

ÖREBRO UNIVERSITET

Institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap

Huvudområde: pedagogik

Kompetens- och elevsyn i ett nationellt bedömningsinstrument

Anna-Sofia Toivainen

Pedagogik, Avancerad nivå, Språk och lärande

Självständigt arbete, 15 högskolepoäng

Vårterminen 2012

Sammanfattning

Denna studie har som övergripande syfte att undersöka vilka skriftspråkliga kompetenser som framställs som nödvändiga i ett nationellt utvärderingsinstrument för de inledande skolåren. I det övergripande syftet ingår också att undersöka vilken bild av eleven som framträder i utvärderingen av elevers skriftspråkliga kompetenser. Föremål för analys är Skolverkets bedömningsstöd för svenska och svenska som andraspråk, *Nya språket lyfter*.

Studien tar sin teoretiska utgångspunkt i literacybegreppet och literacyperspektivets syn på kompetens. Dessutom diskuteras literacyperspektivets syn på lärande och bedömning eftersom dessa områden blir viktiga för studiens genomförande.

Den analytiska processen genomförs i två steg. Det första steget undersöker Skolverkets bedömningsstöd utifrån ett literacyperspektiv för att synliggöra vilken kompetenssyn som materialet är uppbyggt kring. Den analytiska processens andra steg undersöker hur bilden av eleven konstrueras i Skolverkets bedömningsstöd.

Kompetenser som görs gällande som viktiga i Skolverkets bedömningsinstrument innefattar språkets symboler och byggstenar vilket inkluderar bokstav, ljud, ord och meningar. Dessutom framställs förståelse av texters innehåll och delaktighet i textproduktion och bearbetning av texter som viktiga kompetenser. Att kritiskt kunna granska text utifrån olika perspektiv och att ha kunskap om att texter tillhör olika genrer och därigenom används på olika sätt framställs vara av underordnad karaktär.

Bilden av eleven som konstrueras är komplex och beroende av utifrån vilket perspektiv man väljer att studera materialet. I bedömningen av eleven framställs denne som *ensam skapare* i lärandet medan undervisningen som Skolverket ger förslag på framställer eleven som *delaktig i en gemenskap som skapar och utforskar text och språk*.

Innehållsförteckning

Inledning.....	1
Syfte	2
Begreppet literacy som teoretisk utgångspunkt.....	2
Precisering av begrepp – kunskap och kompetens	2
Kompetens ur ett literacyperspektiv	5
Literacy i förskola, förskoleklass och skola	8
Bedömning ur ett literacyperspektiv.....	11
Sammanfattning av teoretiska utgångspunkter och begrepp	14
Metodologiska överväganden.....	15
Det empiriska materialet och studiens avgränsningar	15
Den analytiska processens första steg	19
Den analytiska processens andra steg.....	21
Analys av materialet	22
Redovisning av studiens resultat	24
Kodning som resurs	25
Meningsskapande som resurs	27
Textanvändning som resurs	29
Kritisk textanalys som resurs.....	30
Kategorin ”övrigt”	31
Konstruktionen av ”eleven”.....	31
Diskussion av studiens resultat	35
Kompetens- och elevsyn i ett nationellt utvärderingsinstrument	35
Reflektion kring metodologiska överväganden	39
Referenser.....	40
Bilaga 1	

Inledning

Dagens samhälle är på många sätt olikt samhället för 30 år sedan. Vi har genomgått en omfattande teknologisk utveckling och våra sätt att kommunicera med varandra har förändrats. Världen har blivit mindre eftersom vi genom några få knapptryck på datorn kan uppdatera oss om nyhetsläget var som helst i världen. Vi kan genom att ta upp telefonen ur fickan skicka meddelanden, bilder och videoklipp på ett ögonblick, till vänner och familj som befinner sig flera hundra mil ifrån oss. Således har denna ”nya” teknologiska värld förändrat människans sätt att leva och kommunicera. Inom literacyforskning (se Johnsson & Kress 2003, Kalantzis m fl. 2003) hävdar man att vi på grund av denna teknologiska utveckling och globalisering måste omvärdera vårt sätt att se på lärande och utveckling samt vårt sätt att bedöma kunskap och kompetens. Forskarna menar att det i dagens samhälle ställer krav på andra kompetenser än det gjorde förr. Därav är det nödvändigt att ifrågasätta och omvärdera vad som blir viktigt för barn och unga att lära sig i skolan. Skolverket har nyligen utvecklat en ny läroplan för grundskolan, Lgr 11, i den ingår nya kursplaner och kunskapskrav för grundskolan. Vilken typ av kunskap görs gällande som viktig att utveckla och vilken bild av eleven som konstrueras i detta, är frågor som jag söker svar på i detta arbete.

Studiens syfte är att undersöka hur elevers läs- och skrivutveckling förstås och bedöms på nationell nivå samt hur bilden av eleven konstrueras i Skolverkets bedömningsdiskurs. Den analytiska processen genomförs i två steg. Det första steget undersöker Skolverkets bedömningsstöd, *Nya språket lyfter* utifrån ett literacyperspektiv för att synliggöra vilken kompetenssyn som materialet är uppbyggt kring. Som stöd för analysen har jag inspirerats av Allan Luke och Peter Freebodys (1997, 1999) modell över resurser som är nödvändiga för att elever ska lära sig läsa och skriva. De resurser som är nödvändiga för läs- och skrivinlärning är: *kodning, meningsskapande, textanvändning* och *kritisk textanalys*. Därför undersöks materialet utifrån dessa fyra resurser och synliggör på så sätt vilka skriftspråkliga kompetenser som framställs som viktiga respektive underordnade i Skolverkets bedömningsstöd.

Den analytiska processens andra steg undersöker hur bilden av eleven konstrueras i Skolverkets bedömningsstöd, *Nya språket lyfter*. Ett diskursteoretiskt perspektiv skapar förutsättningar att synliggöra hur subjektet, eleven, positioneras i en diskurs, i detta fall i bedömningsdiskursen.

Syfte

Det övergripande syftet med denna studie är att undersöka vilka skriftspråkliga kompetenser som framställs som nödvändiga i ett nationellt utvärderingsinstrument för de inledande skolåren. När syftet är att undersöka kompetenssyn i ett utvärderingsinstrument är det också viktigt att synliggöra vilken elevsyn materialet är uppbyggt kring (Holm 2009). Således inbegriper det övergripande syftet också att undersöka vilken bild av eleven som framträder i utvärderingen av elevers skriftspråkliga kompetenser. Följande frågeställningar blir vägledande för undersökningen:

- Vilka skriftspråkliga kompetenser framställs som viktiga respektive underordnade i Skolverkets bedömningsstöd *Nya språket lyfter*?
- Hur konstrueras bilden av eleven i utvärderingsinstrumentet?

Begreppet literacy som teoretisk utgångspunkt

I detta kapitel presenteras såväl nationella som internationella utredningar och tidigare forskning inom de områden som blir viktiga för den studie som genomförts. Under avsnittet *precisering av begrepp* redogörs för begreppen kunskap och kompetens och hur man kan förstå dessa. Vidare diskuteras literacy och literacyperspektivets syn på *kompetens* och *barns literacy i förskola, förskoleklass och skola*. Sedan belyses literacyperspektivets syn på *bedömning*. Studiens teoretiska utgångspunkt utarbetas genom hela detta kapitel och därför avslutas kapitlet med en *sammanfattning av teoretiska utgångspunkter och begrepp* där jag kortfatta sammanfattar och lyfter fram de teoretiska utgångspunkter och begrepp som blir viktiga för den studie som genomförts. Men först alltså, en diskussion om begreppen kunskap och kompetens.

Precisering av begrepp – kunskap och kompetens

I januari 2009 fick Skolverket i uppdrag att utarbeta nya kursplaner med kunskapskrav för grundskolan och motsvarande skolformer. I rapporten (Skolverket 2010a) går att läsa om Skolverkets syn på kunskapsbegreppet som gäller för de nya kursplanerna och kunskapskraven. Enligt Skolverket:

... betraktas kunskap som ett kunnande, en förmåga, att delta på vissa särskilda sätt i olika sammanhang. I läroplanen används begreppet kunskap således i en utvecklad betydelse och inbegriper de fyra kunskapsformerna fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet (Skolverket 2010a, s 14).

Skolverket (2010a) tar med detta avstånd ifrån beskrivningar av kunskap som antyder att kunskap handlar om att ha kunskap om *något*, vilket enligt Skolverket gör kunskap synonymt med fakta och förståelse. Syfte med denna vidgade kunskapssyn är att fokus ska läggas på samtliga fyra kunskapsformer: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Dessa kunskapsformer samspelar och utgör varandras förutsättningar och enligt Ingrid Carlgren¹ (2009) menar Skolverket att kunskap kommer till uttryck genom dessa ”fyra-f”.

Kunskap i form av fakta syftade på den rent informativa aspekten av kunskap. Kunskapsformen skulle kunna beskrivas som att ’veta att’. *Kunskap i form av förståelse* kommer till uttryck som en förmåga att tolka, förklara etc. – att ’veta varför’. *Kunskap i form av färdigheter* – fokuserar själva utövandet – att ’veta hur’ medan *kunskap i form av förtrogenhet* kommer till uttryck som omdöme – att ’veta vad’ (Carlgren 2009, s 26).

Utifrån Skolverkets (2010a) kunskapsbeskrivning i läroplanen har kunskap också en kontextuell dimension genom att kunskap handlar om en förmåga ”att delta på särskilda sätt i olika sammanhang” (Skolverket 2010a, s 14). Carlgren (2009) menar att Skolverket ser kunskap som inbäddat i sammanhang vilket innebär att kunskap inte enbart handlar om att kunna termer och begrepp utan också om att kunna *använda* dem på ett adekvat sätt i enlighet med rådande normer och värderingar för sammanhanget. Skolverket (2010a) menar att kunskap kommer till uttryck genom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet samt att kunskap är bundet till specifika sammanhang. Men vilken kunskap är viktig i dagens samhälle? OECD (2005), Organisation for Economic Co-operation and Development², har redogjort för så kallade nyckelkompetenser som de anser är nödvändiga att individer i dagens samhälle behärskar för att få ett framgångsrikt liv och kunna bidra till att utveckla ett väl fungerande samhälle. OECD har kommit fram till tre kategorier av nyckelkompetenser: kunna använda verktyg för att samspela, kunna interagera i heterogena grupper och kunna agera självständigt (OECD 2005, s 5). Den första kategorin handlar om att använda verktyg i syfte att samspela med andra. Kategorin delas in i tre underkategorier som närmare förklarar vilka dessa verktyg är: använda språk, symboler och text; använda kunskap och information samt använda teknologi (OECD 2005, s 10).

Att *kunna använda språk, symboler och text* kan också kallas kommunikationskompetens och innebär att individer kan: samtala; tyda symboler som bokstäver, siffror och andra

¹ Carlgren medverkade i utredningen *SOU 1992:94 Skola för bildning*. Läroplanskommitténs betänkande för Lpo 94 där kunskapsformerna först användes

² OECD är en samarbetsorganisation mellan industriella länder med demokrati och marknadsekonomi.

symboler som kommunicerar mening; och genom text kan förmedla och inhämta kunskap. Att *kunna använda kunskap och information* handlar om att kunna förhålla sig kritiskt gentemot information och dess sociala, kulturella och ideologiska effekter. Med detta innebär att individen kan få tillgång till och bedöma lämpligheten i information och informationskällor, kunna urskilja underliggande syften som inte tydligt lyfts fram, samt kunna organisera kunskap och information. OECD (2005) kallar detta också för informationskompetens. Den sista underkategorin, *använda teknologi* handlar som det låter om att kunna använda internet, e-mail och annan teknologi. Men det berör också förmågan att kunna relatera teknologins möjligheter till egna intentioner och mål, alltså vilka teknologiska verktyg som bäst stödjer det individuella syftet.

Den andra kompetenskategori som OECD (2005) har utformat, *kunna interagera i heterogena grupper*, går igenom de sociala kompetenser som krävs för att interagera och fungera i ett samhälle präglad av mångfald. Det handlar om att klara av att skapa relationer till andra, ha förmåga att samarbeta och kunna hantera och lösa konflikter. Då denna studie kommer att fokusera på skriftspråkliga kompetenser så kommer jag inte att gå närmare in på interaktionstemat. Detsamma gäller den tredje kompetenskategori som handlar om *självständighet*, det vill säga att kunna agera med insikt om att man agerar inom ett större sammanhang, kunna forma och driva livsplaner och personliga projekt samt kunna hävda rättigheter, intressen, begränsningar och behov (OECD 2005, s 12, 14).

