

Kartläggning och bedömning av den tidiga läsutvecklingen

Barbro Hagberg-Persson och Maria Westman, Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet

Mötet med skolans läs- och skrivundervisning är central under de första åren från förskoleklass till årskurs 3. För att detta möte ska kunna leda till god kunskapsutveckling krävs en undervisning där alla elever ges möjlighet att behålla sin nyfikenhet och tilltro till den egna förmågan. Elevers möte med förskoleklassen och skolan inbegriper också olika former av bedömningar, bedömningar som varierat över tid och som inte alltid varit enhetliga och självklara.

När det gäller elevers läsutveckling vid skolstarten är det sammantaget av särskilt stor vikt att läraren preciserar vad som ska bedömas och vad innebörden av det betyder för varje enskild elev, alltså för vem och i vilket syfte bedömningen ska ske. Bedömningen ska i första hand syfta till att användas som ett redskap i undervisningen samt som ett underlag för de uppföljande åtgärder bedömningen väntas leda till (Westlund, 2010).

Den här artikeln kommer att ha fokus på bedömning av elevers läsutveckling under de första åren. Först ges en tillbakablick av bedömning som fenomen i tidiga skolår. Sedan berörs vanliga begrepp som ofta används inom bedömningsområdet. Här förs också ett översiktligt resonemang kring hur olika texter kan te sig i de första skolåren. Artikeln berör avslutningsvis Skolverkets kartläggningsmaterial för förskoleklass och olika bedömningsstöd för skolans tidiga skolår.

Bedömning av barns läsförmåga i Sverige har en lång tradition bakom sig. Redan från 1600-talet finns belägg i husförhörslängder att en stor del av Sveriges befolkning kunde läsa och att riktlinjer användes för att ange i vilken grad en person var läskunnig. Orsaken till denna tidiga alfabetisering kan man finna i Luthers och reformationens lära som utgick från att varje människa själv skulle kunna läsa bibeln och finna den rätta tron. Däremot var synen på läsning en annan än idag. Under denna tid begränsades läskunnighet till att bedöma om man kunde svara rätt på frågor hämtade från *Den lilla katekesen*, en handbok utarbetad av Luther. Om så skedde hade det ingen betydelse om man lärt sig innehållet utantill, det vill säga utan att ha knäckt läskoden, det viktigaste var att kunna svara rätt på frågorna (Längsjö & Nilsson, 2005).

För att underlätta kyrkans kontroll av folkets läskunnighet infördes de så kallade *husförhören*. Dessa förhör präglades av att husfar varje vecka förhörde sina barn och sitt

tjänstefolk med frågor ur lilla katekesen, för att sedan förmedla till prästen i församlingen vilka framsteg och kunskap i kristendom varje individ gjort. På så sätt kom lilla katekesen att bli ett av våra mest spridda läromedel (Lundgren & Säljö, 2010).

Under 1800-talet ersattes husförhören med skolundervisning. Hemundervisningen fyllde dock fortfarande en viktig funktion eftersom skolan förutsatte att barnen var läskunniga när de började. Då alla barn faktiskt inte kunde läsa vid skolstarten medförde det svårigheter att bedriva undervisning på det sätt som det var tänkt. För att råda bot på detta infördes 1858 småskolan, vars viktigaste uppgift var att bedriva den första läsundervisningen (Lundgren & Säljö, 2010).

Med tiden tydliggjordes samhällets ansvar än mer. I samband med 1946 års skolkommission utvecklades skolmognadsprov. Syftet var dels att avgöra om ett barn hade förutsättningar att delta i skolarbetet, dels att bestämma i vilken årskurs ett barn skulle placeras. Avsikten var även att ge vägledning för anpassning av undervisning utifrån barnets förkunskaper. Någon formell definition av begreppet skolmognad utarbetades dock inte, men av skrivningarna framgår att skolmognad både hade med ett barns fysiska och psykiska förmåga att göra och kunde fastställas genom läkarundersökning samt ett kortare pedagogiskt prov. Som ett arv från husförhören ansågs det även att de barn som kunde klara av att lära sig läsa också var mogna för att börja skolan (Forsberg & Lindberg, 2010).

