



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR DIDAKTIK OCH PEDAGOGISK PROFESSION

Hur pedagoger genom samtal utvecklar sin förmåga att identifiera och stödja elevers lässtrategier och läsförståelse

En aktionsforskningsstudie om arbetet i en
studiecirkel

Jeanette Wikner Andersson

| | |
|-------------------------|---------------------|
| Magisteruppsats | 15 hp |
| Program och/eller kurs: | PDA461 |
| Nivå: | Avancerad nivå |
| Termin/år: | Ht 2011 |
| Handledare: | Anette Olin |
| Examinator: | Jan Bengtsson |
| Rapport nr: | HT11-IDPP-01 PDA461 |

ABSTRAKT

| | |
|-------------------------|--|
| Titel | Hur pedagoger genom samtal utvecklar sin förmåga att identifiera och stödja elevers lässtrategier och läsförståelse |
| Magisteruppsats | 15 hp |
| Program och/eller kurs: | PDA461 |
| Nivå: | Avancerad nivå |
| Termin/år: | Ht 2011 |
| Handledare: | Anette Olin |
| Examinator: | Jan Bengtsson |
| Rapport nr: | HT11-IDPP-01 PDA461 |
| Nyckelord: | läsinlärning, läsförståelse, läsförmåga, pedagogers lärande, inkluderande skolutveckling, <i>Tankens mosaik</i> , aktionsforskning |

Syfte: Syftet med studien är: Att få kunskap om pedagogers kompetensutveckling genom arbetet i en studiecirkel om läsinlärning och läsförståelse. Den övergripande frågeställningen blir: Hur bidrar samtal i en studiecirkel till pedagogers kompetensutveckling i att kunna identifiera och stödja elevers lässtrategier och läsförståelse.

Teoretisk inramning och metod: Jon Ohlssons organisationspedagogiska perspektiv används som det övergripande teoretiska ramverket. Det innefattar lärares organiserande av lärande och samarbete genom att utbyta erfarenheter och utveckla kompetens, vilket kommer organisationen till del. Studien är utförd i en kommunal F-5-skola som ligger i en av Göteborgs kranskommuner. Fem pedagoger som undervisar de yngre åldrarna deltog i en studiecirkel *Tankens mosaik* utifrån boken *Tankens mosaik – mötet mellan text och läsare* av Keene och Zimmermann (2003). Utifrån syftet valdes att använda aktionsforskning som forskningsmetodisk ansats och inom ramen för denna ansats har kvalitativa datainsamlingsmetoder använts.

Resultat: När det gäller organiserandet av utvecklingsarbetet på arbetslagsnivå kan man urskilja det kollektiva lärandet – när man lär tillsammans med sina kollegor – och det individuella lärandet. Pedagogerna uttryckte att det gav en arbetsglädje att pröva strategierna och att träffas för pedagogiska diskussioner, vilket sedan inspirerade den egna undervisningen. Under träffarna aktualiserades reflekterande "Hur-frågor": Hur kan vi utveckla strategier för läsförståelse, fördjupa tidigare kunskaper om läsinlärning, och hur kan vi bli fler på skolan som vill utgå från litteratur i undervisningen och ha kollegiala pedagogiska lässtrategisamtal? Pedagogerna hade en gemensam pedagogisk grund och tidigare kunskaper kunde utvecklas och fördjupas genom deltagandet i studiecirkeln. Detta skedde i kombination med läsning av ny facklitteratur, diskussioner och reflektioner samt praktiserandet av kunskaperna i elevgrupper. Det fanns potentialer till att det professionella yrkesspråket utvidgades genom att exempelvis vissa facktermer för läsinlärning, arbetsätt och teorierna bakom dem internaliserades och befastes. Karaktären på samtalen var i huvudsak av berättande karaktär med de reflekterande "Hur-frågorna" som grund. Genom arbetet i studiecirkeln *Tankens mosaik* har deltagarna haft möjligheter att utveckla sin skicklighet och kompetens att använda fler strategier och metoder i sin undervisning och diskutera detta med sina kollegor.

FÖRORD

De läsare som jag riktar mig till är intresserade av hur lärare och förskollärare lär sig att utveckla strategier för läsinlärning och läsförståelse, och hur pedagoger tillsammans kan lära sig att utveckla sina kompetenser. Jag vänder mig till en publik som är vetenskapligt intresserade av skolfrågor, pedagoger och blivande pedagoger inom förskole- och grundskoleverksamheten. Även skolledare och andra ansvariga för lärares kompetensutveckling och inkluderande skolutveckling kan ha behållning av att läsa studien. Läsaren bör också veta att skolans och pedagogernas namn är fingerade för att säkerställa anonymiteten.

Detta arbete har varit en intressant och mycket lärorik resa med djupdykningar i teorier och metoder och att ta del av forskning om läsning. Det har också varit givande att följa hur pedagoger kan utveckla sin kompetens och hur man bedriver aktionsforskning. Jag har lärt mig mycket under studiens gång.

Jag vill tacka min handledare Anette Olin för stort engagemang, god vägledning och kritiska synpunkter, och som har fått mig att reflektera över min forskning, fokusera, vara tydlig och att strukturera mitt material. Ett tack vill jag också rikta till verksamhetschefen och rektorn på Vindexskolan som gav sin tillåtelse till att jag fick bedriva aktionsforskningen på skolan. Läsutvecklarna får också ett stort tack för deras insats att leda studiecirkeln *Tankens mosaik* och modet att tillåta ljudinspelningarna, vilket varit till stor hjälp när det har gällt att återge och analysera våra samtal. Jag är också glad och tacksam för mina goda och entusiastiska kollegor, deltagarna i studiecirkeln, för allt vi lärde oss tillsammans och de intressanta och givande diskussioner som vi haft – både i studiecirkeln och utanför den. De har från början varit positiva till att vara med i aktionsforskningen och bjudit på sig själva, och också tillåtit att samtalen fick spelas in. Till sist men absolut inte minst vill jag ge ett varmt tack till min käre man, som har stöttat mig alla de timmar jag har varit försjunken i läsning och suttit vid datorn.

Jeanette Wikner Andersson
Mölnlycke, 13 juni 2011

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

| | |
|--|----|
| ABSTRAKT | 1 |
| FÖRORD | 1 |
| INNEHÅLLSFÖRTECKNING | 1 |
| BAKGRUND | 1 |
| Behov av kompetensutveckling | 3 |
| PIRLS 2006 – Internationell test på läsförmågan | 3 |
| PISA 2009 – om 15-åringars läsförståelse | 5 |
| Studiens inriktning – pedagogers kompetensutveckling | 5 |
| Syfte | 6 |
| FORSKNING OCH MODELLER FÖR LÄSINLÄRNING | 7 |
| Läsinlärningsmetoder | 7 |
| Schemateorin – hur vi lagrar kunskap, lär och minns | 10 |
| Lässtrategier | 11 |
| Böcker om lässtrategier – aktuella för studiecirkeln | 12 |
| Studiens kunskapsbidrag | 14 |
| TEORETISK INRAMNING | 15 |
| Kompetensutveckling | 15 |
| Lärande och reflektion | 16 |
| En lärande organisation | 17 |
| Kommunikation i samtal och dess lärande | 18 |
| Ett professionellt yrkesspråk – ett metaspråk | 19 |
| Aktionsforskning som teoretisk ansats och metod | 20 |
| STUDIECIRKELN PÅ SKOLAN | 23 |
| Regeringsbeslut – lärarlyftet och statsbidrag för läsa, skriva och räkna | 23 |
| Följdverkningar av regeringsbeslutet – på kommunnivå | 23 |
| Följdverkningar av regeringsbeslutet – på lokal skolnivå | 24 |
| Vindexskolan | 24 |
| Tidigare kompetensutveckling med inriktning på läsning och läsförståelse | 24 |
| Studiecirkeln Tankens mosaik | 25 |
| Studiecirkeln deltagare | 26 |
| Min roll på skolan | 27 |
| Stöd från ledningen | 27 |
| METOD | 29 |
| Min roll som forskare och deltagare | 29 |
| Frågeställningar i studiecirkeln | 30 |
| Datainsamling | 31 |
| Analysarbetet | 33 |
| Den fortlöpande analysen | 34 |
| Den avslutande analysen | 35 |
| Trovärdighet och giltighet | 36 |
| Etiska förhållningssätt | 37 |
| RESULTAT | 39 |
| Samtalets organisering och dess betydelse för lärandet i studiecirkeln | 39 |
| Att lära tillsammans | 39 |
| Att lära sig vara lyhörd för eleverna | 41 |
| Berättande samtal | 41 |
| Frågor utvecklar de berättande samtalen | 44 |

| | |
|--|----|
| Positivt stöd och uppmuntran i de berättande samtalen | 46 |
| Berättande om mindre lyckade erfarenheter | 47 |
| Organisera sitt eget lärande – dokumentation | 48 |
| Organisera tiden – utvecklingsarbete tar tid | 52 |
| Tolkning av samtalskaraktären vid kompetensutvecklingen i studiecirkeln..... | 53 |
| Betydelsen av en gemensam pedagogisk grund för lärande och reflektion | 54 |
| Kompetensutveckling inom läs- och skrivutveckling | 55 |
| Ett gemensamt professionellt yrkesspråk – ett metaspråk | 57 |
| Berättande om facklitteratur – teorier om läsinläring | 59 |
| Berättande om erfarenheter av boksamtal | 60 |
| En medvetenhet om elevernas respons..... | 62 |
| Reflekterande samtal | 62 |
| Samtal om hur vi kan bli fler som undervisar om lässtrategier..... | 65 |
| Samarbete med parallellkollegan | 66 |
| Fortsatta pedagogiska samtal | 66 |
| Fördjupad tolkning av samtalskaraktären | 67 |
| Berättande samtal utifrån en gemensam pedagogisk grund – möjligheter till lärande | 68 |
| Sammanfattning av resultaten | 69 |
| DISKUSSION | 71 |
| Förutsättningar för gruppssamverkan och samtalskommunikation | 71 |
| Ett professionellt yrkesspråk | 71 |
| Samtal knutna till vardagsarbetet | 72 |
| Inkluderande skolutveckling | 73 |
| Möjligheter för inkluderande skolutveckling | 75 |
| Svårigheter för inkluderande skolutveckling | 79 |
| Aktionsforskning som metod | 80 |
| Brister i studien | 81 |
| Pedagogiska implikationer | 81 |
| Förslag på fortsatt forskning | 82 |
| SLUTORD | 85 |
| REFERENSLISTA | 87 |
| BILAGOR | |

BAKGRUND

Studiens inriktning är hur pedagoger¹ kan lära sig att utveckla sin kompetens med fokus på läsinlärnings- och läsförståelsestrategier inom svenskämnet. Forskningen som presenteras här har alltså de professionella i fokus – hur pedagoger utvecklar sitt individuella och kollektiva lärande i form av kompetensutveckling i en studiecirkel; *Tankens mosaik*.

Språkförmågan har en stor betydelse för en person att göra sin röst hörd i samhället och att påverka sin livssituation både när det gäller politiskt, religiöst, ekonomiskt, socialt och kulturellt. Ett rikt språk kan vara ett verktyg till att få en god livskvalité, eller som OECD² uttryckte det 1995 i sin definition av läs- och skrivförmågan: förmågan att använda tryckt eller handskriven text för att

- fungera i samhället och fylla kraven i olika vardagssituationer
 - kunna tillgodose sina behov och personliga mål
 - förkovra sig och utvecklas i enlighet med sina personliga förutsättningar.
- (Skolverket, 2007, s 28)

Att hjälpa eleverna att utveckla sitt språk är en av skolans viktigaste uppgifter. Att lära sig läsa och skriva är också något som barn i regel uppfattar som den viktigaste färdigheten som man lär sig i skolan (Längsjö & Nilsson, 2005). Angående språkets betydelse står det i den nya läroplanen Lgr 11, i kursplanen i svenska för grundskolan på följande sätt:

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts. (Skolverket, 2011, s 222)

Vad är det som gör att vissa pedagoger uppnår goda språkresultat med sina elever trots att de från utgångsläget inte har lika goda förutsättningar som pedagoger på en del andra skolor, till exempel genom att majoriteten av eleverna i klassen talar dålig svenska? Det är angeläget att utveckla mer kunskap kring metoder och förhållningssätt som visar sig göra skillnad för lärare och elever, för att ge alla elever möjlighet till ett rikt språk. Läsinlärnings- och läsförståelsestrategier är i det avseendet centrala. I föreliggande studie ställs frågor om huruvida studiecirkeln *Tankens mosaik* kan vara ett redskap för lärares kompetensutveckling när det gäller att utveckla elevers läsförmåga.

Jag var i Manhattan New School och bedrev etnografiska studier i maj 2001, vilket resulterade i min C-uppsats *Litteratur som livskunskap? En etnografisk studie av elevers läroprocesser utifrån litteratur i en amerikansk skola* (Wahlbäck [mitt tidigare efternamn],

¹ När ordet ”pedagog” förekommer i föreliggande studie innebär det både lärare och förskollärare. I pedagogisk facklitteraturen används ibland termen ”lärare” när man menar lärare och förskollärare, men ibland avses enbart en person med lärarutbildning. Därför är det inte alltid helt konsekvent med beteckningen ”lärare” när ordet finns i studien. När epitetet ”förskollärare” används är det för att tydliggöra och lyfta fram att det är en pedagog som är utbildad förskollärare och som arbetar i förskoleklass. I Lgr 11 innefattar det som sägs om lärare också förskollärare och fritidspedagog (Skolverket, 2010). Ordet ”deltagare” används i studien med syfte på pedagogerna som deltog i studiecirkeln *Tankens mosaik*, för att framhäva deltagandet i cirkeln och för att få språklig variation i texten.

