade ytterligare samarbeten. Detta står i relation till det Eckerholm (2018, s. 44–45) skriver om att det är svårt att som ensam lärare hinna med alla uppdrag och skolans personal är en av sakerna som möjliggör lärarnas arbete. Informanternas uppfatt-

ning om vad för lite personal kunde resultera i var att det är svårt att synliggöra elevers läsförståelse i helklass. Det är lättare att se hur och vad som måste arbetas mer med när läraren får sitta med en elev i taget. Även Eckerholm (2018, s. 31) tar upp att det finns situationer när elevers läsförståelse brister utan att det går att se genom en observation. För att synliggöra sådana typer av brister i läsförståelsen krävs det att läraren får möjlighet att exempelvis sitta med eleven själv.

Utbildningsdepartementet (2014, s. 26) skriver att det kan vara fördelaktigt för lärare att samarbeta i bedömningsprocessen för att försäkra korrektheten i bedömningen. Flera informanter nämnde att de uppskattade att mötas i lärarlag. Där kan de diskutera bedömning de var tveksamma på, vilket känns igen från Eckerholm (2018, s. 48) som påvisar att samarbete i bedömning gör att felaktiga bedömningar kan undvikas och ett sådant samarbete ökar lärarnas kompetenser inom bedömning. De informanter som inte hade förutsättningen att arbeta tillsammans med sina kollegor uttryckte det som att de kände sig ensamma. Detta kan ställas i relation till det Eckerholm (2018, s. 47–48) skriver om att få samtala med kollegor och vetskaper om att fungera i ett lärarlag leder till en känsla av trygghet inför sina arbetsuppgifter.

5.3 Resultatsammanfattning

Resultatet visar att de intervjuade lärarnas inställning till bedömning av läsförståelse är att det har betydelse för elevers utveckling. Resultatet visar även att förutsättningarna informanterna får tillgång till vid bedömning av läsförståelse såg olika ut. Samtliga saknar dock tid till att sitta ner med en elev i taget, vilket är något som ger möjlighet att synliggöra läsförståelsen och ge en framåtsyftande bedömning utefter det. Några lärare hade möjligheten att ta hjälp av kollegor för att kartlägga elevernas kunskaper men även hos dem fanns en önskan om att ha mer tid till att fokusera på individnivån.

Bristen på tid, möjligheter till samarbete och stora elevgrupper på en ensam lärare försvårar arbetet ytterligare. Det uppfattas som ett näst intill omöjligt uppdrag att synliggöra alla elevers kunskaper. Orsaker som nämns till att förutsättningarna inte är optimala var skolans ekonomi, lärarnas arbetsuppgifter är för många förhållande till arbetstid och för många elever på få lärare. Förutsättningarna såg olika ut på skolorna.

De som hade möjlighet att samarbeta kollegialt uppskattade det mycket och fann det givande. De som inte hade de förutsättningarna uttryckte att de kände sig ensamma och stressade på grund utav det.

Tankar om huruvida obligatoriska test och test som är till för att synliggöra elevers kunskaper för någon annans skull än lärarens och elevens, är skilda. Där har erfarenhet, tid, kollegialt samarbete och synen på den typen av test, betydelse för lärarnas inställning. De som var negativt inställda ansåg att dessa tester tog värdefull tid. De ansåg sig redan ha vetskap om hur sina elever låg till kunskapsmässigt och därför var dessa prov heller inte en förutsättning för att kontrollera hur eleverna låg till. De som hade en positiv inställning kunde luta sig tillbaka på sin erfarenhet som gjorde arbetet med testen lättare, eller så hade de en inställning att resultaten av dessa prov kunde ses som en förutsättning för att se hur eleverna låg till i sin läsförståelse.

6 Diskussion

I det här kapitlet kommer studiens resultat att diskuteras. Det kommer även innehålla studiens slutsats och avslutas med förslag på framtida forskning.

6.1 Resultatdiskussion

Studiens syfte var att studera om åtta lärare anser att bedömning har betydelse för elevers utveckling i läsförståelse och vilka förutsättningar de anser att de får vid bedömning av läsförståelse. Tidigare forskning belyser att bedömningen har en betydelse för att synliggöra elevers läsförståelse och vad elever behöver utvecklas i (Eckerholm, 2018, s. 18). Samtliga informanter har inställningen att bedömningen är viktig för eleverna och deras fortsatta utveckling. Resultatet tydliggör även informanternas lika och olika åsikter av vad som anses vara förutsättningar vid bedömning av läsförståelse eller inte.