I läroplanen utesluts begreppet kompetens då Skolverket (2010a) anser att ytterligare ett kunskapsbegrepp, som kompetens, skulle minska tydligheten i läroplanen. Men Skolverket påpekar ändå att kunskapsperspektivet; fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet som läroplanen bygger på, ligger mycket nära den vanliga uttolkningen av kompetensbegreppet, nämligen ”som ett kunnigt och engagerat deltagande och handlande i en viss praktik” (Skolverket 2010a, s 15). Skolverket likställer således begreppen kunskap och kompetens

Skolverkets (2010a) kunskapsperspektiv ligger alltså till grund för kursplan och kunskapskraven i skolan. Syftet med kunskapskraven i läroplanen Lgr 11 är att de ska bidra till en likvärdig bedömning. Vid utformningen av de specifika kunskapskraven för svenskämnet har Skolverket tagit utgångspunkt i resultaten i de internationella testerna PIRLS och PISA samt den nationella utvärderingen NU-03. Dessa tre undersökningar visar alla på svenska elevers läsförmåga försämras (Skolverket 2010a). Kopplingarna mellan PISA 2009 och den reviderade kursplanen för svenska, 2008, som var gällande vid genomförandet av PISA 2009, görs tydliga av Skolverket (2010b) som jämför synen på svenskämnet i

kursplanen och PISA 2009. Skolverket kommer då fram till att det finns många likheter i sätten att se på läsning:

Det står klart att det finns ett mycket tydligt gemensamt drag i PISA:s ramverk och i kursplanen i svenska. Båda betonar de uppgifter en elev förväntas utföra i samband med sin läsning. I den svenska kursplanen betonas att kunna förstå, tolka, uppleva, hämta information, tillägna sig kunskap, kritiskt granska, reflektera och analysera. Av dessa tar PISA särskilt upp tolka, hämta information, kritiskt granska och reflektera. I PISA:s terminologi blir detta att söka och inhämta information, sammanföra och tolka samt reflektera och utvärdera (Skolverket 2010b, s 36).

Detta är ett exempel på likheter som Skolverket tagit fram. Vidare nämns likheter som att eleverna ska utveckla förmåga att läsa och förstå olika typer av texter och avslutningsvis hänvisar Skolverket (2010b) till en annan av dess rapporter som menar att likheter också finns i typen av problem som sätts i fokus och att tolkning och reflektion blir viktiga för läsförståelsen. Det blir tydligt att Skolverket utgår ifrån PISA undersökningarna och gärna vill förstärka läroplanens relation till PISA. Forskaren Åsa Wedin (2010) menar att det också finns en annan koppling mellan PISA undersökningarna och svensk skola. Hon påpekar nämligen att elevers resultat på internationella undersökningar som bland annat PISA, ofta leder till att politiker ställer nationella krav på högre prestationer. Detta tillsammans med Skolverkets (2010b) framställning om likheter tydliggör att PISA- undersökningarna har inverkan på svensk skola. PISA utgår i sin undersökning av 15-åringa elevers läsförståelse ifrån ett literacyperspektiv på läsning. Således finns också en koppling mellan Skolverket och literacyperspektivet, därför skulle det vara intressant att undersöka Skolverkets syn på kompetens utifrån ett literacyperspektiv. För att göra detta blir det nödvändigt att gräva djupare i literacyperspektivet och undersöka vad detta perspektiv innebär. Närmast följer en diskussion om hur man inom ett literacyperspektiv ser på kompetens. Inledningsvis diskuteras literacy ur ett policyperspektiv³, därefter fördjupas literacybegreppet genom att relatera det till aktuell literacyforskning.

Kompetens ur ett literacyperspektiv

PISA undersökningen betraktar literacy som en uppsättning kunskaper, förmågor och strategier som utvecklas i interaktion med andra och genom hela livet (Skolverket 2010b). Enligt Skolverket (2010b) utgår PISA ifrån att vi förstår en text med stöd av tidigare erfarenheter, sociala och kulturella ledtrådar samt genom olika processer och strategier som

³ Ett policyperspektiv innebär ett politiskt perspektiv, nämligen sådant som är politiskt styrt.

förändras och är beroende av sammanhang och syftet med läsningen. Förståelse är således förknippat med varje unik situation och ses därigenom som kontextuellt bunden.

Fram till 2006 definierade PISA ”reading literacy” som:

[f]örmåga att förstå, använda och reflektera över texter för att uppnå sina egna mål, utveckla sina kunskaper och sin potential och för att delta i samhället (Skolverket 2010b, s 29).

Denna definition var rådande för PISA:s undersökning som Skolverket (2010a) bland annat tog utgångspunkt i för förslagen till ny kursplan och kunskapskrav. Senare, 2009, utökade PISA definitionen till att också inkludera engagemang:

[f]örmåga att förstå, använda, reflektera över och *engagera sig* i texter för att uppnå sina egna mål, utveckla sina kunskaper och sin potential och för att delta i samhället (Skolverket 2010b, s 29, min kursivering).

Med denna utökning läggs en dimension av personligt intresse på definitionen av literacy, eftersom ett personligt intresse, enligt Skolverket (2010b), har visat sig ha samband med läsförmåga. Detta är alltså PISA:s definition av ”reading literacy”, eller läs-literacy om vi ska ge det en svensk motsvarighet. Här kan man förstå PISA:s tanke om literacy som inte enbart en literacy utan flera literacies, där reading literacy är en av många. Detta tankesätt, om flera literacies finns med i James Paul Gees (1989) uppfattning av literacy då han menar att literacy handlar om: ”mastery of or fluent control over a secondary Discourse” (Gee 1989, s 9). Gee talar således om literacy i form av diskurser:

[a]t any moment we are using language we must say or write the right thing in the right way while playing the right social role and (appearing) to hold the right values, beliefs, and attitudes. Thus, what is important is not language and surely not grammar, but *saying (writing)-doing-being-valuing-believing combination*.. These combinations I call “Discourses”[...] (Gee 1989, s 6).

Det handlar således om en kombination av att tala, agera, uppträda, värdera och tro på ett sätt som är specifikt för en social grupp, eller en diskurs som Gee (1989) talar om. Begreppet literacy omfattar alltså mycket mer än att endast kunna språket eller grammatiken, det innebär också att kunna agera inom ramen för det som är normen inom en specifik grupp, diskurs. Gee menar att människor är del av en mängd olika diskurser såväl primära som sekundära. De primära diskurserna består till exempel av familjelivet där vi lär oss vårt modersmål. Senare i livet introduceras vi in i olika organisationer så som exempelvis kyrkan eller skolan, och dessa institutioner består av en eller flera olika sekundära diskurser. Som jag tolkar Gee så

menar han exempelvis att skolan som institution består av flera diskurser, det vill säga olika sociala grupper med olika regler för vad som är accepterat att säga, göra, anse och tro. Som exempel så finns det olika sociala regler under en lektion i svenska och under raster.

Svenskalektionen och rasteren är således två olika sekundära diskurser vari eleverna befinner sig i och vari de måste rätta sig efter olika normer och olika sätt att agera språkligt.

Gee (1989) talar alltså om literacy i form av att behärska olika sekundära diskurser. Mary Kalantzis, Bill Cope och Andrew Harvey (2003) talar om *multiliteracies* på samma sätt som Gee (1989) talar om sekundära diskurser, nämligen att *multiliteracies* innebär att vi måste lära oss att behärska en stor variation av literacies och inte enbart en. Som jag tolkar Kalantzis m.fl. (2003) så innebär detta att det inte räcker att lära sig läsa utan att vi måste läsa på olika sätt. Som exempel kan vi ta läsning av skönlitteratur och läsning av en vetenskaplig avhandling. De som har erfarenhet av att läsa dessa två typer av texter har troligen uppmärksammat att de innehåller olika typer av ord och att de är strukturerade på olika sätt. En skönlitterär text har ett någorlunda vardagligt och lättförståeligt språk samt en kronologisk struktur som kräver att du läser hela texten för att förstå den, medan en vetenskaplig avhandling har ett mer avancerat språk och en struktur som gör att du om du enbart är intresserad av forskarens metodologiska överväganden eller resultat, direkt kan hoppa till något av dessa kapitel och ändå förstå texten. Gee (2003) talar också om läsning på samma sätt som Kalantzis m.fl. (2003) men utan att använda begreppet *multiliteracy*. Gee (2003) menar att man läser på olika sätt beroende på vilken typ av text man läser, det handlar alltså om att kunna läsa en typ av text i enlighet med de regler som finns för just den specifika texten. Alla olika texttyper är olika literacies.

Gee (2003) poängterar att läsning och skrivning inte är något värt om man inte har kunskap om dess unika sociala praktik. Genom att ha kännedom om den specifika sociala praktik vari texten ingår så kan man läsa mellan raderna och får en djupare förståelse. Exempelvis tillhör sagan en specifik social praktik där tre och sju är vanliga tal. Genom att ha kännedom om dessa, vanligt förekommande tal, kan läsaren få en fördjupad förståelse för sagan. Gee (2003) menar att det i skolan blir problematiskt då eleverna förväntas läsa texter utan att de har fått tillträde till den sociala praktiken. Texter tillhör således olika sociala praktiker och genrer och det är detta som blir centralt inom literacy, menar man inom såväl policyperspektivet (Skolverket 2010b) som inom forskningsperspektivet (Gee 1989, 2003, Kalantzis m.fl. 2003).

Gee (1989) talar om literacy som olika diskurser som vi människor ingår i. Lars Holm (2006) däremot har uppmärksammat att det inom literacyforskningen finns tre olika diskurser om hur man betraktar begreppet literacy: den *kognitiva*, den *funktionella* och den *sociokulturella* inriktningen. Dessa tre inriktningar är olika diskurser inom literacyforskningen som har olika sätt att se på kompetens och lärande. Inom den kognitiva inriktningen betraktas literacy som läsning och skrivning. Forskningen har enligt Holm fokuserat på literacy som individuella och psykologiska processer och på literacy som något autonomt och generellt, dessutom görs en distinktion mellan literacy och muntlighet. Detta innebär att man anser att läsning och skrivning är något helt annat än att tala. Denna forskningskonstruerade distinktion mellan literacy och muntlighet fick enligt Holm mycket kritik av andra forskare inom literacyperspektivet.

Inom den funktionella inriktningen kommer literacykompetenser i centrum. Det handlar om att individer ska inneha tillräckliga literacykompetenser för att kunna fungera i samhället. Dessa literacykompetenser bedöms utifrån prestationer inom en given literacy utifrån förutbestämda målkriterier och kunskapsmål. Sedan har vi den sociokulturella inriktningen som ser literacy som ett komplext fenomen som är beroende av och förändras inom olika sociala kontexter (Holm 2006). Gee (1989) och Kalantzis m.fl. (2003) kan förstås utifrån en sociokulturell inriktning eftersom de menar att literacy är kopplat till olika diskurser eller områden och att de olika diskurserna eller områdena ställer olika krav på de individer som deltar.

Denna studie tar sin utgångspunkt i Gee (1989) och Kalantzis m.fl. (2003) tankar om literacy, alltså forskningsperspektivets syn på literacy. Sammanfattningsvis handlar literacy således om att kunna agera inom ramen för det som är normen inom en specifik grupp eller ett område. Detta innebär att studien ser kompetens som starkt förknippat med specifika sociala praktiker. Människor måste således lära sig att behärska en stor variation av diskurser (Gee 1989) eller literacies (Kalantzis m.fl. 2003). Läsning är indelat i en mängd olika literacies, sociala praktiker, där läsning av olika typer av texter kräver olika kompetenser. Människan har således mycket att lära sig bara när det kommer till läs-literacy. För att få en bild av hur denna utveckling kan komma att gestaltas belyses närmast hur literacy kan komma till uttryck i barns tidigare skriftspråsutveckling i förskola, förskoleklass och skola.

Literacy i förskola, förskoleklass och skola

I talet om barns tidiga literacy är det barnets skriftspråklärande som åsyftas och därav kommer literacy fortsättningsvis syfta till barns skriftspråklärande om inget annat anges.

Barns literacy börjar utvecklas tidigt, långt innan de påbörjar den formella undervisningen i skolan. Elisabeth Björklund (2008) har undersökt små barns (1.5-3 år) literacy inom ramen för förskolan. Hon kan visa på att barn utvecklar literacy genom såväl berättande som genom läsning och skrivning trots sin låga ålder. *Berättandet* utvecklas dels genom involvering där barnen med pedagogernas eller annan vuxens hjälp involveras i berättande genom att vardagserfarenheter byggs till berättelser, dels genom delaktighet där barnen bjuder in pedagogen eller den vuxne till samtal. Den stora skillnaden mellan involvering och delaktighet är att involvering sker på pedagogernas initiativ och delaktighet på barnets. Dessutom förekommer autonomi då barnen självständigt berättar om något. *Läsning och skrivning* kan ske i såväl solitär som kollektiv praktik, med detta menas att barn läser för sig själv och tillsammans med andra (Björklund 2008).

Björklund (2008) visar tydligt på hur små barns literacy många gånger utvecklas inom en social gemenskap och genom kontakt med andra barn och vuxna. Carina Fast (2007) har också kommit fram till att den sociala gemenskapen har stor betydelse för barns literacyutveckling. Hon menar att den sociala och kulturella värld som barn växer upp i påverkar vilka olika textorienterade aktiviteter som de tidigt möter och deltar i. Genom modersmålet och interaktionen med familjemedlemmar och släkt möter barnen skriftspråket på olika sätt, bland annat genom traditioner, vanor, religion och familjens bruk av skriftspråk och tv. Dessa möten lägger grunden för vilka textorienterade aktiviteter som barnen sedan utövar eller medverkar i. Här har Fast uppmärksammat aktiviteter som läsning av olika slag, däribland bilder, symboler och ikoner, men också löpsedlar och affischer, och skrivning av bland annat skyltar, dagböcker och brev. Dessutom räknas tittande i böcker och tidningar som textorienterade aktiviteter. Läsandet och skrivandet utvecklas bl.a. genom dessa aktiviteter i för barnen meningsfulla sammanhang. Många textorienterade aktiviteter som barnen deltar i är knutna till populärkultur och medier så som film, tv, leksaker och kataloger. Dessa bidrar till textspråkliga aktiviteter som barn med glädje medverkar i och som dessutom stödjer barns läsning, skrivning, berättande och argumenterande. Fast menar att populärkultur och medier är en drivkraft för lärande men att detta inte får utrymme när barnen träder in i skolvärlden.