² OECD är förkortningen för Organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling och grundades 1960 och är ett samarbetsorgan för 30 länders regeringar, med säte i Paris. (<http://www.sweden.gov.se/sb/d/5467>, 2010-06-26)

2001). Jag fascinerades av elevernas förmåga att uttrycka sig både skriftligt och muntligt. Eleverna i Manhattan New School, vilka till stor del utgjordes av invandrarelever, uppvisade också mycket goda studieresultat.

Det finns också skolor i Sverige som rönt stor uppmärksamhet för elevers framgångar i läsning och skrivning. I Rinkeby, en förort till Stockholm, bedrevs ett treårigt läsprojekt i Kvarnbyskolan, som kallades *Listiga räven* (Alleklef & Lindvall, 2000). Ett projekt som baserades på läsinlärning genom skönlitteratur där pedagogerna hade ett nära samarbete med Rinkeby bibliotek. De flesta eleverna hade varit med i projektet sedan sexårsverksamheten. Klassen som hade 24 elever bestod enbart av barn med invandrabakgrund och 12 språk var representerade. Pedagogerna arbetade efter läsinlärningsmetoden *whole language* (helordsinlärning) som används i Nya Zeeland, en metod som även Manhattan New School har. Innan läsprojektet sattes igång gick pedagogerna på Kvarnbyskolan en 5-poängskurs i *Skriftspråksutvecklande arbetssätt* och lärde sig denna läsinlärningspedagogik. Tvåspråksforskaren Axelsson, gjorde en studie över elevernas språkutveckling och språknivå i klassen under tre års tid tillsammans med Benckert och Kuyumca, och fann att elevernas språknivå i projektklassen låg högre än elever i övriga treor i Rinkeby³. När projektklassen deltog i två stora tester i svenska och matematik, som genomfördes i Stockholmsområdet på 6 788 elever i årskurs tre uppnådde klassen i Kvarnbyskolan högre resultat än övriga klasser. (Alleklef & Lindvall, 2000),

Läraren har en viktig roll i elevernas läsinlärning och i lärarprofessionen ingår att ha goda ämneskunskaper, att kunna skapa goda lärandesituationer och även att ha kunskaper hur eleverna lär sig (Längsjö & Nilsson, 2005). Det som är gemensamt för de här nämnda skolorna, som når mycket goda resultat när det gäller läsinlärning och läsförståelse, är att *alla* inblandade pedagoger bedriver en undervisning där litteraturläsning är det centrala och man samarbetar enligt läsinlärningsmetoden *whole language*. Man samarbetar alltså och har ett gemensamt mål och pedagogisk utgångspunkt. Både den gamla läroplanen, Lpo 94 (Skolverket, 2009), och den nya läroplanen, Lgr 11 (Skolverket, 2011), förespråkar och påbjuder också att alla som arbetar i skolan samarbetar och främjar elevernas lärande och utveckling.

När fyra läsutvecklare (lärare anställda av en av Göteborgs kranskommuner) erbjöd kommunens skolor studiecirkel utifrån boken *Tankens mosaik – Om mötet mellan text och läsare* (Keene & Zimmermann, 2003), såg jag ett utmärkt tillfälle för oss pedagoger på min skola att kunna vidareutbilda oss i lässtrategier och lyfta litteraturens roll i undervisningen. Det för att bättre stimulera eleverna i deras språkutveckling, och specifikt i läsinlärningen och läsförståelse.

³ Nivån på de skriftliga och muntliga texterna från de 21 barnen i undersökningsklassen (klass 3a i Kvarnbyskolan) jämfördes med samma typ av material från barn i de övriga treorna i Rinkeby. För jämförelsebarnen gällde att de alla är antingen födda i Sverige eller har kommit till landet i späda ålder. Flera av dessa barn angav också att deras svenska var starkare än deras modersmål. Bland undersökningsbarnen är nio födda i ett annat land än Sverige, men alla dessa nio hade gått i klassen i fyra år (sexårsverksamheten och tre skolår).

Språkbedömningen visade att barn på nybörjarnivå endast fanns i jämförelsegruppen samt att andelen barn på en avancerad språknivå, både i tal och skrift, var betydligt högre i undersökningsklassen där 86 % av barnen befann sig på avancerad nivå i skrift och 73 % på avancerad nivå i tal mot 45 % respektive 22 % för jämförelsebarnen. (Alleklef & Lindvall, 2000, s 68f)

Studien är ett aktionsforskningsprojekt där jag har deltagit aktivt både som en av deltagarna och som forskare, och jag har dokumenterat, reflekterat och analyserat våra lärdomar. Bidrar arbetet i studiecirkeln *Tankens mosaik* till kompetensutveckling när pedagoger vill utveckla sin undervisning i läsinlärning och läsförståelse, och i så fall på vilket sätt? Det finns ju ett behov av kompetensutveckling inom området.

Behov av kompetensutveckling

Läsförmågan hos eleverna har försämrats, och regeringen och skolverket har genom olika forskningsöversikter och undersökningar sett behovet av pedagogers kompetensutveckling inom läs- och skrivundervisningen (Gustafsson & Mellgren, 2005; Skolverket, 1999; Skolverket, 2007). Det framkommer även i den svenska delen av PIRLS- (Progress in International Reading Literacy Study) studien 2006 och PISA- (Programme for International Student Assessment) studien 2009 att lärare behöver förbättra sin undervisning för att höja elevers läsförmåga. Resultaten i undersökningarna visar nämligen på en nedåtgående trend i läsförmågan för de svenska eleverna. Det försöker man genom olika politiska styrdokument komma tillrätta med och några skildras här genom Skolverkets policydokument (Skolverket, 2007; 2010). Först en kort redogörelse för PIRLS-studien.

PIRLS 2006 – Internationell test på läsförmågan

Hur är det med läsförmågan hos våra elever i svenska skolan i internationell jämförelse? PIRLS-undersökningen 2006 ger oss vägledning om det (Skolverket, 2007) liksom PISA-studien 2009 (Skolverket, 2010). PIRLS mäter läsförmågan hos elever i årskurs 4 (elever runt 10 år). Genom studien kan läsförmågan jämföras mellan länder och även dess förändring över tid.⁴

När det gäller en elevs språkutveckling så är det många viktiga och väsentliga förmågor att väga in såsom att kunna läsa, förstå, tolka och uppleva olika slags texter. Det som var centralt i undersökningen var att studera läsförmåga, läsvanor, attityder till läsning och sammanhang för läsningen. Läsförmågan som en elev uppvisar beror också på vilka texter och textuppgifter som läses och därför har olika texttyper ingått i undersökningen. Frågor har även ställts till elever och lärare om vilka texter som läses på fritiden och i skolan. Avkodning, alltså att läsa en text korrekt, undersöktes inte i studien.

Ur en internationell synvinkel lyckades svenska 10-åringar väl 2006 när det gäller läsförmågan. De placerade sig på en sjunde plats av fyrtiofem länders deltagande. År 2001 låg Sverige överst av de länder som deltog då, och det har alltså skett en tillbakagång i placeringen. Olika internationella undersökningar från 1971, 1991 och 2001, bland andra Reading Literacy-studier (Skolverket, 2007), visar emellertid att en nedåtgående trend påbörjades redan före 1991, men att den blir starkare efter det året.

Tolkningen av den negativa trenden kan, enligt dem som arbetade med den svenska delen av PIRLS-studien, bero på att det är fler elever i grundskolan som utvecklar sin läsförmåga något senare än tidigare. Man menar då läsflyt och förmågan att förstå mer komplexa och längre

⁴ Målsättningen med undersökningarna inom ramen för programmet Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) är att återkommande genomföra studier av läsförmågan bland barn i årskurs 4, grade 4 (elever runt 10 år) världen över vart femte år. År 2001 var första gången som PIRLS genomfördes och då var trettiofem länder med. När PIRLS genomfördes 2006 var det fyrtiofem länder som deltog.⁴ Sverige har alltså deltagit båda gångerna (Skolverket, 2007).

texter. En annan tolkning kan vara att det är en förändring som håller i sig genom åren. Fler förklaringar till den nedåtgående trenden är att den kan bero på att elever läser mindre på sin fritid än tidigare och att färre elever omges av en läsande miljö, med läsande människor och böcker i sin hemmiljö, och en annan tänkbar faktor kan vara konkurrensen från nya medier (Skolverket, 2007).

Anmärkningsvärt är dock att en ökning har skett med andelen barn som börjar skolan vilka har goda läs- och skrivfärdigheter jämfört med 2001, samtidigt som andelen mycket starka och starka läsare också har minskat. Vad händer i skolan? är en fråga som man kan ställa sig. En av slutsatserna som man kan läsa om i rapporten är att det inte är givet att barnens kunskaper och erfarenheter tas tillvara i skolan. Hur kan pedagoger bli bättre på det? Kan en högre kvalitet på pedagogernas grundutbildning och en god kompetensutbildning vara vägar att nå sådana mål?

PIRLS-studien visar att det är viktigt att läsa mycket, men att man också måste arbeta med lässtrategier, både när det gäller avkodning och förståelsen (där ingår även att utöka ordförrådet). De svenska lärarna lägger mindre undervisningstid på sådana lässtrategier än många andra länder; 1,6 timmar i jämförelse mot 2,5 timmar per vecka i internationellt genomsnitt (Skolverket, 2007).

Mycket av inläringen i den svenska skolan sker genom individuellt arbete. Det visar fler forskningsresultat som Skolverket tagit del av när det gäller den svenska läs- och skrivundervisning under en tioårsperiod tillbaka (Skolverket, 2007, s 12). Områden med formell färdighetsträning som bokstavsarbete och avkodning – och även läsning av skönlitteratur – är exempel på där eleverna arbetar ensamma. Eleverna möter inte tillräckligt med utmaningar i sin skönlitterära läsning när de läser för sig själva är också slutsatser som man kan läsa i rapporten. Lärarnas kunskaper om aktuell barn- och ungdomslitteratur är även bristfällig, enligt Skolverkets forskningsöversikt (Skolverket, 2007).

Många elever har knäckt läskoden innan de börjar skolan, men det behövs mer träning för att kunna förstå och reflektera över en skönlitterär berättelse eller en faktatext, och även att själv kunna skriva texter i olika genre. För att kunna hjälpa eleverna på bästa möjliga sätt med läs- och skrivinläringen behöver pedagogerna som arbetar i förskolan och skolan utveckla sin kompetens när det gäller att förmedla strategier för detta. I PIRLS 2006 står det:

Lärare i alla ämnen bör därmed ha kunskap om läsandets och skrivandets betydelse för lärandet och ha kompetens att stödja elevernas läs- och skrivutveckling inom respektive ämne. (Skolverket, 2007, s 13)

PIRLS-studien visar vidare på sex områden där lärare behöver utveckla sin kompetens:

1. undervisning i och om läsförståelsestrategier
2. avkodningsstrategier och automatisering av läskoden
3. "high-literacy"-undervisning som innebär att färdigheter som skall läras in finns i ett helhetsperspektiv där funktionalisering och formalisering är i balans med varandra
4. uppföljning av elevernas läsutveckling
5. hur alla elever ska kunna ges utvecklingsstöd (oberoende om de är starka eller mindre starka läsare, flickor eller pojkar eller vilken social, språklig och kulturell bakgrund de har)
6. specialpedagogiskt stöd till alla de elever som behöver det. (Skolverket, 2007, s 14f)

Man bör alltså inte nöja sig med att läskoden är knäckt utan också undervisa i de ämnesspecifika språken, ha ett helhetsperspektiv och att alla elever får utmaningar och stöd på sin nivå. Detta bör även synliggöras i styrdokumentet (Skolverket, 2007).

PISA 2009 – om 15-åringars läsförståelse

PISA är OECD:s internationella studie som genom olika prov och enkäter undersöker 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskapliga ämnen.⁵ Studien avser att mäta kunskaper och färdigheter som har betydelse och anknytning till vardagen och livet som vuxen, att kunna sätta in kunskaper i ett sammanhang. Hur klarar eleverna att tolka och reflektera över information som de läser, göra analyser och formulera sina tankar?

I Skolverkets sammanfattade rapport (Skolverket, 2010) som baseras på den nationella rapporten *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 – 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap* och OECD:s internationella rapporter om *PISA 2009, Vol.1-5* kan man läsa att svenska 15-åringars genomsnittliga resultat i läsförmåga försämrats sedan år 2000. I de tidigare undersökningarna (PISA 2000, 2003 och 2006) låg Sverige på en högre nivå än OECD:s genomsnitt, men vid den senaste studien så hade Sveriges resultat sjunkit och låg på genomsnittsnivån för OECD-länderna⁶. I läsförståelse var sju OECD-länder och tre icke OECD-länder/regioner signifikant bättre än Sverige. Skillnaden mellan skolors resultat har ökat kraftigt i vårt land (även om det internationellt sett är låga) och betydelsen av en elevs socioekonomiska bakgrund har ökat. Studien visar även att klyftan ökat mellan hög- och lågpresterande elever, liksom den ökat ytterligare mellan flickor och pojkar – de svagaste pojkarnas läsförmåga har försämrats mer. Skillnaden mellan infödda elever och elever med utländsk bakgrund är fortfarande höga. Här ser man alltså en samstämmighet med 10-åringarnas resultat i PIRLS studien 2006 att de svenska elevernas läsförmåga har en nedåtgående trend.