6.1.1 Lärarnas inställning till bedömning av läsförståelse

Bedömningen ska tydliggöra för både läraren och eleven varför läsförståelse brister (Eckerholm, 2018, s. 27–28), vilket informanterna håller med om. Samtliga informanter anser att bedömningen av elevers läsförståelse har betydelse för elevernas utveckling trots att alla lärarutbildningar inte har haft en syn på bedömning som något relevant (Utbildningsdepartementet,

2014, s. 26). De ansåg att den formativa bedömningen tillsammans med en summativ bedömning var en kombination som bäst synliggjorde elevernas kunskaper, vilket även Westlund bekräftar (2013, s. 39, 62–63). Däremot varierade inställningen till den summativa bedömningens relevans vid nationella prov mellan informanterna. Några anser att proven inte visar elevers kunskaper inom läsförståelse medan andra anser att den gör det. En informant använder tidigare prov för att kunna göra en summativ bedömning för att se hur eleverna ligger till. Det framkommer i studien att informanterna anser att läsförståelse är ett brett arbetsområde där olika typer av texter ska bearbetas med varierande strategier. Det är den biten som gör att några informanter inte anser att nationella prov som ensamt bedömningsstöd visar ett rättvist resultat. Däremot anses proven kunna användas som stöd för att ge en summativ bedömning inom ett specifikt arbetsområde inom läsförståelse. Läsförståelse är ett arbetsområde som är brett och förutsätter att elever får visa sina kunskaper på olika sätt. Ett test berör inte alltid alla delar som läsförståelse innebär (Sjunnesson, 2014, s. 39).

Bedömningens syfte kan variera. Skolan vill med hjälp av exempelvis nationella prov ha lärares bedömning av elevers kunskaper i läsförståelse. Bedömningens syfte blir där att mäta resultat mellan skolor (Sjunnesson, 2014, s. 11–12). Syftet kan också vara att få information om hur elever och lärarens undervisning måste utvecklas (Harris et al, 2016, s. 377). Den här studien visar att lärarnas behov av bedömning handlar om att få hjälp med att synliggöra förbättringsområden och elevers behov av stöd. Informanterna visar inget behov av att mäta elevernas resultat.

Bedömning och kartläggning av elevers läsförståelse redan tidigt i skolåldern ansågs vara en fördelaktig process. Att tidigt, framåtsyftande och kontinuerligt bedöma och kartlägga elevers läsförståelse ansågs vara optimalt för att kunna synliggöra och bearbeta det som kräver mer övning och förklaring. Eftersom läsförståelsen har betydelse för kunskapsinhämtningen i ett flertal ämnen i skolan är det av stor vikt att bristande läsförståelse synliggörs tidigt (Utbildningsdepartementet, 2014, s. 6).

6.1.2 Tid som en förutsättning vid bedömning av läsförståelse

Informanterna pratar om bristen på tid, vilken är en av orsakerna till att de inte alltid kan bedriva bedömningen på det sätt de vill, individuellt och framåtsyftande. Den målstyrda skolan är en av orsakerna till elevers bristande läsförståelse. En av anledningarna till att målstyrningen påverkar läsförståelsen negativt tros vara att den formativa bedömningen måste läggas åt sidan för

att lärarna ska hinna mäta och jämföra elevers kunskaper (Westlund, 2013, s. 72). Tidsbristen och de uppgifter som numera är ålagda på lärarna gör att de inte alltid hinner utföra sitt arbete ordentligt. Det verkar som att fler uppgifter tillkommer och det bidrar till ytterligare tidsbrist och gör att bedömningen inte alltid kan fullföljas som lärare önskar. Lärare kan inte alltid prioritera exempelvis både en formativ och summativ bedömning. Det beror på att uppgifterna en lärare måste utföra har ökat och tillgången till extra personal ute bland skolorna varierar och har minskat (Eckerholm, 2018, s. 44–45, 51), vilket några informanter bekräftade. De kunde inte använda sig av en formativ bedömning så kontinuerligt och med den kvalitet som de önskade. Den största anledningen till detta var tidsbristen och skolans tillgång till extra personal.