Tillsammans visar Björklund (2008) och Fast (2007) att barn redan tidigt får erfarenheter av och utvecklar skriftspråket. Hur dessa erfarenheter tas omhand och utvecklas i förskola och skola har Fast också undersökt. Det visar sig att barnen i mycket liten utsträckning får ta med sig sina erfarenheter in i förskola och skola. Fast menar att barn i smyg, bakom ryggen på lärarna under raster lär varandra ord, jämför bilder och texter, diskuterar och argumenterar om

skriftspråk genom populärkulturen men att dessa erfarenheter inte får utrymme innanför skolans dörrar. Varken barnens kulturella eller skriftspråkliga erfarenheter ges något större utrymme i undervisningen.

Detta är något som också Marianne Skoog (2012) kommit fram till då hon undersökt läs- och skrivundervisning i förskoleklass och årskurs 1. Undervisningen bygger inte vidare på elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper. Skoog kan i likhet med Fast (2007) konstatera att eleverna får genomföra liknande arbeten i såväl förskoleklass som i årskurs 1, nämligen isolerad bokstavsträning där fokus ligger i att tydliggöra relationen mellan bokstav och ljud. Skoog (2012) menar att fokus inte ligger på någon funktionell läsning eller skrivning utan att den skrivning som utförs mestadels är fonologiskt skrivande i arbetsböcker där eleverna ska fylla i det som saknas och där eleverna övar sambandet mellan ljud och bokstav samt bokstavens form. Eleverna i Skoogs undersökning uppmuntrades inte till eget fritt skrivande och eleverna visade dessutom ett motstånd till skrivande. Inte heller läsningen knyter an till elevernas erfarenheter. Högläsningen används som ett fristående inslag i undervisningen som inte kopplas till undervisningen i övrigt. Yttre ramar för högläsningen, så som var på skoldagen den placeras, påverkar i vilken utsträckning givande samtal kan utvecklas. Högläsningen förekom ofta före en rast eller lunchpaus vilket begränsar tiden för utvecklande samtal och kritisk textutforskning. Skoog anser att man på detta vis inte utnyttjar högläsningens potential att utveckla fördjupande samtal.

Karin Jönsson (2007) visar på just högläsningens potential. Hon menar att högläsning för elever kan handla om att få del av berättelser, väcka tankar, ger inspiration till egen läsning och att högläsningen kan vara en väg in till läsning för elever som tidigare känt sig utanför läsvärlden. Eleverna bygger och visar förståelse genom att ställa frågor, kommentera och associera till egna erfarenheter och detta leder ibland till nya perspektiv på världen. Däremot menar Jönsson att egen tyst läsning innebär att boksamtal uteblir och att eleverna inte kan ta hjälp av kamrater och lärare när det kommer till att utveckla förståelse. Samtal kan fördjupa läsning och bidra till byggandet av föreställningsvärldar (jfr Langer 2005).

Fast (2007), Skoog (2012) och Jönsson (2007) visar tillsammans på att barns literacyutveckling i skolan kan se olika ut, och att skolans institutionella ramar kan påverka utvecklingen. Men hur literacy än utvecklas så finns det krav på att kunskaperna inom literacy ska bedömas (Skolverket 2010a). Eftersom denna studies syfte är att undersöka nationell bedömning av elevers skriftspråkliga kompetenser, samtidigt som studien tar utgångspunkt i ett literacyperspektiv, så är det nödvändigt att föra en diskussion om hur man inom

literacyperspektivet kan se på bedömning av literacy. Avsnittet avslutas med en diskussion om hur man kan se på bedömning inom skolan.

Bedömning ur ett literacyperspektiv

David Johnson och Gunther Kress (2003) diskuterar hur globaliseringen påverkar vårt sätt att se på literacy. De menar att dagens samhälle har förändrat vårt sätt att kommunicera och skapa mening. Därför blir det enligt dem nödvändigt att omvärdera undervisning och bedömning av literacy. Dagens samhälle innebär en mångfald av meningsbärande resurser. Detta innebär att budskap kan förmedlas på ett flertal sätt: lingvistiskt (text och tal), visuellt (färger och bakgrund), auditivt (ljudeffekter), perspektiv och gester. Detta innebär att budskap förmedlas multimodalt, på flera sätt samtidigt (Johnson & Kress 2003). En framgångsrik student ska enligt Johnson och Kress kunna förstå och hantera samtliga. Eftersom text är multimodalt och kan framträda i många olika former innebär det också att läsning sker multimodalt. Därför menar Johnson och Kress att bedömningen måste ta hänsyn till detta och utformas i enlighet med texters multimodala karaktär. Att *förstå* innebär enligt Johnson och Kress en medvetenhet om möjligheter och begränsningar av exempelvis alfabetiskt skrivande, bilder, rörliga bilder, en handling eller rörelse. Detta uttrycks också som critical literacy.

I praktiken innebär arbetet med critical literacy eller kritisk litteracitet som Kerstin Bergöö (2009) benämner det, ett iscensättande av verksamheten så att den ger utrymme för att analysera maktrelationer såväl socialt som materiellt. Det handlar om att tillsammans undersöka vad texter omkring oss säger om hur saker och ting är och hur de skulle kunna vara. Kritisk litteracitet handlar enligt Bergöö om att kunna föreställa sig att något kan vara annorlunda, att vissa perspektiv visas medan andra utesluts (jfr Evans 2005).

Kalantzis m.fl. (2003) menar i likhet med Johnson och Kress (2003) att den teknologiska utvecklingen påverkar hur vi ser på literacy och kunskap. Kalantzis m.fl. (2003) talar om att det idag krävs en ny grund av kunskaper för att fungera i samhället. De menar att man förr beskrev kunskap som något tillräckligt, antingen rätt eller fel samt att kunskap var att blir informerad av en auktoritet och att acceptera detta. Istället menar Kalantzis m.fl. att kunskap idag ses som situerad, i snabb förändring och varierad. Med situerad kunskap menar de att kunskap är mycket specifikt kopplat till ett område, en teknologi, subkultur eller samhällsgrupp. Att kunskap är i snabb förändring innebär att det som lärs ut idag kan ifrågasättas imorgon och att kunskap är varierad betyder att den är bestämd utifrån den specifika sociala och kulturella kontext som den tillhör. Detta ställer krav på att eleverna är självständiga, flexibla, kan samarbeta, har en bred kunskap och kan arbeta produktivt i

multikulturella sammanhang. Detta sätt att se på kunskap kräver en förändring i sättet att se på literacy. Literacy handlar enligt Kalantzis m fl. om att ha strategier för att möta okända texter och att kunna förstå dessa. Dessutom handlar det om att förstå på vilket sätt texten fungerar och hur den är uppbyggd för att förmedla ett syfte.

För att kunna bedöma de nya kunskaper som krävs i dagens samhälle så räcker de traditionella bedömningsverktygen inte till anser Kalantzis m fl. (2003). De menar istället att det krävs en varierad bedömning för att kunna bedöma kunskap. De presenterar fyra olika typer av bedömning: projektbedömning, presentationsbedömning, gruppbedömning och portfoliobedömning (Kalantzis m fl. 2003, s 24). *Projektbedömningen* ger utrymme för att bedöma hur eleven planerar uppgiften, sorterar material och hur flexibel denne är när det kommer till lösningar. Dessutom möter eleven en bredd av kunskaper och bedömningen synliggör flera kompetenser så som kommunikation, analys och kreativitet. När det gäller *prestationsbedömning* bedöms elevernas organisations- och problemlösningsförmåga. *Gruppbedömningen* synliggör elevens samarbetsförmåga och *portfoliobedömningen* lyfter fram individuella kunskaper och styrkor.

Medan Johnson och Kress (2003) och Kalantzis m.fl. (2003) söker möjligheter ställer sig Gee (2003) mycket kritisk till bedömning ur ett likvärdighetsperspektiv. Han menar att elever inte har samma möjlighet för lärande och att bedömningen därav aldrig kan bli likvärdig. För att en bedömning ska vara likvärdig krävs att eleven haft samma möjlighet till lärande. Bland annat menar han att eleverna för att ha samma möjligheter för lärande ska ha likvärdiga erfarenheter av:

- att läsa en specifik text på ett specifikt sätt
- den sociala praktik vari texten ingår
- producera och skapa denna typ av text, inte enbart vara en konsument av den
- det specifika sociala språket

Dagens samhälle är multikulturellt, alla barn kommer från olika kulturella bakgrunder med olika sociala praktiker och språk. Detta innebär enligt Gee att barn omöjligt kan ha samma förutsättningar för lärande och därför blir en likvärdig bedömning så gott som omöjlig.

Det finns alltså olika syn på bedömning inom ett forskningsperspektiv på literacy. Å ena sidan kan bedömning betraktas som Kalantzis m.fl. (2003) och Johnson och Kress (2003), som försöker förena bedömning och ett literacyperspektiv, å andra sidan har vi Gee (2003) som ser bedömning inom ett literacyperspektiv som nästintill omöjlig. Således finns ingen samstämmig syn på bedömning utifrån ett literacyperspektiv.

Wedin (2010) menar att politiker ställer krav på mätbara kunskaper i skolan. Detta genererar utvecklandet av kunskapstester och bedömningsmaterial. Dessa tenderar att styra undervisningen då lärare riktar undervisningen mot områden som ska bedömmas. Dessutom utgör ofta kunskapstester och bedömningar grunden för att sortera ut elever, exempelvis dem som behöver specialundervisning. Trots detta blir bedömningsmetoder och kunskapstester sällan föremål för analys (Wedin 2010), vilket rättfärdigar Holms (2009) fråga: vem utvärderar utvärderingen? Kunskapstester har fått stort utrymme i skolans verksamhet, men vem utvärderar dessa? Holm menar att en analys av ett utvärderingsinstrument kan göras på tre nivåer. Den första nivån inbegriper en analys av själva bedömningsmaterialet. Analysen ska synliggöra utvärderingsinstrumentets bild av eleven, bedömning och kunskap. Den andra nivån innebär att göra en analys över hur man institutionellt använder materialet och de konkreta praktikerna runt testen. Hur undervisningen formas utifrån utvärderingsinstrumentet. Avslutningsvis menar Holm som en tredje nivå av analys att man kan analysera de långtgående effekterna av bedömningsinstrumenten på individ, skola och samhälle genom att undersöka instrumentens maktdimension. Studien som här redogörs för kommer att analysera Skolverkets (2011) bedömningsstöd utifrån Holms (2009) första steg, nämligen av själva materialet. Studien syftar till att belysa Skolverkets (2011) syn på kunskap och eleven så som den framträder i bedömningsstödet. Holm (2009) menar att utvärderingar alltid visar på vilken typ av kvalitéer eller arbeten som värdesätts i ett utbildningssystem. Tester värdesätter alltid och oundvikligen en speciell form av kunskap och förmåga medan andra kunskaper och förmågor negligeras.

Wedin (2010) har undersökt Skolverkets bedömningsstöd *Nya språket lyfter* från 2008, alltså föregångaren till den version som analyseras i denna studie. Hon är negativ till Skolverkets bedömningsmaterial. Hon menar att bedömningsmaterialet ställer stora krav på lärarkompetens, lärares användning av arbetstiden och organisering av undervisningen. Wedin menar att skolan måste tillföra resurser för att bedömningen ska kunna genomföras. Om resurserna skulle finnas, skulle bedömningsmaterialet kunna leda till ökade kunskaper hos eleverna och högre resultat på olika bedömningsområden. Wedins analys visar att materialet fokuserar på elevers kunskaper och färdigheter, och stödjer utvecklingen av undervisningen som stimulerar det lärande som förespråkas. Wedin presenterar inte vilka kunskaper och färdigheter som möjligen framställs som viktiga eller underordnade, det är detta som denna studie syftar till att belysa.

För att avsluta detta kapitel görs en sammanfattning av de teoretiska utgångspunkter och begrepp som upparbetats genom kapitlet och som blir viktiga för denna studies genomförande.