Studiens inriktning – pedagogers kompetensutveckling

Studiens inriktning är på pedagogers kompetensutveckling när det gäller läsinläring och läsförståelse för grundskolans yngre åldrar. Pedagogernas kompetens är viktig för eleverna. I studien sätts fokus på just lärandeprocesser i en gemensam kompetensutvecklingsatsning, i form av en studiecirkel.

Jon Ohlsson (2004), docent och universitetslektor, ser kompetens som potentiell handlingsförmåga:

Så utgör kollektiv kompetens en för flera människor gemensam potentiell handlingsförmåga att hantera en uppgift. På ett teoretiskt plan kan vi då konstatera att denna gemensamma potentiella handlingsförmåga ökar om den baseras på förståelse av uppgiften ifråga. Gemensam förståelse av något utgör därmed ett bättre, mer ändamålsenligt sätt att samordna sina handlingar för att utföra kollektivets uppgift. Och denna gemensamma förståelse kan öka genom kollektiva lärandeprocesser. (Ohlsson, 2004, s 79)

Den definitionen av den kollektiva kompetensen gäller även i föreliggande studie.

⁵ Studien utförs var tredje år och fokus är på läsförståelse, matematik och naturvetenskap. År 2009 var det 65 länder som deltog i undersökningen och för Sveriges del så var det fjärde gången som man var med i den (nu med 4 600 elever). I PISA 2009 upprepades läsförståelsen som huvudområde, vilket gör att man kan jämföra resultaten med år 2000 då också läsförståelsen var i centrum (Skolverket, 2010).

⁶ Att jämföra resultaten med PISA 2000 som helhet för OECD är inte helt lätt eftersom det var fler OECD-länder som deltog år 2009 i studien (Skolverket, 2010, s 10).

Den kompetens som finns hos pedagogerna som arbetar i förskolan och skolan både med förberedande läsinlärning och direkt läsinlärning är mycket viktiga för eleverna. Gustafsson och Mellgren påtalar också att det har belagts av flera forskare.

Lärarkompetensen är den enskilda resurs som har störst betydelse för elevers resultat. De drag som utmärker en framgångsrik lärare är användandet av olika undervisningsstrategier och höga förväntningar på barns lärande. (Gustafsson & Mellgren, 2005, s 20)

Hur kan vi pedagoger på samma skola utveckla vår kompetens inom läsinlärning och läsförståelse inom den egna verksamheten? Mellgren och Gustafsson (2005) menar att kompetensutveckling kan vara inbyggd i skolorganisationen för att pedagoger ska kunna utvecklas i sin profession, vilket också praktisknära forskning visar.

I studien beskrivs hur fem pedagoger på Vindexskolan har möjligheten att utveckla sin kompetens och sitt lärande tillsammans i en studiecirkel under vårterminen 2010 och där jag är en av deltagarna.

Syfte

Studien vill bidra till att man bättre kan förstå förutsättningar för kompetensutveckling för pedagoger i dagens skolorganisation, då utgångspunkten tas i en studiecirkel. Studiecirkeln genomförs på den skolan där jag arbetar. Som forskare studerar jag min egen och mina kollegors praktik i en aktionsforskningsstudie.

Syftet med studien är att få kunskap om pedagogers kompetensutveckling genom arbetet i en studiecirkel om läsinlärning och läsförståelse.

Den övergripande frågeställningen som jag vill få svar på i min studie är: Hur bidrar samtal i en studiecirkel till pedagogers kompetensutveckling i att kunna identifiera och stödja elevers lässtrategier och läsförståelse.

FORSKNING OCH MODELLER FÖR LÄSINLÄRNING

För att läsaren skall förstå bakgrunden till diskussionerna i studiecirkeln och som analyseras i studiens resultatdel, kommer först en kort redogörelse för några huvudriktningar gällande läsinlärningsmetoder. Läsförståelsestrategier som finns i studieboken *Tankens mosaik*, är också centrala samtalsämnen i studiecirkeln.

Läsinlärningsmetoder

I formell läs- och skrivinläring finns det två olika grupper av förhållningssätt; det *syntetiska* och det *analytiska*.

Den syntetiskt metoden

I det *syntetiskt synsätt*, även kallad för *ljudmetoden*, utgår man från delarna. Det vill säga först de enskilda bokstäverna där ljudet och symbolen lärs ut till barnet, sedan sätts fler bokstäver samman till ord och därefter till meningar, för att sedan se texten i helheten och i sammanhanget. Detta synsätt benämns även för *bottom-up* eller *phonics* i anglosaxiska länder. Det syntetiska förhållningssättet är det som har varit dominerande inom det svenska skolväsendet (Fast, 2009). Flera benämningar för denna läsinlärningsmetod är: *code empasis*, *alfabetisk läsning*, *fonologisk läsning* och *direkt undervisning*, enligt lärarutbildaren Westlund (2009).

Den analytiska metoden

I det andra förhållningssättet det *analytiska* utgår man från helheten, från texten och dess sammanhang, till att bryta ned dessa i meningar och ord – till delarna. Denna metod kallas även för *top-down* eller *whole language*. Textens innehåll gör barnet intresserat och motiverat att knäcka läskoden. Man tar alltså sin utgångspunkt från texten och dess innehåll. *Code meaning*, *indirekt undervisning* och *ordbildsmetoden* är andra namn för denna läsinlärningsmetod. Denna undervisningsmetod är inte någon modern företeelse utan det förekom undervisning enligt det analytiska synsättet redan under 1800-talet hos den svenske läraren Per Adam Siljeström (Fast, 2009). Boken *Tankens mosaik* bygger på denna grund och därför redogörs det mer för det synsätt, eftersom den utgör en bas för studiecirkeln samtals. De följande inriktningarna för läsinläring och läsförståelse har alltså ett helhetsperspektiv som grund.

Whole language

I *whole language*-metodiken sätter man en stark tilltro till barnens egen drivkraft och pedagogens roll är mer att fungera som handledare. Barnen får tidigt ta ansvar för sin egen inläring. Läsinläring enligt metoden *whole language* är den metod som dominerar på Nya Zeeland. Metoden har därifrån spridits till Amerika, Canada och Australien och senare till många fler länder bland andra Sverige. *Whole language* är en orientering mot en holistisk konstruktivism; ett betonande av helheten istället för delarna. Man fokuseras på autentiska texter i funktionella kontexter. Fokus i ett *whole language*- klassrum är att skapa meningsfullhet (Dechant, 1993).

Goodmans definition av begreppet *whole language*:

Language learning is easy when it's whole, real and relevant, when it makes sense and is functional, when it's encountered in the context of its use; when the learner uses to use it.

Language is both personal and social. It's driven from inside by the need to communicate and shape from the outside toward the norms of the society. /.../

Language is learned as pupils learn through language and about language, all simultaneously in the context of authentic speech and literary events. /.../

Language development is empowering: the learner "owns" the process, makes the decisions about when to use it, what for and with what results. Literacy is empowering too, if the learner is in control with what results. Literacy is empowering too, if the learner is in control with what's done with it.

Language learning is learning how to mean: how to make sense of the world in the context of how our parents, families, and cultures make sense of it. /.../

In a word, language development is a holistic personal-social achievement. (Goodman, 1989, s 26)

Lärarens roll i whole language

En lärare som arbetar enligt *whole language* undervisar i meningsskapande sammanhang och tillsammans med andra. Lärarens roll är:

- structuring an environment in which learners can engage in purposeful activities
- collecting curriculum resources
- initiating learning activities
- posing questions
- offering procedural suggestions, and suggesting further explorations
- observing pupils constantly
- inviting contributions from all students
- grouping pupils into flexible subgroups on an interest, need, or skill basis
- helping pupils reflect on how their learning is progressing
- changing direction when needed (Dechant, 1993, s 40)

Barnet lär sig också genom att gå upptäckandets väg bättre än att bara ta emot (Dechant, 1993).

Literacy

I dag talas det mycket om *literacy*-begreppet (Skolverket, 2007; Fast, 2009; Westlund, 2009). Det är en engelsk term som inte riktigt har någon svensk motsvarighet. När det gäller termen "Reading literacy" menar Westlund att den kan översättas till *läsförmåga och läsförståelse* (Westlund, 2009, s 68). Den betraktas som en konstruktiv och interaktiv process att skapa mening, där läsaren känner till lässtrategier som är effektiva och kan reflektera över en texts innehåll. Läsaren är också positiv till läsning och läser för nöjes skull, och genom att behärska olika texttyper lär sig om samhället och sig själv (Skolverket, 2007).

High-literacy-begreppet står för en undervisning som betonar ett helhetsperspektiv där funktionalisering och formalisering är i balans med varandra, enligt Skolverket (2007). Den nyzeeländske forskaren Marie Clay såg i sina studier att många barn var intresserade av läsning och skrivning redan innan skolstarten när de tillsammans med andra började utforska läsandet och skrivandet. Det var barnens egna intressen som gjorde att det utvecklades när de fick vara delaktiga i läsning och skrivning, och detta kallade Clay för *emergent literacy*⁷ (Fast 2009). Clay har utarbetat metoden *reading recovery* i slutet av 1970-talet och tidigt 80-tal. Programmet används för de elever som har svårt för att lära sig läsa och skriva efter första året i skolan. I skolan på Nya Zeeland började det användas 1983. http://en.wikipedia.org/wiki/Marie_Clay 2010-04-08).

⁷ I sin bok *Emergent Reading Behaviour*, 1966, beskriver Marie Clay hur hon arbetade med *emergent literacy*.

Reciprok undervisning (Reciprocal Teaching, RT)

En annan läsinlärningsmetod kallas för *Reciprocal Teaching*, förkortad *RT* och i den metoden så agerar läraren först som modell och visar eleverna hur man som en god läsare kan *tänka högt* och ger därmed eleverna vägledning, stödstrukturer (scaffolding) för läsförståelse. Därefter kan eleverna växla roller (reciprok) mellan att vara "elev" och "lärare". Forskarna Palincsar och Brown studerade genom *tänka högt*-metoder vilka strategier goda läsare använde sig av för att se om de hade förstått en text. De kom fram till fyra huvudstrategier som en god läsare använder sig av:

1. De förutspår handlingen/ställer hypoteser
2. De ställer egna frågor om texten
3. De klargör otydligheter
4. De sammanfattar texten. (Westerlund, 2009, s 76)

Genom att läraren synliggör omedvetna processer genom sin undervisning ger det eleverna stöd i hur en "expertläsare", en god läsare, kan tänka. Detta kan hjälpa svaga elever att finna användbara strategier. *Reciprocal Teaching* synliggör kognitiva tankeprocesser, samtidigt som interaktion och dialog med eleverna är viktig. Läraren undervisar om en strategi i taget, men säger också att en god läsare ofta omedvetet växlar mellan olika strategier beroende på textens struktur och innehåll. En undervisning som är baserad på *Reciprocal Teaching* har följande struktur:

- Läraren har valt ut en kortare text med *hög kvalitet* som klassen ska bearbeta.
- Läraren börjar med att förklara strategin.
- Läraren tänker högt medan han/hon tillämpar modellen och eleverna iakttar och lyssnar.
- Eleverna provar själva på strategin i grupp eller enskilt på den fortsatta texten.
- Läraren summerar vad man gjort genom att diskutera strategin tillsammans med eleverna. – Varför användes strategin? Hur fungerade den? När kan den användas i ett annat sammanhang?
- Eleverna tränar samma strategi vid upprepade tillfällen på olika slags texter, där de själva omväxlande agerar "lärare" och "elev". (Westlund, 2009, s 77f)

Den bästa läsförståelsen uppnås om metoden används ett par gånger i veckan under hela skoltiden (Westlund, 2009).

LTG-metoden och Whole-part-whole

Småskolläraren Ulrika Leimar försökte med sin *LTG-metod (Läsning på Talets Grund)*⁸ ta tillvara på elevernas intressen när hon undervisade. Tillsammans med eleverna skapade hon texter som låg till grund för läsinläringen. Barnen uppmuntrades också tidigt att skriva egna texter. Leimar utgick från helheten (texten) till delarna (ord/ljud) för att sedan återgå till hela texten igen (Längsjö & Nilsson, 2005). Leimars metoder fick hård kritik och många har missförstått henne och trott att hon tog avstånd från ljudanalysen och arbetet med de enskilda bokstäverna (Fast, 2009), men Leimar menade själv att hon tillämpade en individualiserad undervisning som kunde vara syntetiskt, analytisk eller baserad på ordbilder beroende på det enskilda barnet och situationen (Längsjö & Nilsson, 2005). År 1968 presenterade hon sin metod offentligt.