Informanterna arbetar med helklasser och grupper vid behandling av läsförståelse och diskussioner är ett vanligt inslag i undervisningen. Det är ett sätt att få syn på elevers läsförståelse (Sjunneson, 2014, s. 28). Det är fördelaktigt att låta elever diskutera sinsemellan när de arbetar med texter för att få ta del av andras tankar och hur de tagit till sig texten utifrån sina erfarenheter (Harris et al, 2016, s. 378). Studien påvisar att detta arbetssätt är vanligt förekommande och mycket läsförståelsematerial grundar sig i diskussionsfrågor. Läsförståelse är något som måste bedömas på många olika sätt (Westlund, 2013, s. 62–63) och därför är det inte optimalt att lärarna hamnar i en situation där detta arbetssätt är det enda möjliga när bedömning av läsförståelse görs.

6.1.3 Undervisning och obligatoriska bedömningsmaterial som en förutsättning vid bedömning av läsförståelse

Läsförståelsen kan vara avgörande för hur elevers skolgång kommer se ut och är därför något som måste börjas arbetas med tidigt (Utbildningsdepartementet, 2014, s. 6). De obligatoriska bedömningsstöden som vi beskrivit tidigare har som syfte att redan tidigt synliggöra elevers utgångsläge. Skolverket (2018, s. 2) uttrycker en förhoppning om att det ska ge elever en mer likvärdig utbildning. Studiens empiri visar att tre informanter fick stöd av specialpedagog att göra kartläggningar på deras elever redan i årskurs ett för att tydliggöra hur eleverna låg till, vilket de såg positivt på.

Samtliga informanter pratar om att en systematisk bedömning av elevers läsförståelse är viktig för att de ska kunna lägga upp en undervisning som för eleverna framåt. Problemet är dock att lärarna inte alltid har tid eller möjlighet att göra sådana typer av bedömningar. Därför skulle ett obligatoriskt kartläggningsmaterial kunna ses som positivt för att lärare måste genomföra dem

då. Studiens intervjuer visade dock att skolor inte alltid förser lärare med de förutsättningar de behöver när obligatoriska test ska genomföras. Konsekvensen av det blev att bedömningen och genomförandet av sådana test inte alltid ansågs tillförlitliga. Frågan är om obligatoriska bedömnings- och kartläggningsmaterial verkligen uppfyller sitt syfte när bedömningen utav dem inte kan göras ordentligt på grund av att förutsättningar inte finns.

Studien visar att synen på nationella prov som en förutsättning för bedömning av läsförståelse varierade mellan informanterna. Proven har olika betydelse för lärarna beroende på vilken inställning de har till dem. Om läraren anser att proven visar relevant kunskap uppfattas proven givande för bedömningen. Tycker läraren att de inte visar något av värde blir det endast ett krävande moment som tar upp värdefull tid. Tid där läraren kunde gjort något som har betydelse för elevernas lärande i läsförståelse.

Lärares uppgift är bland annat att bedöma testers validitet och reliabilitet (Levlin, 2014, s. 42). Elever ska lära sig hantera olika typer av texter, vilket kräver kunskap om olika strategier för hur de ska ta till sig dessa. Nationella prov tar endast upp en liten del av vad läsförståelse innebär, vilket även var en av anledningarna till varför några lärare i studien inte tyckte att proven var en förutsättning för deras bedömning. En informant kände att hens undervisning fungerade eftersom eleverna får godkänt på nationella proven. Med en sådan inställning kan nationella prov ses som en förutsättning i bedömning då resultatet ses som ett bevis på om eleven lyckats eller inte. Läsförståelse är något komplext som sker inuti en person utifrån vilka erfarenheter den besitter (Tengberg, 2014, s. 85), vilket gör att bedömningen måste ske på olika sätt för att synliggöras (Westlund, 2013, s. 62–63). Genom att arbeta på olika sätt erhålls även en så rättvis bedömning som möjligt (Sjunnesson, 2014, s. 39), vilket även var ett av argumenten som de informanter som var emot nationella proven framhöll. Nationella proven behandlar en liten del av vad läsförståelse innebär och läsförståelse är svår att synliggöra och därför ansågs resultaten missvisande.