Först 1962 knöts skolstarten formellt till ett skolmognadsprov. Syftet med detta prov var att avgöra om barnet hade förutsättningar att delta i skolarbetet samt bestämma i vilken årskurs barnet skulle gå. Eftersom ingen formell definition av skolmognad fanns och mätinstrumenten ansågs otillförlitliga avskaffades skolmognadsprovet i mitten av 1970-talet och ersattes i stället med en inskolningsperiod. Man kan säga att skolan då gick från att se barnet som skolmoget till att se skolan som barnmogen, det vill säga skolstarten blev mer en fråga gällande vad det enskilda barnet var moget för. Under 1990-talet försköts avgörandet något igen i och med införandet av flexibel skolstart, där ett ökat föräldrainflytande var en del av beslutet. I direktiven till detta beslut framgick det bland annat att skolmognadsprov skulle kunna erbjudas som ett extra stöd för föräldrars ställningstagande (Forsberg & Lindberg, 2010).

I och med införandet av förskoleklass är det dock numera vanligast att förskolans lärare gör en överlämning av elevgruppen till förskoleklassens lärare (Forsberg & Lindberg, 2010). Den överlämningen bygger en brygga mellan förskolans och förskoleklassens uppdrag att bland annat följa och främja språklig medvetenhet som ett stöd på elevens väg mot skriftspråkighet samt till skolans uppdrag med avstämningar mot kriterierna för bedömning av godtagbara kunskaper. Skolan har alltså ett tydligare ansvar att möta varje elev i dess kunskapsutveckling. Det innebär exempelvis att stödinsatser ska sättas in om en elev, som börjat årskurs 1, uppvisar svårigheter att uppfylla de kriterier för

bedömning av godtagbara kunskaper i läsförståelse som gäller för årskurs 1 (Skolverket 2022).

Tidig läsutveckling

Eleverna kommer till skolan med mycket varierande kunskaper inom läs- och skrivområdet. I en undersökning i samband med genomförandet av det internationella provet PIRLS 2006¹ ansåg mer än en tredjedel av föräldrarna att deras barn behärskade enkla läs- och skrivfärdigheter vid skolstarten. Även skolorna som ingick i PIRLS-undersökningen 2006 fick en liknande fråga att besvara. Enligt dessa svar framkom det att knappt hälften av skolorna som tillfrågades bedömde att merparten av deras elever hade med sig grundläggande läs- och skrivfärdigheter vid skolstarten (Fredriksson & Taube, 2012).

Man kan alltså konstatera att många elever kan läsa åldersadekvata texter redan när de börjar förskoleklass eller skolan. De har knäckt läskoden och har tillägnat sig ett visst läsflyt, medan andra är på god väg att knäcka den. En del elever har dock inte kommit lika långt i sin läs- och skrivutveckling. Vissa elever kan exempelvis ha svårt med bokstavskänedom och med att förstå principen för hur bokstäver och fonem hör ihop, alltså att koppla bokstav till språkljud. I samma grupp kan det även finnas elever som inte alls förstår nyttan av att kunna läsa, eller som av annan anledning inte kommer igång med den tidiga läsinlärningen. Ytterligare några elever kan ha ett annat modersmål än det svenska språket, vilket kan göra att läsinlärningen på svenska ställer specifika krav. En lärare som tar emot barn i början av förskoleklassen så väl som årskurs 1 måste därför alltid förhålla sig till den stora variation av läs- och skrivkompetens som finns inom varje elevgrupp. Läraren behöver därför tidigt i mötet med en ny grupp bedöma vilka specifika kompetenser och förmågor alla elever har, för att på så sätt kunna möta varje elev där den befinner sig och finna vägar framåt mot en fördjupad läsutveckling för alla.

Kartläggnings- och bedömningsmaterial

Att kartlägga och bedöma en elevs kunskaper handlar i första hand om att samla in olika typer av information om elevens förmågor och att tolka dessa. Beroende på kartläggningens eller bedömningens syfte används sedan den insamlade informationen

¹ Progress in International Reading Literacy Study.

på olika sätt (Skolverket, 2011). I den här artikeln kan man exemplifiera det med att en lärare kontinuerligt följer och kartlägger var varje elev befinner sig i sin läs- och skrivutveckling. Detta sker gärna i samband med undervisningen som ett av undervisningsmomenten som ingår. Men det är också vanligt att ta hjälp av kartläggningsmaterial, observationsmaterial eller diagnosmaterial. Dessa material kan av naturliga skäl variera beroende på vad som ska kartläggas eller bedömas inom området läsning.