En metod som kallas för *whole-part-whole* innebär att man startar i helheten (texten), för att därefter fokusera på delar i texten som behövs lyftas fram för läs- och skrivinläringen. Slutligen går man tillbaka till textens helhet för tillämpning och övningar. Strickland menar

⁸ För mer läsning hänvisas till Leimar, U. (1974). *Läsning på talets grund. Läsinläring som bygger på barnets eget språk*. Lund: LiberLäromedel.

att denna metod också betonar att hjälpa eleverna till självständighet och att ha en vilja till att utveckla det egna lärandet (Längsjö & Nilsson, 2005).

”Den rätta metoden”

Den syntetiska och den *analytiska* är alltså två helt olika synsätt på läsinlärningsmetoder. Det har tvistats mycket angående ”den rätta metoden” både i Sverige och utomlands (Fast, 2009).

Skolverket menar att färdigheter bör läras ut i en helhet, men också studeras separat i undervisningen. Det bör vara en väl avvägd balans mellan funktionalisering och formalisering i en så kallad *high-literacy*-undervisning. Här är ett område som det bör satsas på att kompetensutveckla lärarna, anser Skolverket (Skolverket, 2007).

Den kanadensiske professorn Frank Smith, som har forskat om språk, tänkande och inläring, uttrycker sig på följande sätt i sin bok *Läsning*:

Men även om alla metoder för läsundervisning tycks ge vissa positiva resultat för vissa barn, finns det ingen metod som ger positiva resultat för alla barn /.../ Vad lärarna behöver är en förståelse av de möjligheterna och kostnaderna (för barnet) hos de olika metoderna och läsmaterialen, en förståelse av de speciella barnen och vad de uppfattar som lätt och svårt, och en förståelse av läsningen och hur barn lär sig läsa. (Smith, 2000, s 12)

Författarna till *Tankens mosaik – om mötet mellan text och läsare* vill överbrygga de motsättningar som finns mellan de två olika fraktionerna, *syntetiskt* läsning kontra *analytisk*. De menar också att hur läsinläringen fungerar beror både på lärarens kunskaper om läsprocessen och om lyhördheten för elevens behov som läsare och att förstå varje enskilt barn (Keene & Zimmermann, 2003). Den professionella läraren har alltså både kvalificerade kunskaper om läsinläring och en god människokänedom.

Schemateorin – hur vi lagrar kunskap, lär och minns

Läsförståelse har med långtidsminnet att göra. Vi lagrar kunskaper, både när det gäller minnen (scheman) och vad man har lärt sig om hur språket konstrueras angående bokstävernas ljud, stavningsmönster och ordkunskap (Westlund, 2009). Med ”schema” menas den kulturella bakgrund och livserfarenheter som en läsare har om ett kunskapsområde, en händelse eller en situation, och som gör det lättare att förstå en text (Westlund, 2009). Det har stor betydelse vad läraren gör innan, under och efter läsningen. Läraren bör för det första aktivera elevens redan existerande schema och för det andra utvidga elevens schema, menar Dechant.

Reading comprehension is an interactive process in which readers vary their focus along a continuum from primarily text-based processing (involving the understanding of the type of discourse, text structure, text genre, the conventions involved in the particular mode of discourse, and so forth) to primarily reader-based processing. The reader’s schemata help to chunk or group the incoming information, and, afterreading, help the reader to remember what was read. But clearly the more the reader knows about what is in the text, and the more familiar the reader is with the text structure, the better the reader will understand, integrate, and remember what is in the text. (Dechant, 1993, s 134)

Keene och Zimmermann lyfter fram läsforskning som visar på erfarna läsares tankeprocesser. De stödjer sig på schemateorin, en teori ”som försöker förklara hur vi lagrar vår kunskap, hur vi lär och hur vi kommer ihåg det vi har lärt” (Keene & Zimmermann, 2003, s 70). Schemateorin gäller all inläring och alltså inte bara läsinläring. Kunskapen om schemateorin hjälper lärarna att handleda eleverna bättre för att öka läsförståelsen. De menar

också att det har varit känt en tid att genom att ”aktivera mentala filer” (s 70) före läsningen så hjälper det barn att förstå texter bättre. Ett exempel på detta är bakgrundsinformation på barnböcker, menar de. Keene och Zimmermann skriver också att det har blivit vanligt i USA att lärarna ger bakgrundsinformation inför läsning av olika texter till sina elever, för att öka läsförståelsen.

Smith betonar att det är särskilt viktigt för nybörjare att läsmaterialet är meningsfullt och att läsaren inte är onödigt ängsligt för att göra misstag eller att inte komma ihåg varje detalj (2000). En viktig del när det gäller att utvidga elevernas schema är också ordförståelse. Många läsare har svårt att förstå texter för de inte vet vad orden betyder (Dechant, 1993).

Vår förhandskunskap (bakgrundkunskap, förförståelse, omvärldskunskap och förhandsvetande) finns lagrat i långtidsminnet och det aktiveras beroende på kulturell bakgrund, livserfarenheter och kognitiv mognad hos läsaren. Enligt Westberg (2009) så är det inte tillräckligt att läsaren har förhandskunskaper för att utveckla läsförståelse utan kunskapen måste också finnas *hur* man utnyttjar den vid läsning. Arbetsminnet betyder mycket när det gäller elevers läsförståelse (Smith, 2000; Westberg, 2009). Vid läsning måste textinformation lagras under en viss tidrymd. Vid långa ord måste man komma ihåg hur ordet började, till exempel *fotbollsmålvaltshandske* (Westberg, 2009). Läsförståelse har både med arbetsminnet och långtidsminnet att göra, och det är viktigt att texter för nybörjarläsaren har texter på rätt nivå så att inte arbetsminnet behöver arbeta så mycket, anser Smith (2000).

Det som sagts ovan visar på betydelsen av att läraren använder sig av meningsfulla texter i meningsfulla sammanhang när han/hon undervisar i läsning vilket görs i flera metoder. Att texter används i meningsfulla sammanhang var något som fanns med i Lpo 94, i kursplanen för svenska:

När eleverna använder sitt språk – talar, lyssnar, läser, skriver och tänker – i meningsfulla sammanhang, kan de utveckla goda språkfärdigheter. (<http://www.skolverket.se/sb/d/618/2010-05-31>)

När man som en god läsare tillägnar sig olika texter använder man sig av olika lässtrategier.

Lässtrategier

Vad menas med läsförståelsestrategier eller lässtrategier som det också mer kortfattat kan uttryckas? Westlund skriver följande:

Med läsförståelsestrategier menas de mentala aktiviteter som läsaren väljer för att tillägna sig, organisera och få ut information från en text. (Westlund, 2009, s 124)

En god läsare kan byta mellan olika strategier och förstår också när han/hon behöver gå tillbaka i texten för att förstå innehållet. Tillämpningen av strategier och den metakognitiva förmågan står i samklang med varandra. En duktige läsaren vet vad som behövs göras när den inte förstår, till skillnad från en person som är svag i läsning. Den goda läsaren är alltså flexibel i sin läsning. Strategierna är de mentala hjälpmedel som man använder sig av vid läsning och förståelse av olika texter. Goda lässtrategier binder samman det man redan vet och kan med det som är nytt. Kunskapen att överföra sina strategier till liknande situationer kallas för transfer. Westlund menar då att strategierna blir metakognitiva och läsaren blivit en strategianvändare (2009).

Genom att lära ut lässtrategier så hjälper man barnen att bli goda läsare och utöva sin kritiska förmåga, menar Keene och Zimmermann (2003). Det är också något som Lgr 11 tar fasta på. Som ett centralt innehåll att undervisa om anges det i kursplanen för svenska för årskurs 1-3:

Lässtrategier för att förstå och tolka texter samt för att anpassa läsningen efter textens form och innehåll. (Skolverket, 2011, s 223)

och att man samtalar och behandlar berättande texters innehåll:

Berättande texters budskap, uppbyggnad och innehåll. Hur en berättande text kan organiseras med inledning, händelseförlopp och avslutning samt litterära personbeskrivningar. (Skolverket, 2011, s 223)

Lgr 11 påbjuder också att lärarna skall undervisa om språkliga strategier som underlättar för eleverna att minnas:

Språkliga strategier för att minnas och lära, till exempel att skriva ned något man talat om. (Skolverket, 2011, s 224)

I det följande kommer en kortfattat beskrivning av två böcker som behandlar lässtrategier och som har haft betydelse för flera av Vindexskolans pedagoger, och där den ena är studiecirkelns studiebok och som ligger till grund för studiecirkelns samtal.

Böcker om lässtrategier – aktuella för studiecirkeln

Det är alltså speciellt två böcker som har påverkat vårt utvecklingsarbete på Vindexskolan med boksamtal, läsning och undervisning, för att öka elevernas läsförståelse. Böckerna det gäller är studiecirkelns bok *Tänkens mosaik – Om mötet mellan text och läsare* av Keene och Zimmermann (2003) och Stenssons bok *Mellan raderna – Strategier för en tolkande läsundervisning* (2006). Båda böcker bygger på samma grund; språket sett ur ett helhetsperspektiv och hur man kan arbeta med olika strategier för läsinläring och läsförståelse. Författarna har också på olika sätt tagit del av den skolkultur som är rådande vid Teachers College på Columbia University i New York. Författarna tar upp hur lärare kan hjälpa elever att läsa böcker och använda olika lässtrategier och få dem att införliva litteraturen med det egna livet, och beskriver hur de eller andra lärare har arbetat i klassrummen. Det centrala i läsundervisning är att lära barn vilka tankestrategier som goda och erfarna läsare använder vid läsning och förståelse av texter. Böckerna beskriver konkreta lärsituationer där pedagoger undervisar i läsförståelsestrategier som skapar ett gott lärande i hur elever blir goda läsare som förstår och reflekterar runt läsningen. De lär sig strategier för sin metakognition. De handlar alltså om hur man praktiskt arbetar med läsning och läsförståelsestrategier. För denna studie har några av dessa strategier⁹ lagts större vikt vid än andra, och därför kommer de att presenteras lite närmare.

Tänka-högt-metoden är ett begrepp som används i böckerna och i Vindexskolans studiegrupp, och liksom i *Reciprocal Teaching* (se s 9) så synliggör läraren sina tankeprocesser. Genom att läraren tänker högt så kan eleverna följa den tankeprocess som läraren har när textförståelsen växer fram vid läsningen av en bok. Lärarens egen bearbetning gör att eleverna kan följa de mentala processer som goda läsare använder vid förståelse av texter. Läraren

⁹ För djupare läsning om strategierna och om metakognition rekommenderas att läsa kapitel tre och fyra i Keenes & Zimmermans bok (2003) och i Stenssons bok, bland annat s 71ff (2006).

modellerar, tänker högt, och har sitt tänkande som en modell för eleverna som de sedan själva kan använda i sin förståelse av texter. Keene och Zimmerman (2003) liksom Stensson (2006) är övertygade om läsförståelse kan läras ut på det viset och att barnen lär sig samma strategier som en god läsare använder.

Text-till-själv-koppling är när de egna erfarenheterna och bakgrundskunskaperna aktiveras, när en text eller en bild till en berättelse får en själv att tänka på något från det egna livet. Det kan exempelvis vara ett barndomsminne och människor man mött. De erfarenheterna man har gjort i livet gör att man lättare kan förstå en text.

Text-till-text-koppling handlar om när man läser en text och kommer att tänka på någon annan text eller film. Som läsare drar man sig ofta till minnes andra böcker när man läser en bok.

Text-till-världen-koppling gör läsaren när textinnehållet kan relateras till någon händelse i världen utanför. Det kan också handla om andra platser och andra människors levnadsvillkor.

För att lära ut en strategi görs det under en längre period på minst sex till åtta veckor för att eleverna skall lära sig strategin ordentligt. Debbie, en av lärarna i Keenes och Zimmermans bok, kan ibland ägna månader åt en speciell strategi, där hon använder sig av texter i olika svårighetsgrad. Undan för undan låter hon eleverna själva ta ansvar för att tillämpa strategin i sin egen läsning. Deras metakognition utvecklas (Keene & Zimmerman, 2003).

När vi arbetat med strategierna blev det uppenbart att metakognition – tänkandet om det egna tänkandet – var ett paraply under vilket de andra strategierna samlades. Varje strategi var en variant av metakognition (Keene & Zimmerman, 2003, s 44).

Keene och Zimmerman lägger stor vikt vid metakognitionen – att eleverna skall lära sig att vara medvetna om sitt eget lärande, hur de lär sig. Den medvetenheten skall de använda när de försöker att förstå texter. Goda läsare använder olika strategier för att förstå texter, ibland automatiskt och ibland medvetet. De vet när de förstår respektive inte förstår en text, och hur de skall göra för att förstå det lästa bättre. När det gäller svåra texter är ofta goda läsare mer medvetna om sina strategier än oerfarna läsare. Erfarna läsare kan göra inferenser och dra slutledningar och använda sina egna bakgrundskunskaper, kunskaper från andra texter och lärdom utifrån världen, för att dra slutsatser och kritiskt bedöma texter. Att kunna skapa inre bilder, sammanfatta och återberätta utifrån en läst berättelse hör också till de aktiva lyssnarnas och läsarnas förmågor. Forskare har också bekräftat att aktiva och vana läsare funderar över sitt eget tänkande under läsningens gång, och de vet hur de tänker och vilka strategier de skall använda när de stöter på problem vid läsningen eller skall fördjupa sin läsning. De har utvecklat sin metakognition (Keene & Zimmerman, 2003).