6.1.4 Kollegialt samarbete som en förutsättning vid bedömning av läsförståelse

Informanterna saknar möjlighet till kollegialt samarbete i klassrummet, vilket skulle möjliggöra att sitta ner och bedöma elevers läsförståelse med en elev i taget. Samtliga nämner att det är en förutsättning för att kunna göra en rättvis bedömning i läsförståelse. De har stora elevgrupper och i dessa grupper finns elever som är i behov av extra anpassningar och stöd för att kunna förstå och utföra de tänkta uppgifterna. I dessa fall räcker varken läraren eller tiden till alla

gångar och flera berättade att de känner sig otillräckliga på grund av detta. Trots detta verkar informanternas skolors fokus ligga på att spara pengar genom att dra in de värdefulla resurser som exempelvis personal. Studien visar att risken när lärare inte får möjlighet att bedöma elever en och en är att elever faller mellan stolarna och att en bristande läsförståelse inte synliggörs. En lärare säger att en konsekvens av att detta inte ges är en sämre kvalitet på både undervisning och bedömning. Bedömningen och undervisningen går hand i hand. Om inte bedömningen kan göras på rätt sätt kan det bli svårt att göra rätt anpassningar av lektionerna (Sjunnesson, 2014, s. 34).

En förutsättning för att lärare ska kunna leda sina elever framåt är att de ges tid och möjlighet till att få samarbeta med kollegor. Att de inte ska lämnas ensamma i sin yrkesroll utan arbeta som ett lag med sina kollegor trots att de har olika klasser (Eckerholm, 2018, s. 47–48). Studien visar att de lärare som fick den här möjligheten mådde bättre och ansåg det vara givande för sin yrkesroll att få diskutera bedömning och även observera varandra i syfte att utvecklas. Trots dessa förutsättningar och tillgången till extra personal i klassrummet eller någon som kommer och gör kartläggningar med eleverna känner informanterna att de inte räcker till. En känsla av otillräcklighet är typiskt för lärare som inte känner att de har tillräckligt med tid och resurser (Westlund, 2013, s. 73–74).

6.2 Slutsats

Studien belyser informanternas inställningar och förutsättningar vid bedömning av läsförståelse. Studien tydliggör att både informanterna och tidigare forskning tar upp betydelsen av att använda bedömning i skolan. Bedömning är ett positivt verktyg att använda i skolan för att stödja elevers utveckling av läsförståelse. Vidare nämner informanterna att varierande arbetsätt är givande för elevers utveckling av läsförståelse vid både lektionsupplägg och bedömning.

Tidsbrist och bristen på kollegialt samarbete är enligt studien förutsättningar lärarna saknar. Bättre förutsättningar inom dessa skulle enligt lärarna ge en bättre kvalitet på bedömningen av läsförståelse och större möjlighet till elevantpassning av lektioner.

Studiens resultat indikerar att en kombination av formativ och summativ bedömning är det mest effektiva för enskilda individers utveckling. Dessvärre har inte lärarna tillgång till de förutsätt-

ningar som krävs för att utföra formativ bedömning lika kontinuerligt och utförligt som de önskar. Det finns sällan möjlighet att sitta med en elev i taget vid bedömning och det beror främst på tidsbristen, arbetsuppgifterna som ökat i form av exempelvis dokumentation och möten samt skolornas tillgång till resurser i form av extra personal.

Även om studien visar att summativa och obligatoriska moment är tidskrävande för lärarna varierade synpunkterna kring en del av dem. De nationella proven kunde å ena sidan ses som ett värdelöst prov vars validitet ifrågasattes, å andra sidan användes de som en utgångspunkt för att mäta elevers läsförståelse.