Sammanfattning av teoretiska utgångspunkter och begrepp

Skolverket (2010a) använder sig uteslutande av begreppet kunskap i utformandet av läroplan, kursplan och kunskapskrav. De menar däremot att betydelsen av kunskapsbegreppet så som den står i läroplanen kan likställas med kompetensbegreppet. Skolverkets syn på kunskap som ”ett kunnande, en förmåga, att delta på vissa särskilda sätt i olika sammanhang” (Skolverket 2010a, s 14) liknar mycket literacyperspektivets syn på kompetens inom diskursen för literacy som policybegrepp. Inom literacyforskningen menar man att elever ska utveckla förmåga att agera inom ramen för olika sociala kontexter eller diskurser samt att elever ska klara av att hantera en variation av literacies (Gee 1989, 2003, Kalantzis 2003). Literacyforskningen talar inte direkt om begreppet kompetens utan om att vara deltagande inom ett område. Betydelsen av Skolverkets (2010a) syn på kompetens och literacyforskningens syn på deltagande är den samma. Således finns det grund för att i denna studie likställa begreppen kunskap och kompetens eftersom de egentligen har liknande innebörd för såväl Skolverket som inom literacypolicy och literacyforskning. Båda begreppen kommer att användas i denna studie men utifrån olika perspektiv. Utifrån ett policyperspektiv kommer begreppet kunskap att användas medan begreppet kompetens används utifrån ett forskningsperspektiv på literacy. Dessutom används kunskapsbegreppet då det handlar om individuell eller saklig kunskap, medan kompetens används gällande förmåga att agera och delta på särskilda sätt.

Studien tar utgångspunkt i ett literacyperspektiv vilket påverkar studiens sätt att se på kompetens och lärande. Som ovan nämnts ses kompetens inom literacyperspektivet som kontextuell. Kompetenser är bundna till specifika sociala praktiker där de kommer till uttryck genom ett kompetent handlande och agerande i enlighet med de specifika normer och regler som är kopplade till den sociala praktiken (Gee 1989, 2003, Kalantzis 2003 Skolverket 2010b). Läsning exempelvis är bundet till olika genrer som ställer krav på olika kompetenser. Att kunna läsa inom ett literacyperspektiv innebär att man kan hantera de olika krav som texten ställer på lässtrategier. Dessutom utvecklas literacy genom att individen får vara en del av den diskurs eller sociala praktik som man försöker lära sig (Gee 1989, 2003). Literacy är något som utvecklas tidigt hos barn genom att de interagerar med skriftspråket på olika sätt (jfr Björklund 2008, Fast 2007, Skoog 2012)

Metodologiska överväganden

I detta kapitel redogörs för de metodologiska överväganden som varit viktiga för studien. Studien har en tvådelad karaktär och därför kommer två metodologiska inriktningar att presenteras.

I ett första steg analyseras det empiriska materialet med inspiration av Allan Luke och Peter Freebodys (1997, 1999) modell över fyra resurser som inom ett literacyperspektiv blir centrala för läs- och skrivutveckling. De fyra resurserna är: kodning, meningsskapande, textanvändning och kritisk textanalys. Detta görs för att kunna besvara vilka skriftspråkliga kompetenser som framställs som viktiga respektive underordnade i materialet.

I den andra delen av analysen tillämpas ett diskursteoretiskt förhållningssätt för att undersöka hur bilden av eleven konstrueras och hur eventuella spänningar framträder mellan olika diskurser. Men först presenteras det material som blir föremål för analys, nämligen Skolverkets (2011) bedömningsstöd för svenska och svenska som andraspråk, *Nya språket lyfter*.

Det empiriska materialet och studiens avgränsningar

Det material som analyseras är Skolverkets (2011) bedömningsstöd för svenska och svenska som andraspråk, *Nya språket lyfter*. *Nya språket lyfter* är skapat för att vara ett stöd för lärare som ska bedöma elevernas språkliga förmågor i relation till kursplanen och kunskapskraven i årskurs 3. Materialet är indelat i tre områden: tala, samtala, läsa och skriva (Skolverket 2011). I materialet är det läsning och skrivning som står i centrum och det är denna del som kommer att analyseras. Området läsa och skriva är indelat i fyra avstämningar A-D, där avstämning C är utformat utifrån kunskapskraven för årskurs 3. Avstämningarna fokuserar på olika skriftspråkliga förmågor. Figur 1, på nästa sida, visar hur avstämning A ser ut. Avstämning B-D är uppbyggda på samma sätt. Avstämning A syftar till att bedöma om eleverna har knäckt läskoden och förstår texters innehåll. Denna bedömning görs genom att observera elevens läsning och skrivning genom så kallade observationspunkter numrerade från A:1 till A:4.

För att kunna bedöma om eleverna knäckt läskoden och förstår ett innehåll som avstämning A syftar till, måste lärare således observera om eleven inom läsning:

- A:1 visar uppmärksamhet vid läsning
- A:2 "läser" både på och mellan raderna vid lärarens högläsning
- A:3 läser ord som helhet (logografisk läsning) och börjar känna igen några bokstäver
- A:4 känner igen flera bokstäver och har knäckt läskoden

	LÄSA	SKRIVA
A:1	Eleven visar uppmärksamhet vid högläsning <i>Jag lyssnar och följer med i handlingen när någon läser för mig</i>	Eleven visar förståelse för bilder, tecken och symboler <i>Jag använder bilder, tecken och symboler för att berätta något</i>
A:2	Eleven "läser" både på och mellan raderna vid lärarens högläsning <i>Jag förstår vad texten handlar om när någon läser för mig</i>	Eleven skriver sitt namn och kopierar bokstäver och ord <i>Jag kan skriva mitt namn och skriva av bokstäver och ord</i>
A:3	Eleven läser ord som helheter (logografisk läsning) och börjar känna igen några bokstäver <i>Jag känner igen en del ord när jag läser</i>	Eleven känner igen och skriver flera bokstäver och kopplar dem till bokstavsljuden <i>Jag kan skriva flera bokstäver och vet hur de låter</i>
A:4	Eleven känner igen flera bokstäver och har knäckt läskoden <i>Jag känner igen flera bokstäver och kan läsa ihop dem till ord</i>	Eleven skriver för att uttrycka sig eller minnas <i>Jag provar att skriva för att berätta eller komma ihåg</i>
STÄMNING	AVSTÄMNING A Eleven har knäckt läskoden och visar förståelse för innehållet <i>Jag kan läsa ihop bokstäver till ord och förstår det jag läser</i>	

Figur 1: Avstämning A. Skolverket 2011, s 72

Vidare måste läraren observera om eleven inom skrivning:

- A:1 visar förståelse för bilder, tecken och symboler
- A:2 skriver sitt namn och kopierar bokstäver och ord
- A:3 känner igen och skriver flera bokstäver och kopplar dem till bokstavsljuden
- A:4 skriver för att uttrycka sig eller minnas

Alla avstämnings är uppbyggda på samma sätt men observationspunkterna kan variera till antal och är numrerade från A:1 till A:4 som ovan respektive B:1 till B:4 osv. Avstämning B syftar till att bedöma om eleven läser med både ljudning och ortografisk helordsläsning samt visar förståelse vid egen läsning. Detta görs genom fyra observationspunkter inom såväl läsning som skrivning. Avstämning C bedömer om eleven läser flytande med förståelse både kortare och längre texter där ortografisk helordsläsning dominerar. Här finns tre observationspunkter för läsning och fyra för skrivning. Samma gäller för avstämning D som syftar till att bedöma om eleven läser obehindrat med förståelse.

Alltså består materialet av fyra avstämnings, A-D. Varje avstämning består av ett varierat antal observationspunkter numrerade från A:1 till D:4, med sammanlagt 30 observationspunkter inom läsning och skrivning. Varje observationspunkt är sedan beskrivna som figur 2. Varje observationspunkt är uppdelat i två delar. Delen "Uppmärksamma och

notera om eleven” är bedömningspunkter som tar upp vilka kompetenser som eleven ska visa på för att klara den slutliga avstämningen för avsnittet.

OBSERVATIONSPUNKT

A:1 LÄSA

Eleven visar uppmärksamhet vid högläsning

Jag lyssnar och följer med i handlingen när någon läser för mig

Uppmärksamma och notera om eleven:

- kommenterar eller ställer frågor om innehållet vid högläsning
- lyssnar aktivt; uttrycker genom ögonkontakt, minspel eller kommentarer ett engagemang för det lästa eller berättade

Undervisningen ger exempelvis utrymme för att:

- göra eleverna delaktiga i val av böcker för högläsning och till klassrumsbiblioteket
- använda gemensam läsning som utgångspunkt för frågor, samtal och diskussion om innehållet
- visa läsriktningen vid gemensam läsning av text som alla elever kan se
- läsa dikter, rimsagor, ramsor och tillsammans hitta på egna sådana
- samarbeta med bibliotekarier runt val av texter

Figur 2: Observationspunkt A:1 Läsa. Skolverket 2011, s 30.

Observationspunkt A:1 Läsa, syftar till att observera om eleven visar uppmärksamhet vid högläsning genom att uppmärksamma om eleven:

- kommenterar eller ställer frågor om innehållet vid högläsning
- lyssnar aktivt; uttrycker genom ögonkontakt, minspel och kommentarer ett engagemang för det lästa eller berättade

Samtliga observationspunkter från A:1 till D:4 består av ett varierat antal punkter att uppmärksamma och notera, från en upp till sju punkter, men sammanlagt är det 123 punkter. Den andra delen av observationspunkten, ”Undervisningen ger exempelvis utrymme för att” ger förslag på hur undervisningen kan utformas för att ge eleverna möjlighet att utvecklas och för att ge läraren tillfälle att observera elevernas språkliga förmågor.

När det kommer till observationspunkt A:1 ovan, så kan undervisningen exempelvis ge utrymme för att:

- göra eleverna delaktiga i val av böcker för högläsning och till klassrumsbiblioteket

- använda gemensam läsning som utgångspunkt för frågor, samtal och diskussioner om innehållet
- visa läsriktningen vid gemensam läsning av texter som alla elever kan se
- läsa dikter, rimsagor, ramsor och tillsammans hitta på egna sådana
- samarbeta med bibliotekarier runt val av texter

Även dessa förslag utformas i ett varierat antal punkter, från tre till sju punkter i observationspunkt A:1 till D:4. Sammanlagt består observationspunkt A:1-D:4 av 158 undervisningsförslag.

Innan analysen av materialet påbörjades genomfördes en pilotstudie i syfte att undersöka materialets möjligheter och begränsningar samt för att göra eventuella avgränsningar. Materialet undersöktes överskådligt utifrån Allan Luke och Peter Freebodys (1997, 1999) resursmodell. Det innebär att materialet i ett första steg undersöktes för att se om och på vilket sätt Luke och Freebodys resurser kom till uttryck i avstämning A (Figur 1). Det framgick tydligt att avstämningarna inte gav en tillräcklig bild av vilka språkliga kunskaper som är centrala i materialet, vilket är en förutsättning för att kunna besvara studiens syfte. Därefter undersöktes de enskilda observationspunkterna från A:1 till A:4 inom läsning och skrivning utifrån Luke och Freebodys (1997, 1999) resurser. Denna undersökning visade att de enskilda observationspunkterna kunde ge en bild vilka skriftspråkliga kunskaper som framställs som nödvändiga i det nationella utvärderingsinstrumentet. Efter den genomförda pilotstudien där materialets uppbyggnad och innehåll undersöktes närmare, avgränsas studien till att undersöka punkterna som bygger upp varje enskild observationspunkt (se figur 2).

Pilotstudien visade också att syftet kan besvaras genom att analysera såväl ”Uppmärksamma och notera om eleven” som ”Undervisningen ger exempelvis utrymme för att” eftersom samtliga punkter konstruerar en bild av vilka kompetenser som framställs som nödvändiga i det nationella utvärderingsinstrumentet. Den typ av undervisning som Skolverket (2011) förespråkar ger en bild av underliggande uppfattningar av kunskap som Skolverket ger uttryck för och inte enbart vilken kunskapers som eleverna ska kunna visa på. Studien avgränsas till att behandla observationspunkt A:1 till C:4 för såväl läsning som skrivning och utesluter därmed observationspunkt D:1-D:4. Denna avgränsning görs eftersom studiens syfte är att undersöka vilka skriftspråkliga kompetenser som framställs som nödvändiga i ett nationellt utvärderingsinstrument för de inledande skolåren. Eftersom avstämning C är utformat utifrån kunskapskraven för årskurs 3 och avstämning D är en *första* avstämning mot kunskapskraven för årskurs 6 så kan en rimlig tolkning vara att slutet av

årskurs 3 är någon form av gränsdragning mellan de inledande skolåren och de fortsatta mellanskolåren.

Skolverket (2011) menar att läsning och skrivning stödjer varandra men att de inte alltid utvecklas parallellt. Inte heller inom varje observationsområde utvecklas elevernas språkliga förmåga linjärt och på grund av detta analyseras läsning och skrivning med dess samtliga 24 observationspunkter som ett block från A:1 till C:4.

Sammanfattningsvis består det analyserade materialet av observationspunkterna A:1 till C:4 inom såväl läsning som skrivning och analysen omfattar 93 punkter gällande ”Uppmärksamma och notera om eleven” samt 125 punkter gällande ”Undervisningen ger exempelvis utrymme för att”. Sammanlagt behandlas således 218 punkter som ger uttryck för kunskaper som framställs som nödvändiga i nationella utvärderingsinstrument under de inledande skolåren.

Som tidigare nämnts så har studien två metodologiska inriktningar, dessa kommer nu beskrivas under de två följande avsnitten.