Andra strategier som behandlas av Keene och Zimmerman är när läraren Pat lär sina elever att visa med fingrarna när de förstår, respektive och inte förstår texten. Barnen signalerar med ett finger vid förståelse av texten och när de inte förstår räcker de upp två fingrar. På det viset blev eleverna uppmärksammade på sin förståelse av texter och de kunde diskutera detta med läraren. Att använd post-it-lappar och be eleverna skriva på dem, till exempel svåra ord, uttryck och tankar, och fästa lapparna i sin tystläsningsbok är också ett sätt att diskutera med eleverna om svårigheter i texten eller något annat som man som lärare vill att eleverna skall uppmärksamma (Keene & Zimmerman, 2003).

Båda böckerna innehåller aktuell läsförståelseforskning som ligger till grund för strategierna. Läsforskningen behandlas något mer i Keenes och Zimmermans bok (som är på 269 sidor i

jämförelse mot Stenssons 160). En stor del av lektionsuppläggen i båda böckerna med så kallade minilektioner, där man under 5-15 minuter fokuserar på ett aktuellt undervisningsmoment och lässtrategier, känner jag också igen från mina klassrumsobservationer i Manhattan New School.

Stenssons bok är mer komprimerad, har litteraturexempel från svenska barnböcker och elevtexter. Enligt min och några kollegors uppfattning finns det i den också även flera konkreta och koncisa råd i litteraturundervisningen, och förslag på frågor som pedagogen kan ställa till barnen i klassrummet. Hon vägleder den praktiserande pedagogen med konkreta frågor som kan användas i boksamtalen med eleverna. Det kan exempelvis vara följande frågor angående kopplingar till *text-till-världen*: "Vad vet du om ämnet?" "Har de varit med om något liknande?" och "Hur hjälper dig de kunskaper och de tankar du har att lättare förstå texten?" (Stensson, 2006, s 80). Det är en praktisk och vägledande bok för den lärare som vill pröva på olika strategier som till exempel, *text-till-själv-kopplingar*, *text-till-text-kopplingar* och *text-till-världen-kopplingar*.

Britta Stensson arbetar som specialpedagog i Rannebergets Centrumskola i Angered, i en av Göteborgs förorter. Med sin bok vänder sig Stensson i första hand till pedagoger från förskoleklass till årskurs 6. Dessa år är viktiga i barns utveckling till att bli erfarna och goda läsare, anser hon. Hon vill presentera en metod, skriver hon i sin inledning, som är baserad på en helhetssyn, som visar på hur man kan arbeta med litteraturläsning på ett reflekterande och tolkande sätt, och bygga upp en litterär klassrumspraktik där samtal om texter har en betydelsefull del (Stensson, 2006).

Studiens kunskapsbidrag

Min slutsats är, genom att ha läst forskning på området angående pedagogers kompetensutveckling och läsinlärning, att det finns ingen studie som tagit sig an min precisa frågeställning. Därmed hoppas jag att min studie kan lämna ett kunskapsbidrag inom läsinlärningen; hur samtal i en studiecirkel bidrar till pedagogers kompetensutveckling i att kunna stödja elevers lässtrategier och läsförståelse.

TEORETISK INRAMNING

Den föreliggande studiens fokus riktas mot hur pedagoger lär genom arbetet i en studiecirkel och den teoretiska inramningen berör därför vissa perspektiv som använts för att studera kompetensutvecklingen. De perspektiv som avses är lärande och reflektion, en lärande organisation och det lärande som sker i samtal. Vikten av ett professionellt yrkesspråk lyfts också. Inramningen avslutas med en beskrivning av aktionsforskningen som ansats och metod.

Kompetensutveckling

Orden kompetensutveckling, fortbildning och ämnesfördjupning användes här synonymt eftersom det ofta görs så, både i litteratur och i vardagligt tal i skolans värld (Skolverket, 1999). Det är rektorns ansvar att pedagogerna får möjligheter till kompetensutveckling enligt både *Lpo 94* och *Lgr 11*:

Personalen får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter. (Skolverket, 2009, s 17; Skolverket, 2011, s 19)

Barbro Westlund menar att för att samtliga elever skall nå målen för år 3 behöver lärarna stödja varandra och få adekvat kompetensutveckling (Westlund, 2009).

Det är viktigt med den stimulans som fortbildning ger ansåg många lärare som fick kompetensutveckling i ett läs- och skrivutvecklingsprojekt som initierades av Skolverket¹⁰, men också att få kompensation för den tid som läggs ner på fortbildningen. Det var också betydelsefullt att målet med fortbildningen var tydligt, och även att skolledningen hade krav på kompetensutveckling.

För att man aktivt ska delta och ta till sig nya kunskaper, inom vilket område det än gäller, måste både krav och stimulans finnas. De flesta anser att det enda framgångsrika sättet att genomföra kompetensutveckling på är att man får kompensation för fortbildning och samtidigt är medveten om att skolledningen kräver att man fortbildar sig. Men man behöver också veta vilka mål som ska uppnås och vad man kan få ut av fortbildningen som individ. (Skolverket, 1999, s 79f)

Det visade sig att på många skolor hade läs- och skrivutvecklingsprojektet fungerat som en röd tråd i kompetensutvecklingen och att man hade haft något konkret att utgå ifrån vid fortbildning. Vid utvärderingarna av ovanstående projekt vad det många som uppgav att de genom fortbildning kände säkerhet i arbetet och trygghet i yrkesrollen, och det gällde i synnerhet för dem som hade gått någon individuell utbildning. Pedagogiska diskussioner hade också satts igång efter läsecirkelarna som man hade haft och många fördjupade sig i kursplanearbete och hur man praktiskt kunde arbeta i enlighet med läroplanens mål med eleverna (Skolverket, 1999).

När pedagoger kompetensutvecklas kan det få genomslag i vardagsarbetet. Lärarkompetensen är viktig i elevernas läs- och skrivinläring och inte vilken läs- och skrivinlärningsmetod läraren har, anger 24 svenska forskare i en rapport (Gustafsson & Mellgren, 2005¹¹). Därför är

¹⁰ Av drygt 900 intresserade skolor valde Skolverket ut 270 skolor att delta i ett läs- och skrivprojekt under åren 1996 till 1998. Skolorna var fördelade över hela landet och projekten skiftade i form allt från helskoleprojekt och utbildningar i grupp till individuella fortbildningar. En del skolor hade kommit en bit på väg i sitt utvecklingsarbete medan andra startade upp sitt arbete (Skolverket, 1999).

¹¹ Författarna redogör för resultatet från en konsensusrapport som Myrberg skrev på Skolverkets uppdrag. Myrberg skrev rapporten för att identifiera gemensamma ståndpunkter hos 24 svenska forskare som intervjuades

det av största vikt att säkerställa att pedagoger har en hög kompetens som erhålls både i grundutbildningen och genom en god kompetensutbildning under hela den yrkesverksamma tiden. Det kan alltså vara en väg att höja elevers läsförmåga.

Lärande och reflektion

Säljö (2000, 2005), professor i pedagogik och i pedagogisk psykologi, hävdar att lärande och utveckling är något som sker i en social miljö och mellan individer, alltså i en sociokulturell miljö. Han framhåller också att "lärandet är en aspekt av all mänsklig verksamhet" (Säljö, 2000). Lärandet skall förstås som en process där människorna tillgodogör sig delar av kunskaper och färdigheter, vilka har utvecklats genom hela människans historia (Säljö, 2005). Hur individen lär sig beror alltså på hur hon kan ta till sig det som hon utsätts för, vilka erfarenheter hon gör och hur hon skapar mening vad hon är med om. Lärande sker både individuellt och kollektivt, som i föreningar, organisationer och i samhällen, menar Säljö vidare. Man kan inte heller förstå en individs lärande genom att bara förstå dess allmänna egenskaper, utan Säljö menar att man måste analysera aktiviteterna och se hur individer förhåller sig till dem och vilka erfarenheter som görs; med andra ord hur människor skapar mening om vad de är med om (2005). Hur man ser på lärandet i ett sociokulturellt perspektiv är alltså hur människor tillgodogör de kunskaper och färdigheter som hon är med om.

När det gäller det livslånga lärandet så innebär det att både individen, arbetslivet och stat och kommun är engagerade, enligt Utrikesdepartementet:

Ansvar för ett livslångt lärande delas mellan individen, arbetslivet och samhället, dvs. stat och kommun. Att säkra allas möjligheter till kontinuerligt lärande måste mötas lokalt.
(<http://www.regeringen.se/content/1/c6/02/52/02/0d1067b0.pdf> s 99. 2011-02-22)

Både när det gäller elevers lärande och när det gäller lärares lärande så sker det alltså i samspel med andra. Fil.dr i pedagogik Hans-Åke Scherp (2003) som forskar om skolutveckling hävdar att samarbete är en drivkraft för kollektivt lärande och för att en lärande organisation skall komma till stånd. När det gäller lärandet så har också reflektionen en viktig roll. När jag använder ordet reflektion i denna studie är det med Jon Ohlssons handlingssteoretiska definitionen:

När individen reflekterar så ställer hon sig undrande, frågande eller ifrågasättande till det han eller hon har varit med om, hört någon berätta eller det han eller hon ser som ett möjligt framtida handlande. Reflektion kan därigenom vara både bakåtblickande och framåtblickande (Ohlsson, 2004, s 40).

Det finns en diskussion mellan forskare om reflektionens beskaffenhet och dess betydelse för lärare, vilket Ohlsson lyfter fram: Lärare reflekterar mer över själva aktiviteten de genomför än mot innehållet som eleverna ska lära sig och syftet med det. Det kan ses som en svaghet hos lärarna och en reflektion på högre nivå¹² efterlyses – varför man gör som man gör i sitt

under 2001 och 2002 och som är aktiva inom något av områdena läsinläring, läs- och skrivsvårigheter och läs- och skrivpedagogik. Forskarna menade att det är lärarens kompetens som är den avgörande faktorn när det gäller att motverka läs- och skrivsvårigheter, och inte vilken läs- och skrivinlärningsmetod läraren har (Gustafsson & Mellgren, 2005, s 2).

¹² Reflekterande kan ske på olika nivåer och det har betydelse för kvaliteten i lärandeprocessen och i det praktiska arbetet som skall utföras (Alexandersson, 1999; van Manen 1991, i Ohlsson, 2004, s 40). Ett reflekterande på högre nivå betyder ett mer abstrakt och begreppsligt tänkande och meningsskapande, medan reflektion på lägre nivå mer berör hur handlandet utförts eller ska utföras. Reflektion på högre nivå har mer med förståelse att göra medan det senare är mer handlingsinriktat.

vardagsarbete. Å ena sidan framhävs vikten av att läraren får möjlighet till reflektion på högsta nivå i sin kompetensutveckling, å andra sidan framkommer att lärares reflektion inte självklart leder till utveckling av ett bättre pedagogiskt arbetsätt. Det är inte självklart att den reflekterande läraren gör ett bättre vardagsarbete om man inte samtidigt ser till att skapa förutsättningar för arbetet. Det har stor betydelse för lärarna att de får stöd hos skolledningen och möjlighet till kompetensutveckling utöver den reflektion de gör över sitt vardagsarbete. Förmågan att vara en bra lärare utvecklas också genom erfarenheter som görs (Ohlsson, 2004).

Ohlsson betonar även den gemensamma reflektionen i arbetslaget, det som sker kollegor emellan. Det kallar han för den gemensamma reflektionen och menar att den sker när människor samtalar på ett sådant sätt att ”de aktivt går in i varandras sätt att skapa mening åt erfarenheter och uppgifter” (2004, s 40). Reflektionen blir synlig i de samtal som förs, hävdar Ohlsson. Reflektionens roll gör att lärandet ses som en process med

- a. reflektion över erfarenheter, vilket innebär ett tillbakablickande och meningsskapande av det man varit med om
- b. skapande av förståelse, vilket innebär ett abstraherande och bildande av begrepp och begreppsrelationer
- c. ett uppfattande av nya möjliga handlingsalternativ, dvs. en ökad ändamålsenlighet i handlandet. (Ohlsson, 2004, s 40)

Lärandet blir därigenom en handlingsteoretisk process med en ökad ändamålsenlighet i handlandet, enligt Ohlsson. Han definierar lärandet handlingsteoretiskt. Vidare menar han att genom att lära tillsammans så ökar det gemensamma lärandet i gruppen och det stimuleras av att man tillsammans utformar gemensamma arbetsuppgifter som stimuleras av den gemensamma reflektionen. En professionell lärandets gemenskap innehåller alltså även reflektion i en lärande organisation (Ohlsson, 2004). Vad innebär då en lärande organisation?

En lärande organisation

Den lärande organisationen har sedan 1990-talet varit ett ideal för utvecklingsarbete i arbetslivet, enligt Ohlsson, (2004). Den lärande organisationen ges olika definitioner i pedagogisk facklitteraturen, men det som Ohlsson menar med den lärande organisationen är:

Den organisation som skapar goda förutsättningar för medarbetarnas lärande och som tar tillvara detta lärande och nyttiggör det i organisationens strävan att påverka och anpassa sig till omvärlden. (Ohlsson, 2004, s 32)

Att lära sig, att fortbilda sig, så att man kan möta de förändringar som sker i arbetslivet och i samhället och få en god kompetens som kommer organisationen till nytta, sker alltså inom en lärande organisation. Medarbetarna får där möjlighet att utbyta erfarenheter och utveckla sin kompetens som kommer organisationen tillgodo. Samarbete i arbetslag är också en viktig drivkraft för att få tillstånd ett kollektivt lärande i den lärande organisationen (Ohlsson, 2004).