6.3 Egna reflektioner och förslag på fortsatt forskning

Vi anser att det här arbetet kan ha betydelse för yrkesutövningen eftersom den belyser att bedömningen i läsförståelse är viktig för elevernas lärande. Studiens resultat anser vi har väckt tankar om vad som behöver prioriteras i skolan. Vad skulle hända med elevers utveckling inom läsförståelse om alla skolor i Sverige fick möjlighet att bidra med mer personal, ekonomi, kollegialt samarbete och tid till lärarna? Studien antyder att om lärarna fick dessa förutsättningar skulle det möjliggöra att de mer kontinuerligt kunde använda formativ bedömning med varje enskild elev. Att sitta med en elev i taget skulle enligt informanterna tydliggöra läsförståelsens utvecklingsbehov mer än att göra det i endast grupp och som helklassmoment. Studien visar också att det finns skilda åsikter om huruvida obligatoriska moment ska ha betydelse för bedömningen eller inte. Det kan vara viktigt att fundera över vilket syfte dessa moment har. Studien belyser att dessa moments reliabilitet kan ifrågasättas med tanke på att läsförståelse påverkas av läsarens erfarenheter och tests utformning. Även validiteten kan ifrågasättas eftersom det är svårt att identifiera varför läsförståelsen brister då det är en process som sker i en person utifrån vilka erfarenheter hen besitter.

Tidigare i uppsatsen beskrivs ett arbetssätt där en lärare har tillgång till sina elevers läsförståelseutveckling genom en blogg. Bloggen ska synliggöra läsförståelse som annars är svår att urskilja och ge möjlighet att ge eleverna individuell formativ bedömning regelbundet (Harris et al, 2016, s. 378–381). Det skulle vara spännande att se om det gick att starta en liknande blogg som beskrivs och se om bedömningen av elevers läsförståelse skulle underlättas och förbättras.

Referenslista

Bråten, I. (2008). Läsförståelse – inledning och översikt. I I, Bråten (red.), *Läsförståelse i teori och praktik* (s.11–21). Lund: Studentlitteratur.

Davidson, B., Patel, R. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (4. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Eckerholm, L. (2018). *Lärarperspektiv på läsförståelse, En intervjustudie om undervisning i årskurs 4–6* (Doktorsavhandling, 978-91-7346-960-9). Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/55589>. Hämtad: 18.11.12.

Harris, C., Stover, K., & Yearta, L. (2016). Formative assessment in the digital age, blogging with third graders. *The reading teacher* 69(4). 377-381. Tillgänglig: <http://web.b.ebsco-host.com.ep.bib.mdh.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=17&sid=8824769d-6aee-4eb9-a204-516a32cc187e%40pdc-v-sessmgr02>. Hämtad: 18.11.12.

Levlin, M. (2014). *Läsvårigheter, språklig förmåga och skolresultat i tidiga skolår: En undersökning av 44 elever i årskurs 2 till 3* (Doktorsavhandling, Institutionen för språkstudier Studier i språk och litteratur från Umeå universitet 24 Umeå universitet 2014). Umeå: Umeå universitet. Tillgänglig: <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:763839/FULLTEXT01.pdf>. Hämtad: 18.11.12.

Lärarnas riksförbund. (2018). Tillgänglig: <https://www.lr.se/yrketsforutsattningar/skolansstyrdokument.4.3cb716391262c05111b800075.html>. Hämtad: 19.01.03.

Sjunnesson, H. (2014). *Bedömning av läsförståelse – och sen då?* (Licentiatuppsats, Malmö Studies in Educational Sciences Licentiate Dissertation Series 2014:32 Lund University, Sweden). Tillgänglig: https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/17661/2043_17661%20Sjunnesson.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Hämtad: 18.11.12.

Skolverket. (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017*. Tillgänglig på internet: https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfee44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3975.pdf?k=3975. Hämtad: 2018.08.29.

Skolverket (2018). *Nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling*. Hämtad från: <https://bp.skolverket.se/delegate/download/test/informationmaterial?test-Guid=C875AC56C69D4D57BD685E51A86813CE>. Hämtad: 18.11.19.

Skolverket. (uå). Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/svart-att-bedoma-lasforstaelse>.

Tengberg, T. (2014). Konstruktion och bedömning av förmågan att läsa (och förstå) skönlitterär text. Två nedslag i det nationella provets läsförståelsedel, åk 9. *Educare - vetenskapliga skrifter, I, s.79–97*. Malmö: Malmö Högskola. Tillgänglig: <https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/17768/Educare%202014%201%20MUEP.pdf?sequence=6&isAllowed=y>. Hämtad: 18.11.12.