Den analytiska processens första steg

Den första metodologiska inriktningen tar sin utgångspunkt i ett literacyperspektiv och syftar till att belysa vilka kompetenser som framställs som viktiga respektive underordnade i Skolverkets bedömningsmaterial. Utifrån ett literacyperspektiv har Luke och Freebody (1997, 1999) tagit fram fyra resurser som blir viktiga för att kunna behärska literacy i dagens samhälle. Dessa resurser inbegriper: kodning, meningsskapande, textanvändning och kritisk textanalys. Luke och Freebody (1997) menar att varje resurs är nödvändig men att varje resurs i sig självt inte är tillräcklig utan att alla fyra krävs för en framgångsrik läs- och skrivundervisning. Att betona den ena eller den andra resursen som mer eller mindre viktig ger en otillräcklig undervisning. Resurserna har använts av Skoog (2012) och Jönsson (2009) som båda bidragit till en fördjupad och förtydligad tolkning av vad resurs-modellen kan innebära i praktiken. Skoog (2012) har använt sig av resurserna i sin studie av barn i förskoleklass och årskurs 1 vilket bidragit till att hon har kunnat synliggöra och därigenom förtydliga hur vissa resurser används mer än andra. Hon kan exempelvis tydligt visa på hur kodning uppträder medan textanvändning och kritisk textanalys inte framgår lika tydligt.

Jönsson (2009) har beskrivit Luke och Freebodys resurser och tar därigenom upp och tolkar samtliga fyra resurser. Närmast redogörs för Luke och Freebodys resurser och med hjälp av Skoog (2012) och Jönsson (2009) förtydligas vad resurserna kan innebära. Varje

resurs-redovisning avslutas med en redogörelse för de nyckelbegrepp som utifrån redogörelsen blir vägledande för analysen.

Kodning som resurs hjälper elever att knäcka den alfabetiska koden. Detta innebär att eleverna utvecklar förståelse för relationen mellan symbol och ljud såväl i enskilda fall som i kombination så som ord och meningar (Luke & Freebody 1997). Jönsson (2009) menar att det är viktigt att elever får möjlighet att använda och skapa texter, samt att undersöka alfabetet för att förstå relationen mellan bokstav och ljud, fundera över stavning och andra skriftspråkliga konventioner. Skoog (2012) menar att aktiviteter som utvecklar språklig medvetenhet, så som samtal om och undersökningar av språkliga begrepp och ljud stödjer kodning. Detsamma gäller bokstavsträning och tecken på metaspråklig kompetens, så som att på ett distanserat sätt tala om språk och språkets delar som ett objekt (Skoog 2012). Nyckelbegrepp för kodning som blir vägledande för analysen är: *symbol, ljud, ord, mening, stavning, andra skriftspråkliga konventioner, samtal om språkliga begrepp och ljud samt metaspråk.*

Meningsskapande som resurs innebär att eleven får vara deltagande i förståelse och utvecklandet av meningsfulla texter. Med begreppet text har Luke och Freebody (1999) en bred definition vilket innebär att de inkluderar såväl skriven och visuell text som tal. Skoog (2012) utgår ifrån meningsskapande som samtal kring gemensam högläsning och böcker där man tillsammans försöker utveckla förståelse för texten. Hon antyder dessutom i likhet med Jönsson (2009) att skolan i undervisningen måste ge utrymme för elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter för att arbetet med texter ska bli meningsfulla. Nyckelbegrepp för meningsskapande blir således: *deltagande, förstå, textproduktion och erfarenhet.*

Textanvändning som resurs innebär dels att förstå hur texten fungerar i sociala och kulturella sammanhang dels att kunna utforma texter utifrån dessa ramar (Luke och Freebody 1997). Skoog (2012) menar att elever som förstår att texter tillhör ett specifikt socialt sammanhang därigenom kan anpassa egna texter, gällande struktur och ordval för att texten ska fylla sitt syfte eller passa in i det specifika sociala sammanhanget, de lär sig alltså att utforma olika slags texter. Skönlitteratur och faktatexter tillhör olika sociala sammanhang, de är uppbyggda på olika sätt och det är detta elever ska få möjlighet att utforska och tillämpa. Nyckelbegrepp för textanvändning: *bruk av olika sorters texter och genrer*

Kritisk textanalys som resurs hjälper elever att förstå att inga texter är neutrala. Texter är skapade av någon med ett specifikt perspektiv vilket leder till att andra perspektiv kan osynliggöras (Luke & Freebody 1997). Jönsson (2009) menar att praktiker som stödjer textanalys eller critical literacy hjälper elever att förstå hur texter är konstruerade och hur de

påverkar oss som läsare, såväl vårt tänkande som vårt sätt att se på världen. Skoog (2012) kopplar kritisk textanalys till aktiviteter där man genom litteratur försöker förstå samhälleliga problem och situationer. Nyckelbegrepp för kritisk textanalys blir: *synligt, osynligt, perspektiv* och *koppla till verklighet*. I analysen betraktas text i ett vidgat perspektiv utifrån Luke och Freebody (1999) som såväl skriven, visuell och som tal.

Luke och Freebodys (1997,1999) resursmodell innehåller liknande områden som OECD (2005) tagit upp bland sina nyckelkompetenser. Framför allt framträder likheten gällande Luke och Freebodys kodning och OECD´s använda språk och symboler. Vid båda redogörelserna framhävs språkets byggstenar i form av bokstäver, siffror och symboler som viktiga. Dessutom belyses att elever enligt OECD (2005) ska kunna använda text för att inhämta och förmedla kunskap. Denna tanke finns med Luke och Freebody (1997,1999) då de menar att eleverna under meningsskapande ska vara delaktiga i utvecklandet och förståelse av texter. Avslutningsvis så framhålls det kritiska perspektivet av såväl OECD (2005) som av Luke och Freebody (1997,1999).

Sammanfattningsvis kommer den första delen av analysen att utgå från dessa fyra resurser: *kodning, meningsskapande, textanvändning* och *kritisk textanalys*. Analysen undersöker om och i så fall på vilket sätt, utifrån de olika nyckelbegrepp som ovan redogjorts för, dessa resurser kommer till uttryck i Skolverkets bedömningsstöd.

Den analytiska processens andra steg

För att kunna besvara studiens andra syfte, vilken bild av eleven som framträder i utvärderingen av elevers skriftspråkliga kompetenser, undersöks materialet i en andra analys utifrån ett diskursteoretiskt perspektiv. Marianne Winther Jørgensen och Louise Phillips (2000) menar att en diskurs är ett bestämt sätt att tala om världen. Inom diskursanalysen ses språket som medskapare av den sociala världen, den sociala identiteten och sociala relationer. Vår bild av världen är en produkt av vårt sätt att tala om den och ett uttalande är alltid en formulering av världen (Unemar Öst 2009). Inom det diskursanalytiska fältet finns olika inriktningar. Jørgensen och Phillips (2000) talar om tre inriktningar eller angreppssätt, diskursteori, kritisk diskursanalys och diskurspsykologi varav diskursteorin är den inriktning som denna studie inspirerats av. Inom diskursteorin finns en mängd begrepp som kan komma att användas som ramar för en diskursteoretisk analys. Centrala begrepp för denna studie kommer att vara: subjektpositionering, antagonism och hegemoni. Närmast förklaras dessa begrepp och hur de kommer till uttryck i studien.

Subjektet, för studiens vidkommande eleven, ses som skapad i en diskurs (Jørgensen & Phillips 2000, Unemar Öst 2009). Ingrid Unemar Öst menar att subjektet får en bestämd position i en diskurs, detta kallas för *subjektpositionering*. Till dessa subjektpositioner kopplas vissa förväntningar gällande handlande, vad subjektet kan göra och säga respektive inte säga och göra. Att få en identitet innebär att subjektet identifierar sig med de förväntningar som följer med positioneringen, därigenom skapar diskurser kollektiva identiteter eller grupper. Som jag tolkar Unemar Öst (2009) så kan barn exempelvis positioneras som elever och med denna positionering förväntas barnen exempelvis att räcka upp handen och invänta ordet innan de svarar på en fråga. Barnet identifierar sig som elev genom att följa de riktlinjer som sätts upp gällande elevers handlande. Unemar Öst (2009) menar att dessa kollektiva identiteter skapas genom diskursiv reduktion vilket innebär att vissa identitetsmöjligheter framhävs medan andra ignoreras.

Centralt för diskursteorin är att en diskurs aldrig kan bli totalt fixerad, vilket innebär att subjektet inte positioneras på ett sätt som är oföränderligt utan det finns alltid utmanande, *antagoniserande*, diskurser som är med i kampen om att tillskriva subjektpositioneringen riktlinjer för handling. Det innebär att subjektet får olika positioner i olika diskurser. Dessa utmanande diskurser som finns inom samma område ger subjektet olika, ibland, konfliktfyllda positioner. Exempelvis så kan eleven förväntas att inom vissa lektioner räcka upp handen och invänta ordet medan de under andra lektioner förväntas diskutera fritt utan att någon får ordet. Dessa två olika positioneringar som eleven kan placeras i kan skapa problem för vissa elever som har svårt att finna sig i de olika förväntningarna och får då svårt att hålla sig till ”rätt” förväntningar vid rätt tillfälle. Men om inget sådant förhållande framgår i en diskurs, utan subjektpositionerna framställs som fixerade, så är det resultatet av en *hegemonisk* process (Unemar Öst 2009). Denna studies andra del av analysen undersöker vilken position som eleven tilldelas och vilka förväntningar som medföljer.

Detta kapitel avslutas genom en redogörelse för hur studiens analys har genomförts.

Analys av materialet

Skolverkets (2011) Bedömningsstöd har genomgått två bearbetningar eftersom studien har ett tvådelat syfte. Den första bearbetningen syftade till att undersöka vilken typ av kompetens, utifrån Luke och Freebodys (1997, 1999) resursmodell, som bedöms i Skolverkets (2011) bedömningsinstrument, *Nya språket lyfter*. Den andra bearbetningen syftade till att undersöka vilken bild av eleven som konstrueras i materialet.

Som ett första steg i den första bearbetningen klipptes alla 218 punkter ut. Detta gjordes för att analysen av varje enskild punkt inte skulle påverkas av helheten i vilken punkten ingick. Här togs ingen hänsyn till Skolverkets (2011) uppdelning av ”Uppmärksamma och notera om eleven” och ”Undervisningen ger exempelvis utrymme för att” utan båda aspekterna analyseras som en helhet. Detta eftersom båda aspekterna ger förutsättning att besvara studiens syfte. Sedan lästes alla punkter och sorterades in efter vilken resurs (kodning, meningsskapande, textanvändning, kritisk textanalys) som de gav uttryck för. Här blev de nyckelbegrepp som redogjorts för under ”Den analytiska processens första steg” vägledande:

- kodning: *symbol, ljud, ord, mening, stavning, andra skriftspråkliga konventioner, samtal om språkliga begrepp och ljud samt metaspråk.*
- meningsskapande: *deltagande, förstå, textproduktion och erfarenhet*
- textanvändning: *bruk av olika sorters texter och genrer*
- kritisk textanalys: *synligt, osynligt, perspektiv och koppla till verklighet*

I det analyserade materialet framkom också andra kategorier som inte direkt kunde härledas till något av nyckelbegreppen ovan, som exempelvis:

visa aktivt vad som är viktigt i en text t.ex. genom att göra understrykningar, skriva stödord eller tankekartor (LC1)

Detta exempel visar på aktiviteter som syftar till att utveckla strategier för att förstå eller utveckla texter. För att man ska kunna delta i den meningsskapande aktiviteten ”delaktighet i förståelse och utvecklandet av meningsfulla texter” (Luke och Freebody 1999) så behöver eleverna utveckla strategier för att förstå och utveckla text. Således sorteras punkter som syftar till att utveckla strategier för förståelse och utvecklande av text till den meningsskapande resursen.

Vissa punkter krävde flera genomläsningar för att kunna placeras ut, dessutom lästes alla punkter flera gånger vid olika tillfällen för att säkerställa att tolkningen av punkten var rimlig. Många punkter har genom denna process flyttats då en annan tolkning verkat mer rimlig. Vissa punkter gav inte uttryck för någon resurs eller som strategierna, stödjer någon resurs. Exempelvis som dessa två:

inspirera eleverna att minnas och återberätta gemensamt lästa texter (LB2)

skriver text med en enkel handling (SB2)

Dessa och andra liknande punkter har skapat en kategori ”övrigt” som också kommer att redogöras för i resultatavsnittet.

Den andra bearbetningen av materialet syftade till att undersöka vilken bild av eleven som konstrueras i Skolverkets (2011) bedömningsinstrument. Inte heller denna gång skulle helheten påverka bedömningen av varje punkt så också denna gång klipps samtliga 218 punkter ut. Till skillnad från den första bearbetningen förblir punkterna indelade i ”Uppmärksamma och notera om eleven” och ”Undervisningen ger exempelvis utrymme för att”. Detta för att kunna undersöka om olika bilder av eleven framträder beroende av vilket perspektiv man väljer att lägga på materialet. På ett diskursteoretiskt språk innebär detta att uppdelningen ger möjlighet att undersöka om det förekommer någon utmanande, antagoniserande, konstruktion eleven. Varje punkt lästes separat och grupperades utifrån vilken bild av eleven som de gav uttryck för, eller vilken position subjektet tilldelades. Resultatet av dessa två analyser kommer att redogöras för i nästa kapitel.