I en lärande organisation kan man målmedvetet arbeta för att ha en gemensam grundsyn, en samsyn, angående vilka inlärningsmetoder man vill använda. Manhattan New School och Kvarnbyskolan som nämndes inledningsvis visade på goda resultat angående elevers läs- och skrivutveckling efter en sådan inriktning bland pedagogerna.

Hans-Åke Scherp hävdar att kompetensutveckling i den lärande organisationen utgör en del av det ordinarie vardagsarbete som bedrivs där. Han poängterar att det inte räcker att satsa på

traditionell kompetensutveckling för att få till ett förändringsskapande lärande i organisationen, utan det bör sker i det vardagliga arbetet och i samarbetet med kollegorna. Scherp menar också att det måste finnas tid i organisationen till systematisk reflektion i och över vardagsarbetet. Lärandets kvalitet hänger samman med det utrymme som finns i organisationen för kritik, organiserad reflektion, lyhördhet för nya hypoteser och experiment. Kompetensutveckling och skolutveckling följs hela tiden åt, menar han vidare (Scherp, 2003). Att kunskapsuppbyggandet många gånger sker lokalt i den praktiska vardagen är det också fler forskare som intygar, enligt Ohlsson. De ser också en lärandeprocess där reflektionens betydelse lyfts fram (Ohlsson, 2004). Den lokala skolan har därför stor betydelse för utvecklandet av lärarnas professionalism.

En studiecirkel som vill utveckla pedagogers lärande för att öka elevers läsförmåga kan vara en del i en lärande organisation. I min aktionsforskning dokumenterade jag mina kollegors och mina processer, både gällande pedagogiskt utbyte i diskussioner och delandet av konkreta erfarenheter i elevgrupperna. Det var ett gemensamt lärande och reflektion, vilka var praktiska och ändamålsinriktade för att öka vår professionalism som goda pedagoger i läsinläring och läsförståelse. I denna process hade samtalen som utspelade sig en central betydelse. I det följande presenteras aspekter på samtalskommunikativa form.

Kommunikation i samtal och dess lärande

Ohlsson har med utgångspunkt från ett organisationspedagogiskt perspektiv forskat om hur skolans arbetslag kommunicerar och organiserar sitt arbete. I en del av sitt arbete undersökte han *hur* lärare samtalande och då gällde det inte innehållet i samtalen eller hur aktiva medlemmarna var utan hur man formade det innehåll som behandlades. I sina studier (Ohlsson, 2004) såg han fyra kategorier av kommunikation där samtalen var:

- *Informativa* – en person informerar de övriga samtalsmedlemmarna om något. En deltagare hade ett klart meddelande och om någon annan sa något så var det i princip för att få ett förtydligande om det sagda.
- *Berättande* – man berättade om något man varit med om, till exempel under den senaste tiden. De övriga kunde bejaka det och berätta om sina egna händelser. Berättelserna med egna tyckanden och åsikter avlöste varandra utan något kritiskt ifrågasättande. Ibland var berättelserna tydligt kopplade till det som samtalet handlade om, till exempel ett elevärende och ibland var det spontana berättelser av händelser.
- *Framåtskridande* – ett planläggande av vad man skulle göra tillsammans framåt i tiden. Det kunde exempelvis gälla planering av gemensam undervisning eller samordning av elev- och föräldraraktiviteter.
- *Gemensamt reflekterande* – har en stor betydelse för det kollektiva lärandet och den kännetecknas av följande:

Den gemensamma reflektionen kan ses som ett kommunikativt handlande där lagmedlemmar samtalar på ett sådant sätt att de frågar, ifrågasätter och försöker förstå varandras utsagor. Det är ett förståelseorienterat sätt att prata som inte huvudsakligen innebär ett framförande av en åsikt. Enbart ett ventilerande av olika åsikter eller tyckanden uppfyller alltså inte villkoren för ett gemensamt reflekterande samtal. Det som sätter igång ett reflekterande samtal är ett: "Hur menar du då?", "Vad tänkte du egentligen med det här?", eller inriktat mot planering som t.ex. "Varför ska vi göra så här?". Det är samtal där lagmedlemmarna inte bara fyller i eller håller med varandra, utan också aktivt ger uttryck för ett sätt att förstå, och griper in i andras uttryckande av sätt att förstå något. Den gemensamma reflektionen utgör därmed en gemensam kommunikativ bearbetning av en inledande utsaga uppfattande innebörder. (Ohlsson, 2004, s 97f)

Hur lärares samtal var på arbetslagsmöten analyserade Ohlsson utifrån de fyra ovanstående kategorierna angående hur samtalen formades. Han anser att det är det gemensamma reflekterande samtalet med sina frågor och ifrågasättande som är det centrala för det kollektiva lärandet i grupper (Ohlsson, 2004).

När man gör observationer av samtal, av de kommunikativa processerna i samtalen, så är det *möjligheter till lärande* som man kan se. Ohlsson menar att när det gäller samtalets betydelse för lärandet *kan* det vara så att individen lär sig genom det och det *kan* vara så att man får en gemensam förståelse som har föregåtts av diskussioner. Samtal och gemensam reflektion *kan* vara en källa för kollektivt lärande. Han menar för att människor skall kunna lära av varandra och tillsammans så måste samtalet och den gemensamma reflektionen finnas (Ohlsson, 2004).

Ett professionellt yrkesspråk – ett metaspråk

I PIRLS-studien 2006 framkommer det att lärares arbete med läsförståelsestrategier, att bedöma och utvärdera elevers läsförmåga inte är lika förekommande i Sverige som i de andra länder som var med i studien. Det kan tyda på att de svenska lärarna inte har ett tydligt metaspråk om läsutveckling, vad det innebär och hur det stöds i ett pedagogiskt sammanhang. När det gäller de nationella styrdokumenterna så är det sedan införandet av Lpo 94 mindre vanligt med nationella kommentarmaterial som utvecklar språket kring läs- och skrivprocesserna (Skolverket, 2007). År 2008 kom dock *Nya språket lyfter!* som är ett diagnosmaterial i svenska och svenska som andraspråk för årskurs 1-5 till stöd för lärares bedömning av elevers måluppfyllelse. Materialet innehåller också resultat från läsforskning och kunskaper om elevers språkutveckling, med fokus på läsutveckling (Skolverket, 2008).

Westlund (2009) har gjort liknande iakttagelser, i sitt arbete som lärarutbildare och föreläsare på fortbildningskurser inom läs- och skrivutvecklingsområdet, som görs i analysen av PIRLS-studien; att lärare ofta söker ord och begrepp för sådant som de faktiskt gör i sin undervisning – ett metaspråk. Hon menar att lärare bör använda ett professionellt yrkesspråk som används både när man som kollegor samtalar med varandra om undervisningen och vid möten med politiker och forskare. Westlund anser det viktigt att lärare har ett professionellt språk med exakta språktermer, för att diskutera med dem som forskar på skolans undervisning om bland annat läsförståelse. Om lärare och läsinlärningsforskare inte har samma termer för språkbegreppen riskerar man att inte förstå varandra. Lärare bör även känna till vilka teorier som undervisningen grundar sig på, anser hon. I studiecirkeln som är central i föreliggande studie förekom det studium av läsforskning och läsinlärningsteorier, och samtal om dessa.

Vad menas då med ett ”yrkesspråk”? Colnerud och Granström har den uppfattningen att det står för något mer än bara benämningar för företeelser och begrepp.

Yrkesspråket kan naturligtvis bestå av termer och fackspråkliga begrepp men det är snarast sättet att använda dessa termer och begrepp som manifesterar ett yrkesspråk. Ett utvecklat yrkesspråk omfattar teorier, modeller och gemensamma antaganden som en yrkesgrupp faktiskt hanterar och uttrycker. Det handlar således om språket som praktik snarare än om enbart begrepp och termer. Yrkesspråket hjälper yrkesutövarna att kommunicera förklarings- och beskrivningsmodeller, att problematisera och analysera egna och andras yrkesutövande liksom att tydliggöra orsakssamband och tänkbara handlingar eller åtgärder i relation till dessa modeller. (Colnerud & Granström, 2002, s 44)

De menar att yrkesspråket är: ”den samlade *förståelsen* av yrkesutövandet” (Colnerud & Granström, 2002, s 42) och där språket hjälper yrkesgruppen att göra teori av praktiken. Med yrkesspråket, eller som de också synonymt kallar metaspråket, kan alltså lärarna för sig själva,

med sina kollegor och andra klargöra syfte och tillvägagångssätt i arbetet. Man kan ha diskussioner om praktiken, göra teoretiska beskrivningar, problematisera den, bearbeta den och på så sätt utveckla praktiken. Yrkesspråket är ett verktyg som kan användas för att se på praktiken på en metanivå och att göra teori av praktiken. För att yrkesspråket skall underlätta vid kommunikationen krävs det att de deltagande parterna förstår språket (Colnerud & Granström, 2002).

Lärare behöver även kunna använda vardagsspråket som Colnerud och Granström menar utgår från konkreta händelser och känslor, när man samtalar om vad som faktiskt har hänt och upplevelser som är knutna till det. Det kan ofta vara spontant och ofreflekterat. När man kopplar metaspråket till detta vardagsspråk kan lärarna *dessutom* beskriva hypoteser och teorier kring händelserna. Läraren behöver ha en mental modell, en tanke i vilken elevernas arbetsuppgifter finns med som en följdriktig del. Mellan metaspråket och vardagsspråket återfinns man det så kallade pseudometaspråket, enligt Colnerud och Granström (2002). Det är en blandform av de båda och man ser där många abstrakta begrepp, facktermer eller jargong, men de sätts inte in i något sammanhang. Pseudometaspråket är abstrakt men utan någon teoriansknytning.

Colnerud och Granström (2002) anser att läraryrket inte är ett professionellt yrke, till skillnad från legitimerade läkare och psykologer, bland annat på grund av avsaknaden av en systematisk teori, alltså en gemensam kunskapsbas. I den ingår ett metaspråk för att beskriva, bearbeta och utveckla praktiken. De menar att läraryrket befinner sig i en professionaliseringsprocess. Det har de också rätt i för den 1 juli 2011 blir läraryrket legitimerat, enligt ett regeringsbeslut.

(<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2011:326.2011-06-12>).

I studien använder jag mig av begreppet ”ett professionellt yrkesspråk” och avser de kriterier som Colnerud och Granström menar utmärker ”yrkesspråket” (se ovan). Jag väljer dock att ha med ordet ”professionellt”, till skillnad från Colnerud och Granström, för att markera att det gäller de utbildade lärarnas och förskollärarnas yrkesspråk, även om det kan finnas brister i utbildningarna.

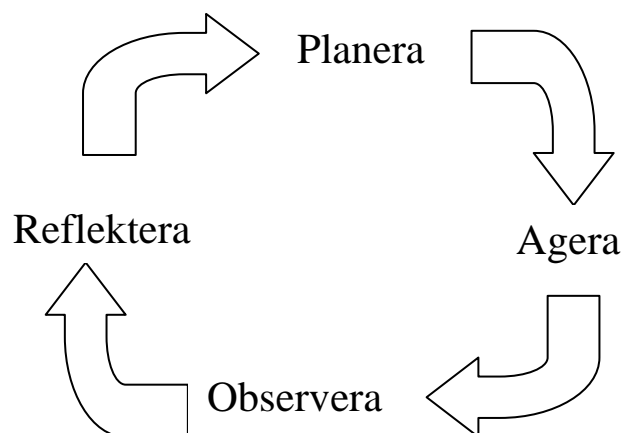
Aktionsforskning som teoretisk ansats och metod

Det finns många olika ord för aktionsforskning som är knuten till skolutveckling, enligt professorn och aktionsforskaren Karin Rönnerman, som till exempel *action research*, *reflective teaching*, *teachers as researchers* (1998, s 71). Anderson, Herr och Nihlen (1994, s 1) använder termen *practioner research* av filosofiska och pragmatiska skäl samt för att termen ofta används av praktiker i skolan som är mitt i verksamheten. Rönnerman (1998) använder sig av termen *aktionsforskning* och dess anknytning till skolfrågor, vilket även görs i denna studie. Enligt Rönnerman är aktionsforskning aktuell när man har

en ansats som tar utgångspunkt i praktiken, verkar för ett samarbete mellan forskare och praktiker och verkar för en forskning som leder till en förändring /.../ Det handlar med andra ord om att utveckla och förändra verksamheten men också om att skaffa sig kunskap om hur denna förändring går till och vad som sker under arbetets gång. (2004, s 13)

En av föregångsgestalterna inom aktionsforskning är socialpsykologen Kurt Lewin som var verksam i 40-talets USA. Lewin ville minska fördomar och verka för ökad demokrati genom att människor skulle få en bättre förståelse och på det viset förändra sina handlingar. Han

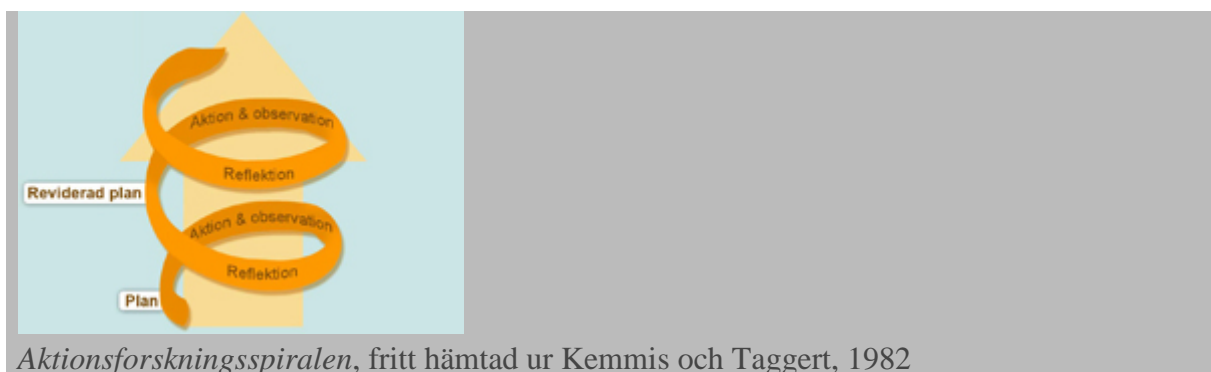
visade på att ett cykliskt förlopp av delarna *planera*, *agera*, *observera* och *reflektera* var viktiga när det gäller förändringar i en social situation (Rönnerman, 1998).