Utbildningsdepartementet. (2014). *En bättre skolstart för alla: bedömning och betyg för progression i lärandet*. Stockholm: Regeringskansliet. Tillgänglig: (<https://www.regeringen.se/49b725/contentassets/05bca580513145848ee4e9aa1dea934d/en-battre-skolstart-for-alla-bedomning-och-betyg-for-progression-i-larandet>). Hämtad: 18.11.12.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer - inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad från: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

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

Yin, R.K. (2013). *Kvalitativ forskning från start till mål*. Lund: Studentlitteratur.

Bilagor

Bilaga 1. Informationsbrev till informanter

Den här undersökningen kommer handla om hur några lärares förutsättningar och inställningar till bedömning ser ut.

Du tillfrågas härmed om deltagande i den här undersökningen.

Syftet med undersökningen och vad det kan bidra till

Syftet med den här studien är att fokusera på några lärares inställningar till bedömning i läsförståelse och vilka förutsättningar de har vid momentet. Vi anser att undersökningen är viktig för att bidra till en ökad förståelse för hur lärare uppfattar bedömningen av elevers läsförståelse.

Information till dig som deltar i undersökningen

Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du har rätt att när som helst avbryta ditt deltagande utan motivering eller negativa konsekvenser. Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Mälardalens högskola som i sin slutversion läggs ut på databasen DiVA.

Datansamlingsmetoden vi valt att använda i vår undersökning är semistrukturerad intervju, vilket innebär att frågorna är förutbestämda och alla frågor ställs till samtliga kandidater i samma följd. Alla kandidater har samma huvudfrågor, vilket betyder att alla behandlas lika. Vi har tänkt att ungefär sex till åtta lärare ska ingå i vår undersökning. Vi har valt lärare utifrån områden där vi själva är bosatta eller har en samhörighet med. Anledningen till detta är att intervjuerna ska gå tillväga så smidigt som möjligt för båda parter.

Vad förväntas av dig som deltar i undersökningen

Vad som förväntas av dig är att du kommer bli intervjuad av oss. Vi kommer ställa ett antal frågor och eventuella följdfrågor som handlar om bedömning i läsförståelse. Vi har en önskan att kunna spela in intervjutillfället men om du inte vill det så gör vi självklart inte det. Målet med intervjutillfället är att det inte ska ta så lång tid. Du kommer vara anonym genom hela processen. Det är bara vi som utför studien som kommer veta vem du är. Det insamlade materialet kommer vi gå genom, göra någon form av kategorisering och använda i vår uppsats. Att ta del av resultatet och färdiga uppsatsen kommer självklart vara en möjlighet om så önskas.

Avslutande information

Namn: Veronica Semerson

E-post:

Namn: Frida Billerud

E-post:

Handledare: Gustav Bockgård

E-post:

Ort: Eskilstuna

Datum: 26 november 2018

Bilaga 2. Intervjufrågor

1. Hur arbetar du med bedömning av läsförståelse? Finns det någon skillnad i hur du skulle vilja arbeta med bedömning av elevers läsförståelse och hur dina förutsättningar ser ut?
 - ”genom utvecklingssamtal och den individuella utvecklingsplanen främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling,
 - utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn,
 - med utgångspunkt i föräldrarnas önskemål fortlöpande informera elever och hem om studieresultat och utvecklingsbehov, och
 - vid betygssättningen utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till de nationella” (Skolverket s.16).

2. Hur ser du på dessa mål utifrån vilka möjligheter och hinder som du känner att du har att förhålla dig till när elevers läsförståelse bedöms?

3. Hur ser efterarbetet ut efter att elever läst en text? T.ex.:
 - Skriftligt, muntligt?
 - Tankekartor, sammanfattning, bildskapande, diagram?
 - Får de svara på frågor om texten de läst?
 - Får de formulera egna frågor om texten?
 - Får de argumentera och förklara varför de tror specifika saker om texten?

4. Har efterarbetet formats på grund av vad skolan erbjuder i exempelvis form av tid, resurser?

5. Om eleven verkar vara i svårigheter när det gäller läsförståelsen, vilka möjligheter och hinder kan uppstå i en sådan situation där svårigheter uppstår? Finns möjlighet att anpassa undervisning efter elevers behov? Ekonomiskt, resurser, specialpedagoger/speci-
allärare, material?