Redovisning av studiens resultat

I detta kapitel redogörs för resultatet av studiens analysen. Först redogörs för på vilket sätt kodning, meningsskapande, textanvändning, kritisk textanalys och kategorin ”övrigt” kommer till uttryck i Skolverkets (2011) bedömningsstöd. Därför kommer också den första delen av resultatet att struktureras utifrån dessa fem resurser. Bilaga 1 redogör för en kvantitativ sammanställning över hur resultatet fördelats mellan de olika resurserna. Efter detta redogörs för hur eleven konstrueras i materialet.

Utdrag ut analysmaterialet presenteras i syfte att lyfta fram och tydliggöra på vilket sätt resurserna eller bilden av eleven formas i materialet. Varje utdrag härleds till den observationspunkt vari utdraget går att finna i materialet som helhet. Utdrag som tillhör ”läsa” symboliseras detta med ett L, och ”skriva” med S, följt av vilken observationspunkt den tillhör (A1-C4). Således kan citat LA1 återfinnas i materialet under ”A1 Läsa”. Observera dock, att denna tillhörighet inte varit vägledande för analysen och inte kommer att diskuteras i denna undersökning med hänvisning till Skolverkets (2011) tankar om lärandet som icke linjärt (se Det empiriska materialet). Härledningen görs istället för att ge möjlighet för läsaren att läsa mer om punkterna i sin helhet.

Närmast följer resultaten av studiens analys under rubrikerna kodning, meningsskapande, textanvändning och kritisk textanalys, sedan presenteras de punkter som fallit utanför och inte

ryms i de fyra resurserna, nämligen kategorin ”övrigt”. Avslutningsvis presenteras den bild av eleven som konstrueras i materialet.

Kodning som resurs

Kodning handlar om att knäcka den alfabetiska koden. Vägledande nyckelbegrepp för analysen har varit: *symbol, ljud, ord, mening, stavning, andra skriftspråkliga konventioner, samtal om språkliga begrepp och ljud* samt *metaspråk*. Dessa nyckelbegrepp speglas i på vilka sätt kodning uttrycks i Skolverkets (2011) bedömningsinstrument, nämligen genom praktiker som involverar: *symboler, texters byggstenar, stavning* och *andra skriftspråkliga konventioner*.

I materialet framkommer att elever ska utveckla förståelse för och medvetenhet om olika *symboler*. Dessa symboler kan vara så väl bokstäver:

öva bokstavsformer med hjälp av olika material och verktyg (SA3)

som logotyper:

laborera med logotyper från tidningar, datorer, kataloger, reklam etc. (SA2)

Dessutom arbetar man för att eleverna ska utveckla sin kodningsförmåga. För att stödja elevernas läsning kopplas ord ihop med föremål:

skriva ordskyltar på föremål i klassrummet (SA2)

Kodning handlar också om att förstå *texters byggstenar*. Att eleverna ska utveckla kunskap om bokstäver har redan visats på. Men eleverna ska också utveckla kunskap om att varje bokstav är kopplat till ett specifikt fonem (ljud):

använder en tidig form av upptäckarskrivande, d.v.s. utforskar och analyserar förhållandet mellan ljud och bokstav, därför kan texten ibland vara svåra att förstå för utomstående (SA3)

Centralt är också att eleverna utvecklar förståelse för att flera bokstäver bildar ord:

klippa sitt namn i lösa bokstäver som kombineras till nya ord eller namn (LA4)

och att ord tillsammans skapar meningar och texter:

förstår att text kan delas upp i ord och meningar (SB1)

Symboler och texters byggstenar tillhör majoriteten av kodningspraktiken som den framträder i det analyserade materialet. Mycket fokus läggs således på att eleverna ska utveckla kunskap om att språk är uppbyggt av symboler som förmedlar en innebörd och att skriftspråket är uppbyggt av bokstäver, ljud, ord och meningar som på olika sätt kan kombineras för att skapa meningsbärande ord och meningar. I andra hand läggs fokus på att eleverna ska utveckla kunskap om *andra skriftspråkliga konventioner*. Däribland ingår grunderna för läsning och skrivning så som läs- och skrivriktning:

har läsriktningen klar för sig (LA3)

Till grunderna kan också räknas att eleverna ska göra mellanrum mellan orden i en text, och dessutom handlar skriftspråkliga konventioner i materialet om att eleverna utvecklar och visar kunskap om olika skiljetecken så som stor bokstav, punkt och frågetecken:

använder stor bokstav, punkt, frågetecken i egna texter (SC4)

Stavning framgår men det framställs inte som lika centralt som symboler och texters byggstenar. När det gäller stavning syftar materialet till att eleverna dels ska kunna stava vissa ord:

stavar för eleven vanliga ord och är medveten om att det finns olika regler för stavning (SC2)

dels ska utveckla strategier för att kunna stava rätt genom att ta hjälp av lärare eller kamrater, eller också datorn:

använda datorns olika hjälpfunktioner som t.ex. stavnings- och grammatikfunktioner (SC2)

Sammanfattningsvis gällande kodning som resurs i Skolverkets (2011) bedömningsstöd framträder kunskaper om språkets symboler och grundläggande byggstenar som bokstav, ljud, ord och meningar som mycket central. Andra skriftspråkliga konventioner som stor bokstav, punkt, mellanrum och frågetecken framträder också men i mindre utsträckning. Likaså uppmärksammas stavning i mindre utsträckning och då i form av rättstavning och strategier för rättstavning.

Meningsskapande som resurs

Centralt för meningsskapande är deltagande i att förstå och utveckla texter och att samtala om gemensamma textspråkliga aktiviteter. Dessutom ska undervisningen utgå ifrån elevernas erfarenheter för att motivera eleverna till meningsskapande. Med anledning av detta har nyckelbegrepp för meningsskapande varit: *deltagande, förstå, textproduktion* och *erfarenhet*.

När det kommer till *deltagande i förståelse* framträder ett tydligt innehållsligt fokus där eleverna ska visa förståelse för innehållet i texter:

observera, ofta och regelbundet, om eleverna förstår textens innehåll (LB2)

Eleverna kan visa förståelse på olika sätt, bland annat genom att återberätta, gestalta, skriva eller rita, eller också genom att fråga och svara på frågor om innehållet i texter. Vad som blir tydligt är att eleverna förväntas visa förståelse genom att vara aktiva och synliga i gemensamma aktiviteter som diskussioner och samtal kring högläsning.

visar förståelse för textens innehåll genom att samtala, ställa och besvara frågor om innehållet (LC1)

Den gemensamma aktiviteten ses som viktig vid förståelse av texters innehåll. Eleverna blir aktiva medskapare i förståelse av ett innehåll genom att samtala, ställa frågor och återberätta. Denna innehållsliga förståelse ska också vidareutvecklas till att eleverna klarar av att läsa mellan raderna:

har förmåga att läsa mellan raderna (inferensläsning) för att göra en personlig tolkning av det lästa utifrån egna erfarenheter (LC3)

Dessutom ska elever kunna dra slutsatser och göra förutsägelser:

drar slutsatser och gör förutsägelser med hjälp av ledtrådar och information som både uttrycks och inte direkt uttrycks i texten (LC3)

Detta syftar till att eleverna ska visa på fördjupad förståelse genom att kunna vidareutveckla och dra slutsatser utifrån såväl det synliga som det dolda i texter.

När det kommer till meningsskapande som *delaktighet i textproduktion* handlar det om att utveckla texter med olika hjälpmedel. Det kan handla om hjälpmedel som tankekartor eller datorer:

göra egna rimsagor med hjälp av dator, t.ex. ordbehandling och bildprogram (LB1)

Textformer som nämns utöver rimsagor är texter som utgår ifrån bilder, veckobrev, meddelanden, kortare berättande texter, faktatexter eller texter som ett allmänt uttryck. Det är förhållandevis få punkter som handlar om enbart textproduktion. Intresset verkar istället ligga i *utveckling och bearbetning* av egna och andras texter:

läsa upp sina texter för varandra för att se om sammanhang och budskap når fram (SC3)

Det kan handla om respons av såväl innehåll som form. Eleverna ska komma med förbättringsförslag och författaren ska bearbeta sin text utifrån dessa förslag. Detta skulle kunna ses som ett förarbete till ”kritisk textanalys” genom att elever blir medvetna om olika sätt att förstå en text och att det finns en författare som är skapare av texten och därigenom kan välja ett perspektiv. Trots detta ses utveckling och bearbetning av texter som meningsskapande i denna studie, på grund av att det i punkterna inte framgår att syftet med arbetet är att göra eleverna medvetna om olika perspektiv utan snarare att utveckla mer genomarbetade texter.

Bearbetning av texter sker inte enbart med hjälp av andra, utan eleverna ska också lära sig att själva bearbeta egna texter:

ge respons och bearbeta text, enskilt eller tillsammans med andra (SC4)

För att eleverna ska kunna delta i utvecklande av förståelse och texter så måste de någon gång lära sig strategier för detta. Undervisningen ska ge utrymme för elever att tillägna sig dessa *strategier*:

använda gemensamt skrivande med läraren som modell och visa hur man kan planera och organisera sin text men hjälp av t.ex. tankekartor (SC3)

Det handlar också om att diskutera hur man utvecklar strategier för att klara sådant som är svårt men som måste klaras av för att förstå en text till fullo:

diskutera hur man kan tillägna sig olika strategier för att ta sig igenom svårigheter i text genom att t.ex. läsa om ord, läsa vidare eller läsa om meningar (LB4)

Samtal och diskussion framstår som centrala i undervisningen av strategier för meningsskapande.

Avslutningsvis för meningsskapande ingår att inkludera elevers tidigare *erfarenheter* och kompetenser inom textproduktion och förståelse av andra texter. Det kan handla om att

erbjuda texter som knyter an till elevernas erfarenheter eller att eleverna visar på hur man kan använda sig av tidigare erfarenheter för att exempelvis förstå en text:

tar hjälp av bilder, förkunskaper och tidigare erfarenheter för att tolka och förstå en text (LA2)

Men det kan också handla om att ta utgångspunkt i tidigare erfarenheter för skrivandet:

utgå ifrån intressen och erfarenheter i skrivandet (SA4)

Sammanfattningsvis framgår det tydligt att meningsskapande är vanligt förekommande i det analyserade materialet. Elevers delaktighet ses som viktig och undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att vara delaktiga i produktion av och bearbetning av texter samt i förståelse av texter. Eleverna ska också få möjlighet att utveckla strategier för meningsskapande. Undervisningen ska dessutom ge utrymme för elevers erfarenheter och intressen.

Textanvändning som resurs

Textanvändning handlar om att skapa förståelse för olika texters möjligheter och begränsningar för att sedan kunna använda dessa själv. Vägledande nyckelbegrepp har varit: *bruk av olika sorters texter och genrer.*

Det framgår ett såväl synligt som osynligt fokus på texters möjligheter och begränsningar i materialet. *Synligt* fokus innebär att det finns ett uttalat syfte att tydliggöra olika texters möjligheter och begränsningar.

utgå ifrån en gemensam faktatext och tillsammans analysera hur texten är uppbyggd (LC3)

Utöver faktatexten som ovanstående citat framhåller så förekommer också poetiska texter, berättelser, ordspråk, frågor och texter i allmänhet. Det finns också i vissa fall ett tydligt fokus på att olika texter är uppbyggda på olika sätt:

ge modeller för skrivande av beskrivande, förklarande och instruerande texter (SC3)

Genom att diskutera och samtala om olika texters uppbyggnad skapas förutsättningar för eleverna att själva använda dessa strukturer vid skapandet av liknande texter.

Osynligt fokus innebär att det inte finns ett uttalat syfte att undervisa om texters olikheter men att eleverna ska ta del av och använda olika typer av texter:

läsa olika typer av texter, såväl gemensam högläsning som individuell läsning (LC1)

Dessa olika texter kan vara gåtor, bidrag till skoltidningen, brev och meddelanden. Här framgår att läraren har en del i ansvaret att erbjuda en rik variation av texter:

erbjuda ett rikt utbud av texter i olika genrer och svårighetsgrad, som kunskapskällor till aktuella ämnen (LC2)

Således framkommer av analysen ett synligt och ett osynligt fokus på textanvändning i Skolverkets (2011) bedömningsinstrument. Skolan ska erbjuda elever en rik variation av texter vilket direkt eller indirekt syftar till att eleverna lär sig om texters olika möjligheter och begränsningar. Genom att ta del av och använda olika typer av texter kan eleverna göras uppmärksamma på att texter fungerar på olika sätt och ser olika ut. Textanvändning förekom i förhållandevis liten omfattning i materialet i jämförelse med kodning och meningsskapande (se bilaga 1).

Kritisk textanalys som resurs

Den kritiska textanalysen handlar om att utveckla förståelse för att en text är skapad och att den representerar ett visst perspektiv. Nyckelbegrepp för kritisk textanalys har varit: *synligt*, *osynligt*, *perspektiv* och *koppla till verklighet*.