Runt om i landet används en mängd olika material för kartläggning och bedömning. Det är dock viktigt att eleven kartläggs och bedöms efter de styrdokument som finns och inte efter andra kriterier. Det är dessutom väsentligt att skolan noga överväger vad de vill uppnå med den bedömning de genomför och hur bedömningen därefter kan stödja att undervisningen utvecklas. Eftersom en stor mängd av materialen är kommersiella, är det också av yttersta vikt att verkligen sätta sig in i dels vad ett enskilt material sägs pröva, dels på vilka grunder materialet kan säga något om elevers läskompetens.

Huvudmän låter inte sällan genomföra bedömningar eller kartläggningar av alla elevers läs- och skrivförmåga i en viss årskurs. Bjar (2009) redogör för att kvantitativa bedömningsmaterial ofta är framtagna utifrån fastställda kriterier och utprovade på en större mängd elever. Hon lyfter fram att dessa material vanligtvis genomförs av yrkesgrupper som psykologer och logopedier, men även av speciallärare. Bedömningarna sker vanligtvis vid enstaka tillfällen och fokus ligger på mätbara objektiva delar som kan kvantifieras med utgångspunkt från vad eleven *inte* kan.

Kvalitativa bedömningsmaterial syftar däremot till att kartlägga och bedöma en elevs speciella förmåga kring någon/några skriftspråkliga kompetenser och används därför ofta i anslutning till undervisning. Bedömningarna sker kontinuerligt genom exempelvis observationer under längre tid och utgår från elevens starka sidor med syfte att vidareutveckla dessa med hjälp av framåtsyftande läsundervisning. De kvalitativa materialen används sålunda huvudsakligen av klasslärare, speciallärare eller specialpedagoger i den ordinarie undervisningen (Bjar 2009).

Formativ och summativ bedömning

Man brukar skilja på begreppen formativ bedömning och summativ bedömning. Det är hur vi använder bedömningen som avgör om den är formativ eller summativ. Formativ bedömning har som syfte att undersöka vad eleven lärt sig hittills och är ett sätt att synliggöra elevens lärande. Den formativa bedömningen kartlägger alltså var eleven befinner sig i sitt lärande så att den fortsatta undervisningen kan anpassas efter detta. Att följa läsutveckling genom att observera enskilda elevers läsning på detta sätt är en väl beprövad metod under de första skolåren (Skolverket, 2013).

En summativ bedömning å sin sida sker oftast när ett undervisningsmoment är avslutat och en summering av vad eleven har lärt sig görs, till exempel genom en avstämning eller ett prov. En summativ bedömning kan också fungera som startpunkt för en planering av en framåtsyftande undervisning vilket gör att de olika bedömningarna ofta användas parallellt och mycket väl kan gå hand i hand (Skolverket, 2013).

Eleverna bedöms alltså på olika sätt, men de kan även själva bidra. Harrison & Howard (2012) menar att elevers självbedömning är en betydelsefull faktor i alla typer av formativa bedömningar. De framhäver att eleverna behöver lära sig att minska klyftan mellan det som de ännu inte kan till det som ska läras in och menar att: "Lärandet måste göras *av* dem, det kan inte göras *åt* dem." (s. 13). För yngre elever kan detta ske i en enkel form av självbedömning där de anger hur säkra de känner sig inom ett speciellt moment (Björklund Boistrup 2005). Harrison & Howard (2012) menar dock att det är en fördel om reflektionerna görs före lärarbedömningarna, eftersom dessa då kan vara oberoende av lärarnas åsikter. Att erbjuda eleverna möjlighet att själva tänka efter hur säkra de känner sig när de talar, läser och skriver i olika situationer kan därmed ge värdefulla kunskaper om elevens tilltro till sin egen språkliga förmåga. I en studie av det nationella provet i svenska och svenska som andraspråk i årskurs 3 framkommer det till exempel att elevernas syn på sin egen språkförmåga i många fall stämde överens med deras resultat på delprovsnivå. (Hagberg Persson 2013).

Texter i de första skolåren – innehåll och svårighetsgrader

För att kunna göra väl avvägda och adekvata bedömningar är ett varierat utbud av läsmaterial centralt i den första läsundervisningen. Många gånger sker den formativa bedömningen av elevers läsutveckling i form av observationer som görs utifrån det läsmaterial som eleverna har tillgång till i klassrummet.