6. Erbjuds du tid och resurser att utvärdera och dokumentera elevers lärande och din undervisning?

7. Får ni möjlighet att sitta tillsammans i lärarlaget och prata om bedömning?

8. Har de obligatoriska bedömningsmaterialen och IUP och Nationella proven gjort att du förändrat ert sätt att arbeta kring bedömning? Finns tid, resurser? Ger de obligatoriska matriserna / NP möjlighet att utveckla elevers läsförståelse och din egen undervisning?
 - På vilket sätt?
 - Underlättar detta bedömningen av eleverna eller försvårar?
 - Använder du fler test för att se elevers kunskaper tydligare?

Bilaga 3. Kategoriseringen

| Intervju | Kategorikod 1 | Kategorikod 2 |
|---|---|-------------------------------|
| Känner spontant NEJ med att få tid att utvärdera och dokumentera elevers lärande. /L4 | Får inte tillräcklig med tid. | Tiden som förutsättning |
| Nationella prov och liknande test tar bara av vår planeringstid och möjligheten att sambedöma. /L6 | Tiden räcker inte till – hinder. | Tiden som förutsättning |
| Efterarbetet med att läsa texter styrs naturligtvis av tid och resurser, men efter 22 års erfarenhet har jag hittat en rutin som jag tycker passar mig och alla elever jag haft under åren har klarat alla delar i Nationella proven. Då känner jag att det jag gör fungerar. /L2 | Efterarbetet med att läsa texter styrs av tid och resurser. Lärares erfarenhet kan ha positiv effekt på elevers lärande. | Tiden som förutsättning |
| Ibland vill man ha tid att reflektera eller läsa på och gå igenom litteratur man har om forskning och fräscha upp minnet, som en läkare, jag ser dessa symptom, vad beror de på? Men det är det jag inte hinner. /L5 | Tiden räcker inte till formativ bedömning. Summativ bedömning är inte tillräcklig för elever utveckling. | Tiden som förutsättning |
| Läsförståelse är så brett! Det går inte att se allt i ett ämne eller under en period, det är en lång process som innehåller många delar, olika texter. /L5 | Läsförståelse är brett och måste arbetas och bedömas systematiskt hela tiden. | Undervisning i läsförståelse |
| Allt jag gör bedömer jag också med formativ bedömning. Har mycket fokus på eleven och ser ju deras utveckling hela tiden, vart de fastnar och när de behöver mer stöd. Uppmuntrar och synliggör när de använder sig av rätt strategier. /L5 | Formativ bedömning får eleven att utveckla. | Undervisning i läsförståelse |
| Nationella proven gör att man ibland får tänka om kring bedömning. Måste anpassa så man ser att | Använder Nationella prov som bedömningsmall | Undervisning av läsförståelse |

| | | |
|---|--|----------------------|
| man är i rätt bana med eleverna. /L1 | | |
| Jag har en dröm om att kunna vara två pedagoger i klassen hela tiden. /L2 | Flera personal skulle ge mer tid till eleverna. Läraren räcker inte till- | Kollegialt samarbete |
| Ibland frågar vi varandra i lärarlaget när vi ska bedöma elever som vi är lite tveksamma på och då kan vi stötta och bolla med varandra hur vi ska bedöma dessa elever. /L1 | Kollegorna samarbetar och stöttar i bedömningsprocessen. Samarbete mellan lärare. | Kollegialt samarbete |
| Jag har ingen resurs och då är det ju andra elever som kommer i skymundan. /L6 | Inte tillräckligt med resurser på skolan. | Kollegialt samarbete |
| Om jag hade någon extra personal i klassen skulle det bli lättare för mig att utföra bedömningarna på eleverna. /L8 | Önskan om att vara någon mer i klassrummet. | Kollegialt samarbete |
| Bedömningen är så viktig och har stor betydelse för eleverna. /L8 | Bedömningen har betydelse för elevers utveckling | Lärares inställning |
| Vissa elever kan komma fram under summativa test och ge mig en ny överblick men för majoriteten av eleverna gör inte dessa test någon större nytta. För om man som lärare bedömer formativt har man en ganska bra koll på eleverna, hur de ligger till. /L6 | Bedömningen kan med fördel variera för att synliggöra kunskaper. | Lärares inställning |
| Läsförståelse är så himla brett! Det är ingenting du kan... Det är något du måste titta på kontinuerligt och läsförståelse är en process och bedömningen i läsförståelse blir också en process. Du blir aldrig färdig med bedömningen! /L5 | Läsförståelse är viktigt och det och bedömningen måste ske hela tiden. | Lärares inställning |

Bilaga 4. Databassökning

ERIC

Sökord: Construct validity, reading. Avgränsning: Peer reviewed, 2018. Det kom upp 15 artiklar. Genom att läsa alla rubriker och beskrivning av texterna kunde jag välja bort 17 stycken.