Av följande punkt framgår tydligt att skolan ska arbeta för att elever ska kunna sätta sig in i olika *perspektiv*:

bearbeta innehållet i en text genom att ta olika personers perspektiv, koppla innehållet till egna erfarenheter, gestalta och bearbeta innehållet i bild, rollspel och egna texter (LC3)

Ett annat sätt som förståelse för olika perspektiv på händelser kan övas är genom att hitta på egna alternativa handlingar eller slut på lästa och skriva berättelser.

resonera om och hitta på alternativa slut på en berättelse som sedan bearbetas (SC1)

Ytterligare ett sätt kan vara genom att göra kopplingar mellan texter och sina egna erfarenheter och den egna verkligheten.

bygga upp förförståelse, förmåga att förutse och gå vidare i en text t.ex. genom att samtala om huvudpersoners agerande och hur man själv skulle göra i samma situation (LB3)

Sammanfattningsvis framgår att kritisk textanalys kommer till uttryck genom att eleverna ska utveckla medvetenhet om olika perspektiv på händelser genom att hitta på egna slut eller alternativa handlingar men också genom att koppla texter till erfarenhet och verklighet. Kritisk textanalys var den minst förekommande resursen med endast 11 punkter (se bilaga 1).

Kategorin ”övrigt”

Av analysen framgår att inte alla punkter går att placera in i någon av de ovanstående fyra resurserna. Dessa punkter är formulerande på ett sätt som gör att de inte går att placera in under någon resurs som en praktik som stödjer den specifika resursen, som exempelvis för läsning:

läser på egen hand och med förståelse texter som är lite längre och med något mer komplexa sammanhang (LB3)

Eller om skrivning:

skriver lite längre texter för hand eller på dator så andra kan läsa och förstå (SC1)

Ingen av dessa två punkter ger antydning om att läraren ska observera något som stödjer vare sig kodning, meningsskapande, textanvändning eller kritisk textanalys. De uttrycker snarare att eleven ska utföra något, visa på något, det vill säga att han/hon kan läsa och skriva på ett visst sätt. Det framstår därför som att dessa punkter är till för att bedöma elevernas läs- och skrivförmåga. Det förekommer ett flertal liknande punkter genom materialet som utgör en bedömning av elevernas skriftspråkliga utveckling. Det förefaller som om denna form av kunskapsbedömning är svår att förena med ett literacyperspektiv på lärande, i alla fall utifrån Luke och Freebodys resursmodell.

Vidare förekommer ytterligare två områden som inte går att placeras in i resursmodellen. Det handlar om 20 observationspunkter som dels ger förslag till hur undervisningen kan utformas dels belyser att eleverna ska visa intresse och engagemang för läsning och skrivning. Dessa 20 punkter redogörs inte vidare för då de inte är av intresse för denna analys.

Konstruktionen av ”eleven”

Den andra delen av analysen syftar som tidigare nämnts till att undersöka hur eleven konstrueras i Skolverkets (2011) bedömningsinstrument. Närmast redogörs för på vilket sätt eleven positioneras i materialet.

Att eleven är *aktiv* innebär att eleven är aktiv genom att vara skapare av texter:

sätta upp elevernas texter – både handskrivna och datorskrivna – som inspirationskälla till fortsatt skrivande (SB1)

Eleven framställs som ensam skapare av texter:

uttrycker sig genom att rita och måla, för hand eller på dator (SA1)

Men också som del av en gemenskap som utformar texter:

författa gemensamma texter och välj ut en text/mening man är speciellt nöjd med och motivera varför (SB3)

Vissa aktiviteter kan positionera eleven som såväl ensam som tillsammans med andra beroende av på vilket sätt läraren väljer att genomföra aktiviteten på:

skriva korta berättande texter eller faktatexter på dator (SB4)

Att elever ses som aktiva genom att vara skapare av texter framgår tydligt i ovanstående citat men aktiviteten att skriva korta texter kan göras enskilt eller tillsammans med andra beroende på hur läraren väljer att lägga upp undervisningen och vilken syn denne har på lärande. Konstruktionen av eleven som aktiv genom att skapa och utveckla text är det som framstår tydligast, men eleven kan också vara aktiv genom att bygga förståelse:

gestalta en berättelses handling genom olika uttrycksformer (LB3)

Och genom att visa på kunskaper:

visar förmåga att skriva meningar med stor bokstav och punkt (SB3)

Eleven som *delaktig* innebär att eleven framställs som delaktig i undervisningen genom att diskutera, samtala och vara en del av gemenskapen i klassen. Eleven är delaktig i diskussioner om strategier för hur man läser och skriver samt hur man förstår texter:

diskutera hur man kan utveckla strategier för att förstå ”svåra” ord, t.ex. fråga kamrater eller använda ordlistor (LB4)

samtala om hur man kan planera och organisera sitt skrivande (SC4)

Dessutom är eleverna delaktiga genom att läsa och ge förslag på förbättringar i varandras texter:

läsa och ge respons på varandras texter vad gäller både innehåll och form (SC2)

Eleven som *utforskare* innebär att eleven ses som en utforskare av skriftspråket och undersökare av språkets struktur. Det kan handla om att undersöka hur språket är uppbyggt:

laborera med språkljud, t.ex. byta ut, lägga till eller ta bort bokstavsljud i början, slutet eller mitten av ord (LB1)

utforskar skrivandet genom att använda versaler och/eller gemener (SA3)

Ovanstående två utdrag visar också att utforskandet kan ske såväl enskilt som tillsammans med andra.

Den sista bilden av eleven som konstrueras är eleven som *erfaren*. Om än i liten utsträckning ses elevens erfarenheter som en tillgång för lärandet. Det kommer till uttryck genom att göra kopplingar mellan egna erfarenheter eller tidigare kunskaper och lästa texter för att utöka förståelsen:

tar hjälp av bilder och tidigare kunskaper för att förstå en text (LC3)

Det kan också handla om att koppla lästa texter till egna erfarenheter

föra regelbundna läs/textsamtal genom att koppla innehållet till egna erfarenheter, andra texter och aktuella händelser (LC2)

Den gemensamma aktiviteten blir central för att göra kopplingar mellan texter och egna erfarenheter.

Bilden av eleven som konstrueras i materialet är sammanfattningsvis eleven som: *aktiv, delaktig, utforskande* och *erfaren* som lär och utvecklas såväl ensam som tillsammans med andra. Dessa elevpositioneringar kräver således att man behärskar literacy, eleven förväntas kunna agera inom ramen för olika specifika sociala kontexter. En rimlig tolkning utifrån detta är således att de elever som inte behärskar den specifika literacy som efterfrågas, de som inte är en del av den sociala praktiken och kan agera och uttrycka sig i enlighet med de normer och regler som finns, utesluts. De elever som förbises är således de elever som är blyga, inåtvända och försiktiga, de som inte syns eller hörs.

En närmare analys visar emellertid att bilden av eleven är komplex och beroende av på vilket sätt man studerar materialet. Om man väljer att se på hur eleven konstrueras i de olika delarna som materialet är indelat i: ”Uppmärksamma och notera om eleven” och ”Undervisningen ger exempelvis utrymme för att” separat, så framkommer en något olika bild

av eleven. Eleven framställs fortfarande som aktiv, delaktig, utforskande och erfaren. Men i vissa fall till mycket olika utsträckning.

I delen ”Uppmärksamma och notera om eleven” konstrueras en mycket tydlig bild av eleven som *ensam skapare* av texter och förståelse.

använder andra texter som stöd och förebild för sitt skrivande (SB4)

Här framstår eleven som ensam genom direkt uttalat ”*sitt skrivande*”. Men det förekommer också med subtila beskrivningar av eleven som ensam skapare genom formuleringar som liknar:

skapar en tydlig textstruktur med inledning, huvudinnehåll och anslutning (SC4)

Det som antyder om en ensam skapare här är att läraren ska observera om eleven *skapar* en tydlig textstruktur. Att eleven som ensam tydliggörs genom att det enbart är i denna del av materialet som eleven ska *visa på kunskaper* som:

visar förmåga att få fram budskap med hjälp av text (SB1)

Det förekommer också eleven som delaktig och utforskande men i en mycket mindre utsträckning än om man ser materialet som en helhet. Dessutom framställs eleven som ensam utforskare och aldrig del av en gemenskap när det kommer till utforskande.

lekskriver d.v.s. skriver för hand på ”eget sätt” med ett textliknande uttryck (SA1)

Två olika konstruktioner av eleven framträder. Eleven som konstrueras i ”Uppmärksamma och notera om eleven” är i mycket större utsträckning *ensam* och till stor utsträckning *skapare* av texter. I delen ”Undervisningen ger exempelvis utrymme för att” konstrueras en tydligare bild av eleven som *delaktig i en gemenskap som skapar och utforskar text och språk*, men där detta arbete kan ske enskilt eller tillsammans med andra beroende av lärarens undervisning.

pröva olika avkodningsstrategier som t.ex. ta hjälp av en bild eller bilda nya ord genom att lägga till eller ta bort bokstäver (LA4)

Även om detta utdrag visar på möjligheten att lärande också kan vara enskilt så förekommer undervisningar som syftar till att eleven ska vara en del av gemenskapen i större utsträckning än i ”Uppmärksamma och notera om eleven”.

Sammanfattningsvis framträder således en spänning mellan hur eleven konstrueras i undervisningen och i bedömningen. Undervisningen syftar i större utsträckning till att lärande sker i gemenskap medan elevernas kunskaper bedöms individuellt.

I arbetets avslutande kapitel kommer resultatet att diskuteras i relation till de teoretiska utgångspunkterna.

Diskussion av studiens resultat

Studien som genomförts har utifrån ett literacyperspektiv undersökt vilka kompetenser som framställs som nödvändiga i dagens samhälle, samt med inspiration av ett diskursteoretiskt perspektiv undersökt vilken bild av eleven som konstrueras i Skolverkets bedömningsdiskurs. I denna diskussion kommer resultatet från studien att diskuteras i relation till det som tidigare tagits upp i form av tidigare forskning och policydokument. Här belyses de kompetenser som framställs som viktiga respektive underordnade. Detta kommer att vävas samman med Skolverkets (2011) elevbild för att ge läsaren en tydlig bild av Skolverkets kompetens- och elevsyn i bedömningsdiskursen. Avslutningsvis förs ett resonemang om hur mina metodologiska överväganden kan ha påverkat studiens resultat.

Kompetens- och elevsyn i ett nationellt utvärderingsinstrument

Wedin (2010) menar i sin undersökning att *Nya språket lyfter* framhåller elevers kunskaper och förmågor. Hon gav dock inga exempel på vilka kunskaper och förmågor som betonas. Resultatet av analysen visar att de kunskaper som framträder tydligast i Skolverkets (2011) bedömningsstöd är kunskaper om språkets symboler och byggstenar. Detta inkluderar bokstav, ljud, ord och meningar. Dessutom framställs förståelse av texters innehåll och delaktighet i textproduktion och bearbetning av texter som viktiga kompetenser.

I likhet med Fast (2007) och Skoog (2012) kan denna undersökning visa på att kodning är en central aktivitet under de inledande skolåren. Kunskaper om symboler och språkets uppbyggnad framställs som viktiga i den tidiga skriftspråksutvecklingen. Inom ett literacyperspektiv (Luke och Freebody 1997) ses kodning också som en viktig kompetens, men kodning, eller någon av de andra tre resurserna, meningsskapande, textanvändning eller kritisk textanalys, får inte bli dominerande. Av analysen framgår att kodning får en överordnad roll i *Nya språket lyfter* vilket enligt Luke och Freebody (1997) innebär risk för en otillräcklig läs och skrivundervisning.

Meningsskapande framställs också som viktigt och framför allt framhålls elevers förståelse och utvecklad förståelse för ett innehåll samt textproduktion och textbearbetning

som viktiga kompetenser. Det framgår tydligt att elever ses som en aktiv part i lärandet eftersom elevernas delaktighet i aktiviteterna belyses. Jönsson (2007) betonar högläsningens möjligheter där eleverna kan bygga förståelse genom att ställa frågor, kommentera och associera till egna erfarenheter. Av analysen framgår att eleverna görs delaktiga i förståelse genom att ställa frågor, kommentera och associera till egna erfarenheter även i *Nya språket lyfter*.

Kompetenser som får en underordnad roll i bedömningsmaterialet är framförallt inom områdena kritisk textanalys och textanvändning. Att eleverna lär sig att kritiskt granska texter och att olika texter fungerar på olika sätt och förmedlar olika budskap ses som en underordnad kompetens trots att detta tillhör en av OECDs (2005) nyckelkompetenser. Det som Johnson och Kress (2003) benämner som ”critical literacy” och Bergöö (2009) som ”kritisk litteracitet”, får inget stort utrymme i Skolverkets bedömningsstöd. Johnson och Kress (2003) menar på att budskap i dagens teknologiska samhälle kan förmedlas på en mängd olika sätt och Jane Evans (2005) menar att det är viktigt att barn redan i tidig ålder lär sig att förhålla sig kritisk till exempelvis leksaksindustrins budskap. Fast (2007) har visat på fördelarna med populärkulturen när det kommer till barns tidiga literacyutveckling. Evans (2005) menar att barn, på grund av populärkulturens centrala position i barnens liv, ses som konsumenter och att det därför är viktigt att ge barn möjlighet att lära sig reflektera kritiskt över val i livet. Skolverkets (2011) bedömningsstöd skapar inte förutsättningar för elever att tidigt utveckla denna kompetens, som inom literacy ses som lika viktig som exempelvis kodningskompetensen.