Figur 1. Aktionsforskningens olika moment, fritt hämtad ur Rönnerman (1998, s 73).

Lawrence Stenhouse drev aktionsforskningen vidare under 1960-talet i England och han arbetade med bland andra Stephan Kemmis och den brittiske forskaren John Elliot. Stenhouse ansåg att "läraren som forskare", en som arbetar i skolan och som kritiskt reflekterar över sin praktik, skulle kunna utveckla skolan. Han ansåg att det var nödvändigt att det var någon från den egna praktiken som kunde utveckla och kritiskt reflektera över verksamheten. (Rönnerman, 1998).

Lewins aktionsforskningscirkel med de olika momenten *planera*, *agera*, *observera* och *reflektera* har utvecklats till ett spiralliknande mönster av Kemmis och McTaggart. Aktionsforskningsprocessen behöver inte börja med en planering utan det kan lika väl börja med att man reflekterar över något och därefter startar en planering till en ny aktion som man observerar, och som man sedan reflekterar över. I spiralmodellen så fortsätter förbättringsarbetet med att man efter reflektionen gör en ny reviderad planering och så fortsätter spiralen, enligt nedanstående modell (Rönnerman, 1998, 2004).



(www.ufn.gu/vara_verktyg/aktionsforskning. 2009-12-29)

Jean McNiff förkastar samtliga modeller för att de inte tillfredsställande kan hjälpa lärarna att från sin praktik bilda en teori (Rönnerman, 1998). McNiff menar dock att det utifrån huvudfrågan uppstår nya frågor under aktionsforskningsprocessens gång och ser hellre

spiralen som tredimensionell och med nya spiraler som kommer från den första huvudspiralen. Det finns även andra modeller av hur forskare ser på aktionsforskningsprocessen som inte behandlas här. Nämnas skall dock den brittiske forskaren Jack Whitehead som inte arbetar utifrån någon spiralmodell alls, utan från ett antal påstående som blir en bas för lärares utveckling. De påståendena kan man omvandla till frågor att utgå ifrån när man vill utveckla sin praktik. Frågor som McNiffs, som också samarbetat med Whitehead, tycker är relevanta när man vill förbättra sin praktik:

- Vilket är ditt problem?
 - Varför är det ett problem?
 - Vad tror du att du kan göra åt det?
 - Vilken typ av information kan du samla in för att hjälpa dig bedöma vad som händer?
 - Hur kan du samla in sådan information?
 - Hur kan du kontrollera att din bedömning av vad som händer är riktig?
- (Rönnerman, 1998, s 75)

Det centrala är att man som praktiker ställer sig frågor till praktiken och forskaren bidrar med undersöknings- och analysmetoder för att studera det utvecklingsarbete som sker och reflektera över det, anser även Rönnerman (2004). Lärandet måste ske utifrån de frågor som människor själva ställer sig och bildningen sker både tillsammans med andra och individuellt, eftersom människor är sociala varelser som lär av och med varandra (Olin, 2009). Frågorna leder till en aktion av något slag (Rönnerman, 1998, 2004). Man följer processen systematiskt och reflekterar över det som sker. Dokumentationen är här viktig. Den kunskap som man får utgör en grund för fortsatt utvecklings- och förbättringsarbete.

Utbildningsforskning bör, enligt Carr och Kemmis vara tolkande och deskriptiv istället för förklarande och förutsäggande.

What is distinctive of educational research is that it employs a methodology which enables it to describe how individuals interpret their actions and the situations in which they act. (Carr & Kemmis, 1986, s 79)

Det råder delade synpunkter om aktionsforskningen är en forskningsmetod eller om den skall ses som en lärarbaserad modell för skolutveckling. Det finns, som nämndes ovan, olika modeller hur man ser på begreppet aktionsforskning men det som är gemensamt är att:

Aktionsforskning kännetecknas av en metod där förståelse och aktion träder fram i en cyklisk process – en process som inte tar slut utan där nya frågor uppträder som i sin tur fokuserar behov av nya aktioner. Aktionsforskning framhäver en process med innehåll och kan ses som en väg för läraren att bli medveten om sin praktik, att möta utmaningar och problem i praktiken och genomföra förändringar på ett reflekterat sätt. Ett resultat av den process som aktionsforskning ger kan ses i ett växande antal dokumentationer, skapande av nya nätverk eller anordningar av fora för erfarenhetsutbyte. (Rönnerman, 1998, s 76)

I aktionsforskning förenar man idéer och influenser från olika håll, den har ett eklektiskt¹³ sätt att förhålla sig till en kunskapande process (Folkesson, 2004). Det betyder att man som forskare kan välja de sätt som man finner lämpligt i sitt forskningsarbete. Genom aktionsforskning så överbrygger man klyftan mellan teori och praktik (Carr & Kemmis, 1986).

¹³ Eklekticism= arbetssätt inom konst, filosofi etc. som innebär att man förenar idéer och motiv från olika håll (Bonniers svenska ordbok, 2006)

STUDIECIRKELN PÅ SKOLAN

Inledningsvis redogörs det för det regeringsbeslut om statsbidrag till kommunerna som har tagits när det gäller fortbildning av grundskolans pedagoger. Det gäller en satsning för att höja pedagogers kompetens inom svenska och matematik för elever i de yngre åldrarna och vilka praktiska konsekvenser det fick för kommunen och min skola när det gällde fortbildning. Därefter beskrivs de förutsättningar som gäller för Vindexskolan, min skola.

Regeringsbeslut – lärarlyftet och statsbidrag för läsa, skriva och räkna

En satsning på pedagogers kompetensutveckling har skett genom lärarlyftet som regeringen introducerade 2007 och som skall pågå till och med december 2011. Med satsning på fortbildning avser man att höja lärarnas kompetens och status. Regeringen införde även ett statsbidrag till *Läsa-, skriva- och räknaprojektet* som kommunerna kunde söka från och med höstterminen 2008, där syftet var att öka måluppfyllelsen i skolan. Genom att tidigt stärka elevers basfärdigheter ökar möjligheterna att lyckas i andra ämnen också.

De två ändamålen med bidragen är:

- åtgärder som syftar till att stärka arbetet med basfärdigheterna läsa, skriva och räkna för att öka elevernas måluppfyllelse, särskilt för de elever som riskerar att inte nå målen samt
- kompetenshöjande insatser för lärare som syftar till att stödja och utveckla arbetet med individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen.
(<http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/23/37/Rapport%202009-2010.pdf> 2010-06-03)

Statsbidraget är frivilligt för kommunerna att söka och de kommuner som vill ha bidraget måste följa de regler som regeringen har satt upp för det. Ansökan sker till Skolverket och de fördelar bidraget. Pengarna ska användas till att hjälpa eleverna att nå målen genom att stärka basfärdigheterna som läsa, skriva och räkna, och med extra stödinsatser för de elever som har svårt att nå målen. Det kan vara genom förstärkning av personalresurser, kompetensutveckling för personal och inköp av läromedel. Statsbidraget kan även användas till fortbildning av lärare för att utveckla arbetet med individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen. I första hand riktas insatserna för elever i årskurs 1-3 och bara i undantagsfall för årskurs 4-9.

(<http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/23/37/Rapport%202009-2010.pdf>. 2010-06-03)

Följdverkningar av regeringsbeslutet – på kommunnivå

Det är skolans verksamhetschef i kommunen som beviljar ansökningar till lärarlyftet. Förutom lärarlyftet har det satsats på tjänster i kommunen, som finansieras genom statsbidraget *Läsa-, skriva- och räknaprojektet*, där lärare arbetar med pedagogers kompetensutveckling direkt ute på skolorna. Åtta sådana tjänster på 20 % vardera tillsattes i vår kommun, där fyra riktades mot läsutveckling och fyra mot matematik. De fyra som arbetar med det förstnämnda kallas för läsutvecklare, och vars uppgifter redogjorts för tidigare i studien. Tjänsterna som läsutvecklare tillsattes i maj 2009. Läsutvecklarna ser som sitt mål att stödja och inspirera kommunens pedagoger, samt att berätta om ny forskning kring lässtrategier. Läsutvecklarna startade våren 2010 fyra studiecirkelar i kommunen utifrån boken *Tankens mosaik – Om mötet mellan text och läsare* av Keene och Zimmermann (2003).

Följdverkningar av regeringsbeslutet – på lokal skolnivå

Regeringsbeslutet fick via kommunen konsekvenser på Vindexskolan. När inbjudan kom till oss pedagoger från kommunens läsutvecklare i december 2009 att vara med i studiecirkel *Tankens mosaik* under vårterminen 2010, pratade jag med mina kollegor om den. Rektorn lämnade sitt godkännande till deltagandet i cirkeln när jag berättade att vi var fem som var intresserade. Han gav alltså sitt stöd till entusiastiska pedagoger. Innan anmälan var det också viktigt att klargöra vilka förutsättningar som gällde. För att förskollärarna skulle ha möjlighet att gå på träffarna behövdes det vikarier för dem, vilket också rektorn gav sitt godkännande till. Lärarna fick kompensationstid för de timmar som studiecirkeln var. Jag anmälde oss fem som var intresserade: två förskollärare och tre lärare och jag fungerade som en sammanbindande länk mellan rektorn, läsutvecklarna och deltagarna i studiecirkel.

Läsutvecklarna hade bestämt tid, datum och upplägget av bokcirkelns fem träffar. Vi hade ett önskemål att vara på vår skola och det gick att ordna, vilket underlättade praktiskt för oss att delta, och jag bokade ett rum på skolan där vi kunde vara ostörda.

Vindexskolan

Vindexskolan är en kommunal skola som byggdes 1992 och som ligger i en av Göteborgs kranskommuner. Den är en F-5 skola med cirka 280 elever som är mellan sex och tolv år och nästan 40 anställda. Skolan har tolv klasser och är tvåparallellig. Fritidshem inryms även i skolans lokaler. De allra flest eleverna kommer från närområdet som består av bostadsrätter, hyresrätter och villor. I skolans närhet finns också strövområden som utnyttjas flitigt i verksamheten.

Skolan fick en ny rektor terminen innan studiens början, vilket innebar en del organisationsförändringar i mitten av den höstterminen, bland annat i arbetslagens sammansättningar. Fyra av oss fem pedagoger som var med i studiecirkeln *Tankens mosaik* var nu med i samma arbetslag och hade alltså gemensam planeringstid för information och samarbete.

Tidigare kompetensutveckling med inriktning på läsning och läsförståelse

Vindexskolans utveckling och dess pedagogers kompetensutveckling inom svenskämnet de senaste åren är bra för läsaren att ha kunskap om för att förstå studien bättre, och därför blir det också en kort redogörelse för det. Det gäller i första hand de senare årens användning av **LäsUtvecklingsSchema (LUS)** och studiecirkeln *Mellan raderna*.

Läsutvecklingsschema – LUS

LUS är ett läsutvecklingsschema där man dokumenterar hur långt eleven har kommit i sitt läsande enligt speciella kriterier. Exempelvis så innebär LUS 15 att eleven läser med ”gott flyt och god förståelse” och utförliga anvisningar om vad det innebär. Innan användandet av LUS, föregicks det av noggranna förberedelser bland annat genom studerande av *Nya LUSboken – en bok om läsutveckling* (Allard, Rudquist & Sundblad, 2001), pedagogiska diskussioner och två föreläsningar om LUS där både pedagoger och föräldrar var inbjudna att delta.