Intressant:

Vad var det du läste? En kvalitativ undersökning om sex lärares tolkning, arbete, dokumentation och bedömning av elevers läsförståelse (<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/15434303.2018.1448820?needAccess=true>).

Sökord: reading comprehension, assessment. Avgränsning: peer reviewed, fulltext, 2014. Det kom upp 126 artiklar, Intressant:

FEEDBACK INOM SVENSKUNDERVISNING – ETT LÄRARPERSPEKTIV (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED567033.pdf>).

Libris

Sökord: bedömning, läsförståelse. Fick upp 14 resultat, tre intressanta:

Bedömning av läsförståelse – och sen då? Helena Sjunnesson (https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/17661/2043_17661%20Sjunnesson.pdf?sequence=2&isAllowed=y) Avhandling.

Northen lights on TIMS and PISA 2018 (<http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:1237833/FULLTEXT01.pdf>).

Educare 2014 (<https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/17768/Educare%202014%201%20MUEP.pdf?sequence=6&isAllowed=y>).

Samstämmighet i lärares bedömning av nationella prov i läsförståelse. (<http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:941090/FULLTEXT02.pdf>).

Lärarperspektiv på läsförståelse. En intervjustudie om undervisning i årskurs 4–6. (<https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/55589>).

Summon@dalarna

Sökord: Läsförståelse. Avgränsning: peer reviewed. 35 träffar, intressanta:

Forskning9, *Lärarnas erfarenheter av deltagande i en datorbaserad interventionsstudie som syftar till att öka elevernas läsförmåga*. (<https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1100/979>).

Avhandlingar.se

Sökord: Läsförståelse. Fick upp 17 träffar. Intressanta:

Lässvårigheter, språklig förmåga och skolresultat i tidiga skolår: En undersökning av 44 elever i årskurs 2 till 3. Hämtad: <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:763839/FULLTEXT01.pdf>.

SWEPUB

Sökord: läsförståelse, bedömning. Fick upp: 12, intressanta:

En bättre skolstart för alla: bedömning och betyg för progression(<https://www.regeringen.se/49b725/contentassets/05bca580513145848ee4e9aa1dea934d/en-battre-skolstart-for-alla-bedomning-och-betyg-for-progression-i-larandet>)

Google

Sökning på titeln: *Elever i årskurs 3 läser och samtalar om texter: En interventionsstudie* (<http://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/viewFile/1103/982>).

EBSCO HOST

Sökord: reading comprehension assessment elementary. Avgränsning: Peer reviewed, fulltext
Fick upp 56 artiklar, intressanta:

Comprehension Tools for Teachers: Reading for Understanding from Prekindergarten Through Fourth Grade. (<http://web.b.ebsco-host.com.ep.bib.mdh.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=14&sid=8824769d-6aee-4eb9-a204-516a32cc187e%40pdc-v-sessmgr02>).

FORMATIVE ASSESSMENT IN THE DIGITAL AGE, Blogging With Third Graders. Hämtad: [http://web.b.ebsco-](http://web.b.ebsco-host.com.ep.bib.mdh.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=17&sid=8824769d-6aee-4eb9-a204-516a32cc187e%40pdc-v-sessmgr02)

[host.com.ep.bib.mdh.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=17&sid=8824769d-6aee-4eb9-a204-516a32cc187e%40pdc-v-sessmgr02](http://web.b.ebsco-host.com.ep.bib.mdh.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=17&sid=8824769d-6aee-4eb9-a204-516a32cc187e%40pdc-v-sessmgr02)).

Reading at the Frustration, Instructional, and Independent Levels: The Effects on Students' Reading Comprehension and Time on Task. Hämtad: (<http://web.b.ebsco-host.com.ep.bib.mdh.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=18&sid=8824769d-6aee-4eb9-a204-516a32cc187e%40pdc-v-sessmgr02>).