I ett literacyperspektiv ses läsning och skrivning som starkt kopplat till specifika sociala praktiker (Gee 1989, 2003, Kalantzis 2003). Det innebär att texter kan skrivas på olika sätt för att förmedla budskap. Skolverket (2010a) menar också att kunskap handlar om att kunna agera utifrån normer och regler inom specifika områden (Carlgren 2009). Ändå underordnas kunskaper gällande texters olika möjligheter och begränsningar inom olika områden. Luke och Freebody (1997, 1999) menar att ”textanvändning” syftar till att synliggöra olika texters struktur och funktion för att elever ska kunna läsa och förstå samt skriva olika typer av texter utifrån gällande regler och normer för genren. I Skolverkets (2011) bedömningsinstrument behandlas text för det mesta i allmänna ordalag utan att specificera olika typer av texter. Framför allt läggs ett mycket litet fokus på undervisning om och låta eleverna utforska regler och normer för olika texter. Det är detta som Gee (2003) menar blir problematiskt för

eleverna då de förväntas kunna läsa olika typer av texter, utan att först få tillgång till dess sociala praktik, dess normer och regler.

Utifrån studiens analys framgår att det som inte ryms inom de fyra resurser som tar sin utgångspunkt i ett literacyperspektiv mycket handlar om bedömning. Således verkar det som att det är svårt att förena bedömning med ett literacyperspektiv. Kalantzis m.fl. (2003) och Johnson och Kress (2003) försöker på något sätt förena bedömning och literacyperspektivet medan Gee (1989) är kritisk till bedömning utifrån ett likvärdighetsperspektiv och menar att elever inte har likvärdiga förutsättningar och erfarenheter vilket gör en likvärdig bedömning omöjlig. Denna studie visar att bedömning inte ryms utifrån en analys ur ett literacyperspektiv. Eftersom kompetenser inom ett literacyperspektiv är starkt förknippat med sin kontext (Gee 1989, 2003, Kalantzis m.fl. 2003) blir bedömning beroende av varje enskild situation vari kompetensen kommer till uttryck. Detta gör det svårt att bedöma elevers sammansatta skriftspråkliga kompetenser. En elev kan vara en duktig läsare av berättande texter och ha förmåga att dra slutsatser och göra förutsägelser. Men när samma elev ska läsa och hitta information i en faktatext kan denne stöta på problem och ha svårt att se vilken information som blir användbar för elevens specifika syfte. Betyder detta att eleven kan eller inte kan läsa? Skolverkets (2011) bedömningsmaterial syftar till att göra en helhetsbedömning av läs och skrivförmågan. Utifrån ett literacyperspektiv skulle en bedömning av elevens läs och skrivförmåga bli svår, men man skulle möjligen kunna uttrycka det som att eleven behärskar läsning inom berättar-literacy men har svårigheter med läsning inom fakta-literacy.

Samtidigt kan man utifrån studiens andra analysprocess förstå det som att bedömningen av elevernas skriftspråkliga kompetenser utmanas av den lärandeprocess som eleverna förväntas genomgå. Detta genom att det framträder en tydlig spänning mellan eleven som del i en skapande och utforskande gemenskap i undervisningen och den individuella eleven som ska visa på kompetenser i bedömningen. Den finns således ingen hegemonisk, samstämmig, bild av eleven i materialet (jfr Unemar Öst 2009). Bedömningen av elevens individuella kunskaper kan betraktas som den dominanta diskursen eftersom undervisningsförslagen endast är exempel och inspirationsförslag som inte måste följas. Således utmanas bedömningen av en undervisning som inriktar sig på ett skapande och utforskande i gemenskap. Man skulle således också kunna förstå denna spänning mellan kunskap/kompetenser och skapande/utforskande som en kamp mellan lärandeprocess och bedömning. Samtidigt som eleverna förväntas utforska och lära sig skriftspråket tillsammans med andra så förväntas de kunna visa på individuella kunskaper och på så vis bedömas utifrån

en mall. I relation till Holms (2006) indelning av literacydiskursen kan jag konstatera att synen på läs- och skrivförmåga i Skolverkets (2011) bedömningsstöd *kan* betraktas som funktionellt inriktad. Den funktionella inriktningen på literacy menar Holm (2006) medför tre sätt att se på literacy. För det första riktas uppmärksamheten mot literacy som något individuellt och sakligt istället för något som skapas i interaktion mellan individer och omgivning. För det andra ses målkriterierna som linjära och genensamma för alla vilket ger en bild av att alla kan tillägna sig dessa kunskaper på samma sätt. Detta medför att individuella olikheter gällande erfarenheter och kunskaper åsidosätts. Avslutningsvis, som en tredje och sista innebörd ses progression som en förflyttning genom nivåerna (Holm 2006).

Dessa sätt att se på literacy kan enligt Holm medföra utveckling och användning av stora och omfattande tester och utvärderingssystem som kräver mycket resurser för att följa varje enskild individs utveckling i förhållande till nivåbeskrivningarna (jfr Wedin 2010). Skolverkets (2011) bedömningsstöd *kan* betraktas som funktionell på grund av att läsning och skrivning *ibland* ses som individuell. Samtidigt som studien visar att undervisningen syftar till att lärande sker tillsammans så bedöms elevernas individuella kunskaper. En annan anledning till att materialet kan betraktas som funktionell är på grund av att den består av bedömningspunkter som samtliga elever ska bedömas utifrån, oberoende av individuella olikheter även om Skolverket menar att lärande inte är linjärt, så bedöms samtliga elever utifrån samma bedömningspunkter. Samtidigt, på grund av spänningen mellan process och bedömning samt gemenskap och individ så kan inte materialet helt ses som funktionellt. Wedin (2010) menar att *Nya språket lyfter* från 2008 ser språk och lärande som komplext. Detta antyder om att *Nya språket lyfter* kan placeras under den sociokulturella inriktningen enligt Holms (2006) indelning. Av analysen i denna studie framgår att Skolverket (2011) i sina undervisningsförslag visar på en underliggande tanke om att lärande sker i social interaktion med andra och att skolan ska skapa möjlighet för elever att utforska och jämföra olika skriftspråkliga normer och regler. Dessa delar styrker att Skolverkets bedömningsstöd också *kan* betraktas som sociokulturellt inriktad. En rimlig tolkning av Skolverkets bedömningsmaterial är således att den som helhet placerar sig någonstans mellan Holms (2006) funktionella och sociokulturella inriktning, men att man också *kan* placera det som antingen funktionell eller sociokulturell beroende på hur man väljer att studera materialet.

Det finns en spänning i bedömningsmaterialet genom dess dubbla funktioner av att utgöra bedömningsgrund för den enskilde elevens kompetenser samtidigt som materialet kan vara vägledande för lärares undervisning. Såväl OECD (2005) som forskare inom

literacyperspektivet (Fast 2007, Gee 1989, 2003, Johnson & Kress 2003, Jönson 2007b, Kalantzis 2003, Luke & Freebody 1997, 1999, Skoog 2012) menar att dagens samhälle ställer högre krav på kunskaplig bredd än, vad denna undersökning kommer fram till att Skolverkets (2011) bedömningsinstrument ger uttryck för.

Reflektion kring metodologiska överväganden

I studiens första analys gjordes ingen skillnad mellan områdena ”Uppmärksamma och notera om eleven” och ”Undervisningen ger exempelvis utrymme för att”. Av analysens andra steg då denna uppdelning gjordes framgick att resultatet förändrades avsevärt beroende på hur man betraktade materialet. Med detta som grund är det rimligt att anta att resultatet av den första analysen också kunnat se annorlunda ut om denna uppdelning gjorts även där. Resultatet kunde kanske gett en skiftande bild av fördelningen av punkterna inom de olika resurserna. De fyra resurserna skulle alla förekomma men möjligen i olika utsträckning och resultatet kunde skapat en intressant diskussion om det visat på liknande skiftningar som i studiens andra analys.

Hur kan då resultatet av den andra analysprocessen påverkats av att jag gjort skillnad mellan delarna ”Uppmärksamma och notera om eleven” och ”Undervisningen ger exempelvis utrymme för att”? Av sin natur så framställs eleven som ensam under ”Uppmärksamma och notera om eleven” eftersom denna del syftar till att lärare ska observera och bedöma varje enskild elev utifrån dessa punkter så utifrån helheten kan jag bedöma att eleven framställs som ensam. Hade resultatet blivit det samma om jag inte gjort skillnad på dessa delar? Nej, självklart inte. Som den första delen av resultatredovisningen av konstruktionen av eleven visar så framställs eleven som dels ensam dels del av en gemenskap samt att eleven som ensam eller del av en gemenskap kan vara beroende av hur läraren väljer att lägga upp undervisningen. Därför kan det hända att fler av punkterna inom ”Uppmärksamma och notera om eleven” visat på att bilden av eleven som ensam eller del av en gemenskap är beroende av lärarens undervisning istället för eleven som ensam. Men faktum kvarstår, att det finns en spänning i bilden av eleven i Skolverkets (2011) bedömningsstöd. Detta på grund av materialets indelning ”Uppmärksamma och notera om eleven” och ”Undervisningen ger exempelvis utrymme för att”.

Referenser

- Bergöö, Kerstin (2009): Kritisk litteracitet. I Karin Jönsson, red: *Bygga broar och öppna dörrar. Att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola.* s 177-190. Stockholm: Liber.
- Björklund, Elisabeth (2008): *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, texter och tecken i förskolan.* Göteborg: Göteborg Studies in Educational Sciences 270
- Carlgren, Ingrid (2009): Kunskapssynen i 90-talets läroplanskonstruktion. I Ingrid Carlgren, Eva Forsberg & Viveca Lindberg, red: *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion.* s 16-39. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Evans, Janet (2005): Beanie Babies. An Opportunity to Promote Literacy Development or a Money-spinner for the Business Tycoons? I Janet Evans, red: *Literacy Moves On. Popular Culture, New Technologies, and Critical Literacy in the Elementary Classroom.* s 106-126. Portsmouth, NH: Heinemann
- Fast, Carin (2007): *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola.* Uppsala: Uppsala University Department of Education.
- Gee, James Paul (1989): Literacy, Discourses, and Linguistics: Introduction. *Journal of Education.* 171(1), s 5-17.
- Gee, James Paul (2003): Opportunity to Learn: A Language-based Perspective on Assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice,* 10(1), s 27-46.
- Holm, Lars (2006): Forskningsmässige tilgange til literacy. I Madeleine Ellvin, red: *Ord och bild ger mening. Om literacy i förskola och skola.* Svenskläraryrkeförbundet årskrift nr 229, s 20-34.
- Holm, Lars (2009): Who Evaluates the Evaluation. An Analysis of Computer-adaptive Testing Using Literacy as an Example. *Nordisk Pedagogik,* 29, s 137-148.
- Johnson, David & Kress, Gunther (2003): Globalisation, Literacy and Society: Redesigning Pedagogy and Assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice,* 10(1), s 5-14.
- Jönsson, Karin (2007): *Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3.* Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences 33
- Jönsson, Karin (2009): Läsning och skrivning som sociala praktiker. I Karin Jönsson, red: *Bygga broar och öppna dörrar. Att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola.* s 88-113. Stockholm: Liber.
- Kalantzis, Mary, Cope, Bill & Harvey, Andrew (2003): Assessing Multiliteracies and the New Basics. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice,* 10(1), s 15-26.
- Langer, Judith A (2005): *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse.* Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Luke, Allan & Peter Freebody (1997): The Social Practice of Reading. I Sandy Muspratt, Allan Luke & Peter Freebody, red: *Constructing critical literacies.* s 185-225, New Jersey NY: Hampton Press Inc.
- Luke, Allan & Freebody, Peter (1999): *Further Notes on the Four Resources Model.* <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html> [Hämtad 2012-02-29]
- OECD (2005): *The Definition and Selection of Key Competencies - Exclusive Summary.* <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> [Hämtad 2012-02-21]
- Skolverket (2010a): *Redovisning av Uppdrag att utarbeta nya kursplaner och kunskapskrav För grundskolan och motsvarande skolformer m.m.* Skolverkets rapport nr

- U2009/312/S. Dnr 2008:741. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2010b): *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. Skolverket rapport 352. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011): *Nya språket lyfter! Bedömningsstöd i Svenska och Svenska som andraspråk för grundskolans årskurs 1-4*. Stockholm: Skolverket
- Skoog, Marianne (2012): *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. Örebro: Örebro Studies in Education 33.
- Unemar Öst, Ingrid (2009): *Kampen om den högre utbildningens syften och mål. En studie av svensk utbildningspolitik*. Örebro: Örebro Studies in Education 27
- Wedin, Åsa (2010) Bedöma eller döma? Språkbedömning och lästest i grundskolans tidigare år. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 15(2), s 102-114.
- Winther Jørgensen, Marianne & Phillips Louise (2000): *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur

Bilaga 1

En kvantitativ sammanställning av analysmaterialet i studiens första steg.

Resurs	Antal punkter
Kodning	67
Meningsskapande	72
Textanvändning	19
Kritisk textanalys	11
Kategori ”övrigt”	49