Det finns många olika läsmaterial och läromedel för olika syften. Vid val av läsmaterial är det viktigt att läraren gör pedagogiska planeringar och didaktiska överväganden över hur undervisningen ska läggas upp. Ett sådant övervägande gäller om undervisningen ska utgå från helhetsmetoden, ljudmetoden eller en kombination av dessa två huvudmetoder. De läromedlen som främst utgår från helhetsmetoden, eller den så kallade analytiska metoden, anses i högre grad anknyta till synsättet att det är en fördel om elevers läsinlärning utgår från hela texter som förmedlar ett budskap. De läromedel som utgår ifrån ljudmetoden, eller den så kallade syntetiska metoden, kan i stället anses förhålla sig till synsättet att det centrala i läsinlärningen utgår från sambandet mellan ljud och bokstav och på att elever ska kunna utveckla en god avkodningsförmåga (Fridolfsson, 2008).

Lundberg & Reichenberg (2008) hävdar att det inte är en lätt uppgift att hitta texter som passar alla elevers läsutvecklingsnivåer, men att texter med god kvalitet ska ha en tydlig

berättelsestruktur som engagerar, ett rytmiskt språk som låter naturligt och att längden på meningarna ska variera. Vidare menar de att det är optimalt om en elev kan läsa 90 till 95 procent av orden i en text utan problem. En sådan text anses befinna sig på en effektiv undervisningsnivå. Enklare texter kan dock passa för elevens självständiga läsning, men de får då inte vara så förenklade att de skapar ointresse. För svåra texter å sin sida kan också lätt skapa frustration och låg motivation för elevens vidare läsning (Lundberg & Reichenberg, 2008). En vanlig kritik som gäller många läsläror är dock att de inledningsvis har ett alltför förenklat och innehållslöst språk då ett begränsat antal bokstäver ofta ger ett konstruerat innehåll (Fridolfsson, 2008). Det är också vanligt att texter som används under de första skolåren har en mycket enkel meningsbyggnad, vilket gör att innehållet många gånger är förutsägbart. Detta tillsammans med lockande illustrationer kan för vissa elever innebära att de gissar sig till textinnehållet i stället för att använda och träna till exempel ljudningstekniken (Fridolfsson, 2008). För att kunna tillgodose den stora spridning som finns inom varje elevgrupp de första skolåren har det utvecklats texter i olika svårighetsgrader med anknytning till en aktuell läsebok (Fridolfsson, 2008). Vidare finns en mängd fristående texter i olika svårighetsgrader att tillgå på marknaden. Dessa texter använder sig ofta av läsbarhetsformler för att indikera en viss texts svårighetsgrad där ordlängd och meninglängd är centrala faktorer. Många andra faktorer inverkar dock också på hur svår en text upplevs vara, exempelvis bokens längd, den typografiska utformningen, hur mycket stöd illustrationerna ger och så vidare. Det är med andra ord många delar som ska samspela när man uttalar sig om en boks svårighetsgrad (Lundberg & Reichenberg, 2008). Att bedöma texters lämplighet och svårighetsgrad både för undervisning och för bedömning blir alltså en kompetens av stor vikt för lärare som har ansvar för den tidiga läs- och skrivundervisningen.

Vid sidan om elevens egen läsning av texter fyller lärares högläsning och det gemensamma läsandet i klassrummet en mycket viktig roll för elevers läs- och skrivutveckling. Det gemensamma läsandet ger också underlag för bedömning av läsförståelse hos enskilda elever. Före, under och efter högläsningen får eleverna möjlighet att tillsammans med sin lärare samtala om ett textinnehåll ur olika aspekter. Här kan också modeller ges för hur olika förståelsestrategier kan underlätta tolkningen av ett innehåll, samtidigt som det kan fungera som observationer av förståelse på grupp- och individnivå. I samband med den gemensamma läsningen kan ett stycke av en text granskas mer i detalj. Exempel på det är att urskilja enskilda bokstäver i texten, leta efter vanligt förekommande ord eller studera hur ord blir till meningar och så vidare. Detta arbetssätt ger underlag för att bedöma olika nivåer av läsförmåga hos enskilda elever. I dessa sammanhang kan med fördel multimodala texter användas för att också medvetandegöra eleverna om att denna typ av läsning delvis ställer annorlunda krav på deras läs- och skrivkunskaper (Liberg & Säljö, 2010). Lärares högläsning erbjuder därmed möjlighet att komplettera och variera texturvalet med mer komplext och avancerat innehåll där läsoplevelsen får komma i första hand, samtidigt som aktiviteten

även erbjuder möjlighet att bedöma läsförståelse av mer avancerade texter än eleven själv klarar att avkoda.

Bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling

För att stödja och underlätta lärares kartläggning och bedömning av elevers kunskaper erbjuder Skolverket ett antal bedömningsstöd. Syftet med dessa bedömningsstöd är att stödja en likvärdig, rättvis och framåtsyftande bedömning som leder till ökad måluppfyllelse. *Nya Språket lyfter!* är ett exempel på ett sådant bedömningsstöd. Materialet bygger på löpande observationer i den ordinarie undervisningen. Till sin hjälp har läraren en handledning med en forskningsöversikt och observations- och avstämningspunkter som fokuserar både elevens språkutveckling och lärarens undervisning. Till varje elev finns också ett observationsschema som synliggör elevens egen språkutveckling. I förordet till bedömningsstödet framgår det vidare att materialet har en tydlig progression med särskild tonvikt på elevers läsutveckling. Det framgår också att materialet, som omfattar årskurserna 1 till 6, har en bas i såväl forskning som beprövad erfarenhet och att det överensstämmer med läroplanen. Ett annat exempel är bedömningsstödet *Bygga svenska* som är utvecklat för att bedöma språklig nivå hos nyanlända elever (Skolverket, 2017). Detta bedömningsstöd är utvecklat efter samma principer som *Nya Språket lyfter!*

Bedömningsstöden *Nya Språket lyfter!* och *Bygga svenska* har ambitionen att både fylla en formativ och en summativ funktion. Den formativa bedömningen kan ske genom att lärare systematiskt, med stöd av angivna observationspunkter inom områdena ”tala”, ”läsa”, ”skriva”, följer varje elevs individuella språkutveckling under skolåren. Här framgår också vad nästa steg i språkutvecklingen innebär och hur undervisningen kan anpassas både på grupp- och individnivå. Materialets avstämningspunkter, som sammanfattar ett antal observationspunkter, kan däremot användas i form av en summativ bedömning. I denna sammanställning framgår var varje elev befinner sig i sin språkutveckling och förslag kan också ges till hur lärare/rektorer kan agera för de elever som behöver extra stöd i någon form. För de elever som just påbörjat sin skolgång anges i *Nya Språket lyfter!* att särskild vikt ska läggas vid Avstämning A då denna avstämning avspeglar kriterierna för bedömning av godtagbara kunskaper i läsförståelse i årskurs 1.

Kriterierna för bedömning av läsförståelse för årskurs 1 i ämnena svenska och svenska som andraspråk beskriver vilka godtagbara kunskaper i läsförståelse en elev ska ha uppfyllt i slutet av årskurs 1. I anslutning till kriterierna finns också ett nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling. Det är obligatoriskt för alla huvudmän att använda *Nationellt bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk* i årskurs 1. Syftet med det nationella bedömningsstödet är att det ska stödja lärares bedömning för att så tidigt som möjligt kunna identifiera de elever som är i behov av extra anpassningar

inom ramen för den ordinarie undervisningen eller särskilt stöd. Men syftet är också att det ska användas för att identifiera de elever som behöver större utmaningar och stimulans för att kunna gå vidare i sin läs- och skrivutveckling (Skolverket, 2016b). Därmed kan bedömningsstödet fungera både summativt och formativt.

Kriterierna för bedömning av godtagbara kunskaper för årskurs 1 rör enbart elevers läsförståelse, men utgångspunkten för det obligatoriska bedömningsstödet är att elevers läs- och skrivförmågor stöds och utvecklas tillsammans i klassrummet. Det innebär att materialet också är utformat så att det täcker elevers läs- och skrivutveckling under hela lägstadietiden, vilket innebär att det med fördel kan användas även i andra årskurser än årskurs 1.

Kartläggning av språklig medvetenhet

Från 1 juli 2019 är det även obligatoriskt att kartlägga kunskaper i språklig medvetenhet i förskoleklass genom kartläggningsmaterialet *Hitta språket*. Materialet ger lärare stöd i att tidigt identifiera elever som visar en indikation på att inte uppfylla de kriterier för bedömning av kunskaper som senare ska uppfyllas i årskurs 1 och 3. Genom materialet kan läraren få syn på elevernas språkliga medvetenhet och språkliga utveckling. Utifrån det kan läraren sedan skapa en undervisning som stödjer eleverna vidare i deras språk-, läs- och skrivutveckling. Materialet är också tänkt att hjälpa läraren att identifiera elever som behöver särskilda utmaningar inom detta område.

Både *Hitta språket* och bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling i åk 1 ingår tillsammans med nationella proven i svenska och svenska som andraspråk som moment i *Läsa, skriva, räkna – en garanti för tidiga stödinsatser*.

Bedömning av läsförmåga enligt kunskapskraven i årskurs 1 och 3

Att bedömning av läsförmåga kan göras på olika sätt, lyfts fram i den här artikeln. Kriterierna för bedömning av godtagbara kunskaper för årskurserna 1 till 3 definierar vad som ska bedömas efter respektive avslutad årskurs. I kriterierna för årskurs 1 används begreppen *ljudningsstrategi* och *helordsläsning* för att visa begynnande läsförståelse och i kunskapskrav för årskurs 3 används begreppen *läsa med flyt*, *lässtrategier* och *läsförståelse* för att beskriva elevens läsförmåga.

Ett kriterium kräver en uttolkning för att bli transparent och användbart som bedömningsinstrument. Särskilt gäller det tolkningar av vilka begrepp som används och vad de faktiskt betyder.

I det obligatoriska bedömningsstödet betyder *ljudningsstrategi* i årskurs 1 framförallt enkel ljudning, vilket innebär att ljuda ihop enskilda bokstavsljud till helheter, men kan även innefatta avancerad ljudning, alltså att eleven ljudar ihop orddelar till en helhet.

När det gäller *helordsläsning* kan det vara både *logografisk läsning*, det vill säga att eleven känner igen hela ord, till exempel sitt namn eller några vanliga ordbilder som *och*, *hej*, *jag*, utan att ha knäckt läskoden men också *ortografisk läsning*, det vill säga läser ord som helheter.

Avstämnings som summativ och formativ bedömning

Beteckningen *avstämning* används i de båda materialen, *Nya Språket lyfter!* och *Nationellt bedömningsstöd i läs och skrivutveckling* för att beskriva var eleven befinner sig i sin läs- och skrivutveckling. Syftet är att stämna av hur långt eleven nått i sin läs- och skrivutveckling vid en specifik tidpunkt eller visst tillfälle. Samtidigt är avstämningen en utgångspunkt för att formativt visa vägen framåt för elevens fortsatta läs- och skrivutveckling i enlighet med elevens behov.

Avstämning A i nationellt bedömningsstöd för läs- och skrivutveckling har fokus på om eleven har knäckt läskoden samt kan visa förståelse för innehållet i en enkel text. De förmågor som ingår i avstämningen handlar om att känna igen bokstäver och deras ljud, kunna urskilja ord i meningar, kunna läsa enkla ord och meningar med hjälp av olika strategier, kunna uppmärksamma egna fel läsningar och korrigera sig själv samt visa olika typer av grundläggande förståelse för både en egenläst och en uppläst text.

Avstämning B lyfter fram om elevens läsning har börjat automatiseras med hjälp av ortografisk helordsläsning, men ljudningsstrategien behövs fortfarande. I denna avstämning fokuseras om eleven läser enkla meningar med flyt. Avstämning B synliggör också om eleven tar hjälp av olika förståelsestrategier och märker om det blir problem med förståelsen.

Avstämning C, som anknyter till kriterier för bedömning av godtagbara kunskaper i årskurs 3, synliggör att eleven använder flera olika sätt att bearbeta det lästa för att fördjupa förståelsen samt läser med flyt både kortare och längre texter.

Ett riktmärke är att en elev i slutet av årskurs 1 bör ha klarat alla punkter inom Avstämning A, i enlighet med kriterierna för årskursen. På motsvarande sätt bör en elev i slutet av årskurs 2 ha klarat alla punkter som hör till Avstämning B. I slutet av årskurs 3 bör en elev ha klarat alla punkter som hör till Avstämning C, i samklang med kriterierna för denna årskurs.

Då det är välkänt att elevens läs- och skrivutveckling inte alltid följer ålder och årskurser är det viktigt att framhäva att en elev kan prövas mot olika avstämnings oberoende av årskurs. Det gör att en elev kan komma att prövas mot en högre avstämning än vad årskursen anger. På motsvarande sätt kan en elev prövas mot en lägre sådan. Det är viktigt att elever som är i behov av stöd får det stöd de behöver. Det är också viktigt att elever som kommit långt i sin läsutveckling erbjuds stimulerande och utmanande

undervisning i form av mer avancerade texter och får möjlighet att arbeta med avancerade förståelsestrategier.

Summering

Denna artikel har haft fokus på bedömningstraditioner kring skolstarten samt aktuella kartläggnings- och bedömningsmaterial för de första skolåren. Kartläggning och bedömning av elevers tidiga läsutveckling är något som sker kontinuerligt i förskoleklass och under de första skolåren. Viktigt är dock att bli medveten om *vad* olika typer av kartläggningar och bedömningar innebär i förhållande till elevers tidiga läs- och skrivutveckling. Didaktiska frågeställningar runt detta är alltid lika centrala att diskutera vidare. Vår förhoppning är att artikeln kan inspirera till fortsatt fördjupning inom detta viktiga område.

Referenser

Bjar Louise (2009). Pedagogisk, kvalitativ och dynamisk kartläggning. I: Bjar, Louise & Frylmark, Astrid, red: *Barn läser och skriver*. s. 271–289. Lund: Studentlitteratur.

Björklund Boistrup, Lisa (2005). Att fånga lärandet i flykten. I: Lars Lindström & Viveca Lindberg (red.). *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS-förlag.

Forsberg, Eva & Lindberg, Viveca (2010). *Svensk forskning om bedömning – En kartläggning*. Vetenskapsrådets Rapportserie, 2: 2010. Bromma: CM-Gruppen.

Fredriksson, Ulf & Taube, Karin (2012). *Läsning, läsvanor och läsundersökningar*. Lund: Studentlitteratur.

Fridolfsson, Inger (2008). *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur.

Hagberg Persson, Barbro (2013). En studie av flerspråkiga elevers svenska språkförmåga i relation till det nationella provet i årskurs 3. I: Barbro Hagberg Persson & Cecilia Wiberg. *Elever visar vad de kan. Två studier kring ämnesprovet i svenska och svenska som andraspråk för årskurs 3*. Svenska i utveckling, Nr 30. Uppsala universitet.

Harrison, Christine & Howard, Sally (2012). *Bedömning för lärande i årskurs F–5. "Inne i "the Primary Black Box"*. Stockholms universitets förlag.

Liberg, Caroline & Säljö, Roger (2010). Grundläggande färdigheter – *att bli medborgare*. I: Lundgren, Ulf P. & Säljö, Roger & Liberg, Caroline, red: *Lärande Skola Bildning*. s. 233–253. Stockholm: Natur & Kultur.

Lundberg, Ingvar & Reichenberg, Monica (2008). *Vad är lättläst* [Elektronisk resurs]. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Lundgren, Ulf P. & Säljö, Roger (2010). Skolans tidiga historia och utveckling – från skrivarskola till folkskola. I: Lundgren, Ulf P. & Säljö, Roger & Liberg, Caroline, red: *Lärande Skola Bildning*. s. 21–51. Stockholm: Natur & Kultur.

Längsjö, Eva & Nilsson, Ingegärd (2005). *Att möta och erövra skriftspråket*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (2011). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Mölnlycke: Elanders Sverige AB.

Skolverket (2013). *Forskning för klassrummet. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Mölnlycke: Elanders Sverige AB.

Skolverket (2022). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2019). *Hitta språket*. Stockholm Skolverket.

Skolverket (2020). *Nya Språket lyfter! Bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans årskurs 1–6*. Stockholm: AB

Skolverket (2019). *Nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling. Svenska och svenska som andraspråk i årskurs 1–3*.

Skolverket (2016c). Film: *Bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling – årskurs 1–3*, https://www.youtube.com/watch?v=HdJ5aPm_7ck

Skolverket (2017). *Bygga svenska – ett bedömningsstöd för nyanlända elevers språkutveckling, årskurs 1-3*

Westlund, Barbro (2010). *Bedömning av och för läsförståelse*. I: Lundahl, Christian & Folke-Fichtelius, Maria, red: *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. S. 185–198. Lund: Studentlitteratur.