Det som diskuterades mycket var hur bedömningen skulle gå till, vem eller vilka som skulle bedöma och vilka LUS-steg som elever befann sig på. Till slut bestämdes att i möjligaste mån så skulle klassläraren bedöma sina egna elever, men om det fanns en osäkerhet så kunde

specialläraren eller en annan kollega också göra en bedömning, och på det viset kunde en större tillförlitlighet uppnås. Ändå upptäckte vi efter ett tag att alla inte gjorde lika. Det kunde till exempel gälla steg 17 som innebär att eleven skall hinna med att läsa båda raderna på TV-texten. En del tog TV:n till hjälp och eleven fick läsa högt, medan andra frågade elevens föräldrar om eleven hann läsa TV-texten, och ytterligare andra frågade eleven. Detta synliggjorde för oss att trots att samma kompetens skulle bedömas så gjordes det lite olika och det blev ändå en viss subjektivitet i bedömningen. Det blev aldrig bestämt att alla skulle göra exakt likadant. Ett beslut som däremot togs var vilka LUS-steg som eleven minst bör ha uppnått efter varje årskurs slut.

LUS är nu ordentligt etablerat i verksamheten och ett LUS-protokoll, som visar på vilken nivå varje elev befinner sig på används i samtal med eleven och dess föräldrar. Det tas också med på klasskonferenserna och är ett viktigt redskap att synliggöra de elever som är i behov av extra stödinsatser i svenskundervisningen. Vindexskolan har alltså ett inarbetat system för dokumenterande av elevernas läsutveckling och ett gemensamt språk med LUS-stegen när samtalar sker om en elevs läsförmåga.

Studiecirkeln Mellan raderna – Strategier för en tolkande läsundervisning

Under vårterminen 2009, året innan studien, hade båda ”rören”, vilket innebar alla personal, en studiecirkel under fem ”rörmöten” som utgick från Stenssons bok *Mellan raderna – Strategier för en tolkande läsundervisning* (2006). Bokens innehåll har kortfattat redogjorts för tidigare.

Till varje gång skulle ett visst antal kapitel läsas, i regel två. På träffarna diskuterades det lästa och strategier som hade prövats i undervisningen, och vi delgav varandra hur det hade gått. Samarbete etablerades också mellan en del pedagoger när det gällde att ha läsgrupper åldersblandat med eleverna. Jag hade tidigare blivit inspirerad hur Manhattan New School arbetade när det gällde åldersblandade grupper, där de äldre eleverna gav sitt stöd och sin uppmuntran till yngre läskamrater så kallade ”bookpartners”, och berättade om detta. De allra flesta var mycket positivt inställda till studiecirkeln, men det fanns några, i synnerhet fritidspedagoger, som upplevde att de inte hade så mycket praktisk nytta av den och att vår gemensamma ”rörmötestid” skulle användas till att diskutera mer aktuella saker som berörde alla i arbetslaget.

Studiecirkeln leddes av en av kommunens specialpedagoger och hon hade fem träffar med varje ”rör” på cirka en timma. Hon var också väl insatt i boken *Tankens mosaik – Om mötet mellan text och läsare* (Keene & Zimmermann, 2003) och vars lässtrategier och läsundervisning återkommer i Stenssons bok. På det viset fick Vindexskolans alla pedagoger kompetensutveckling gällande läsinlärningsstrategier.

Föreläsning om läsinlärningsstrategier

I december 2009 arrangerade läsutvecklarna en föreläsning med Britta Stensson som handlade om läsinlärningsstrategier. Den riktade sig till intresserade pedagoger i kommunen. Gensvaret var stort och många från kommunens skolor deltog i den och från vår skola var vi cirka tio stycken som lyssnade på föreläsningen, varav fyra som var med i vår studiecirkel.

Studiecirkeln Tankens mosaik

Kommunens läsutvecklare erbjöd skolorna att under vårterminen 2010 ha en studiecirkel utifrån boken *Tankens mosaik – Om mötet mellan text och läsare* av Keene och Zimmermann

(2003). Boken tar upp, som tidigare också sagts, hur pedagoger kan bli skickliga på att undervisa så att barn kan läsa böcker med god förståelse, utveckla lässtrategier och få dem att införliva litteraturen med det egna livet. Författarna relaterar till läsförståelseforskning samt beskriver konkreta lärsituationer med användning av olika läsinlärnings- och läsförståelsestrategier.

Två av kommunens läsutvecklare, vilka själva var verksamma som lärare i två andra skolor, ledde cirkeln, vilken var fem gånger à en och en halv timme under våren 2010. Kursen gick på eftermiddagstid, kl.15.00 till kl. 16.30. Vi träffades en kvart innan för fika och en kvart efter cirkeln var vi deltagare kvar och samtalade om mina sammanfattningar från föregående träff, om aktionsforskningen, och interna frågor. För att förskollärarna skulle ha möjlighet att gå på träffarna gav rektorn sitt stöd genom att vikarier sattes in i barngruppen för dem. Det var alltså en förutsättning för att de skulle kunna delta i studiecirkeln. Lärarna fick kompensationsstid.

Målet med studiecirkeln var enligt läsutvecklarna: *Att stödja och inspirera kommunens pedagoger, samt att berätta om ny forskning kring lässtrategier* (Personlig kommunikation, 2010-01-28). På det viset skulle möjligheter ges att utveckla kompetens för strategier i läsinläring och läsförståelse, och därmed främja elevers läsförmåga och läslust. Ett eget exemplar erhöles av studieboken vid första träffen och ett bestämt antal kapitel lästes inför varje gång. De grundstrategier som arbetades och samtalades mest om under studiecirkeln var:

- *Tänka högt*-metoden
- Koder att använda vid läsning
- Textkopplingar
- Hur vet man vad som är viktigt i en text?
- Arbete med skönlitterära texter och faktatexter
- Ställa frågor på texter
- Inferenser, strategier för att läsa mellan raderna och skapa inre bilder.

I slutet av vårterminen var ytterligare en träff (på den var inte läsutvecklarna med) där vi gjorde en slutsummering och på nytt verifierade innehållet i de sammanfattande mejlen av träffarna. Två preliminära datum sattes också för fortsatta träffar under höstterminen för att diskutera hur boksamtalen i klasserna hade fortskridit och att utbyta erfarenheter angående lässtrategier.

Studiecirkelns deltagare

Deltagandet i studiecirkeln var helt och hållet frivilligt och det fanns inte några påtryckningar från skolledningen, utom tvärtom så var det på pedagogernas initiativ. Fem pedagoger följde studiecirkeln *Tänkens mosaik* och namnen är fingerade. I den nedanstående presentationen av deltagarna är endast de fortbildningar som mer specifikt berör undervisning i svenskämnet och språkutveckling med.

Christina: utbildad förskollärare och arbetat i 10 år med förskolebarn, varav några år på en tjänst som även innefattade fritidsbarn. Hon arbetade i förskoleklassen tillsammans med Mona.

Mona: utbildad förskollärare som har arbetat 13 år med förskolebarn. Hon har läst *Läs-, skriv- och språkakursen*, 15 hp. Mona hade förskoleklassen tillsammans med Christina.

Lena: utbildad fritidspedagog och mellanstadielärare och har arbetat i 18 år, varav två som fritidspedagog och ett år som förskollärare i förskoleklass och för övrigt med elever i årskurs 4-6. Hösten 2008 var det första gången som hon undervisade en etta. Hon gick kursen *Barns läs-, skriv- och språkutveckling*, 15 hp, våren 2009 i Lärarlyftets kompetenssatsning. Lena undervisade i årskurs två under studiens gång.

Mirjam: utbildad förskollärare och 1-7 lärare i Sv/So och hon har arbetat som förskollärare i 1½ år och som lärare i åtta år med årskurserna 1-5. Mirjam läste *Svenskämnets didaktik I och II*, 30 hp, under läsåret 2008-2009 på halvtid i Lärarlyftets regi. Tidigare har hon läst *Barnets språk*, 10 p, *Barnlitteratur-*, *Ungdomslitteratur-* och *Populärlitteraturkurser* på 5 p vardera och *Skriva – praktisk svenska* 10 p. Årskurs två undervisade hon i under studiens gång och var parallellkollega med Lena.

Eva: utbildad mellanstadielärare och har undervisat i 33 år. På mellanstadiet har hon undervisat i 22 år och under ytterligare 10 år har hon haft elever från årskurs 2-5. Eva läste kursen *Barns läs-, skriv- och språkutveckling*, 15 hp, under höstterminen 2010, även hon i Lärarlyftets regi. Våren 2010 var det första gången som hon var klassföreståndare för en årskurs etta.

Christina, Mona, Eva och Mirjam var med i samma arbetslag som hade arbetslagsträffar en gång i veckan. Av fem studiecirkelträffar var det två personer som var borta var sin gång och vid slutsummering, saknades en person. Det var alltså hög närvaro på sammankomsterna. Studiecirkeln leddes av två läsutvecklare, Margot och Karin. De var yrkesverksamma lärare i kommunen och arbetade som läsutvecklare en dag i veckan, bland annat med att ha fyra studiecirkel, *Tankens mosaik*, i kommunens skolor för pedagoger.

Min roll på skolan

Utöver en ordinarie lärartjänst som klasslärare var jag samordnare för mitt arbetslag. Det innebar möten med samordnarna från de andra arbetslagen var fjortonde dag på cirka 40 minuter, och ungefär en gång i månaden ett möte på cirka tre och en halv timma, för information och diskussion samt planering för gemensamma angelägenheter för skolan. Min roll blev också att innan, under och efter studiecirkeln samordna kontakterna mellan rektorn, läsutvecklarna, deltagarna och övriga kollegor. Under vårterminen gick jag även en lärledarutbildning, PBS – *ProblemBaserad Skolutveckling*, på två och en halv dag.

Stöd från ledningen

Rektorn var positiv till aktionsforskningen; det kunde ju finnas möjligheter för verksamheten att utvecklas genom den kunskap som forskningen om studiecirkeln kunde ge. Jag informerade alla kollegorna om forskningen på APT-tid (ArbetsPlatsförlagd Tid). Kommunens verksamhetschef för skolfrågor blev informerad om projektet och gav också sitt stöd till det: *All forskning som kan komma oss till del är bra – är min grundinställning* (Personlig kommunikation, 2010-01-18).

METOD

Metoden i denna kvalitativa och deskriptiva studie har en aktionsforskningsansats. Carr och Kemmis menar att lärare och andra yrkesverksamma i skolan bör kunna forska inom utbildningsväsendet och kunna stödja sig på den kunskap som används och skapas i praktiken (Carr & Kemmis, 1986). Aktionsforskning är en process där det är viktigt att samarbeta och diskutera med sina kollegor och det är en relevant forskningsansats för att förbättra den egna praktiken.

Att metodvalet för föreliggande studie blev aktionsforskningen var betydelsen att forskning kan komma lärare till del och bidra till skolutveckling. Det har också varit en drivkraft under hela forskningsprocessen. Jag har alltså aktionsforskat i ett led att utveckla mina egna och arbetslagets metoder i läsinlärning och läsförståelse. I studiecirkeln har det diskuterats hur en utveckling och förbättring av undervisningsmetoder i lässtrategier kan ske, för att få en bättre kompetens att leda professionella boksamtal, vilka syftar till att öka våra elevers läsinlärning och läsförståelse. Aktionsforskning har ju en praktiskt och problemlösande inriktning (Rönnerman, 2004) som kunde vara en tillgång vid ett professionellt utvecklande av Vindexskolans undervisning i lässtrategier. I förlängningen finns också en förhoppning att studien även skall få betydelse för andra, som har intresse av skolutvecklingsfrågor gällande språkutvecklande arbetsmetoder, och då specifikt strategier för läsinlärning och läsförståelse.

Rönnermans föreläsning om aktionsforskning (2009-12-10) och hennes böcker (1998, 2004) har varit vägledande för mig i forskningen. En bok som också har fungerat som inspirationskälla är Whiteheads och McNiffs praktisk guide för lärare som vill aktionsforska: *Action Research for Teachers – A practical guide* (2005). Därifrån har jag även har hämtat metodiska råd, som till exempel vilka frågeställningar man kan utgå ifrån när man vill förbättra sin praktik.

Min roll som forskare och deltagare

Patel och Davidsson (1991) beskriver fyra olika observatörsroller. Min roll som jag anser passar bäst in i studien är rollen som deltagande observatör, vilket innebär att forskaren är medlem i gruppen och deltar aktivt. "Forskaren i aktionsforskning förväntas intervensera och vara delaktig i den praktik, som samtidigt studeras" (Olin, 2009, s 91). Enligt Ely och Anzul (1993) så är den deltagande observatören både en "insider" i gruppen, som ser händelser från gruppindividernas synvinkel och en "outsider", som ser gruppen från ett utanförperspektiv. Det är en pendling mellan att vara en "insider" och en "outsider". Ely och Anzul (1993, s 49) menar att forskare använder deltagande observation "som ett paraplybegrepp" för alla kvalitativa metoder och faktainsamlande. Men begreppet används också för att beteckna bara en av dessa metoder. Anderson, Herr, och Nihlen (1994) skriver att ett lagom deltagande är att forskaren försöker upprätthålla en balans mellan deltagandet och observerandet.

Aktionsforskaren vill inte bara observera och reflektera utan också aktivt gå in för att planera och förbättra förhållandet i den egna praktiken. Jag känner igen mig i Andersons och Herrs beskrivning (1999); att vara en aktionsforskare som är engagerad i den egna forskningen i sin praktik, tenderar att läsa mer forskningsbaserad litteratur och läser den med största intresse, och ironiskt nog så leder detta inte mindre, utan tvärtom, till större behov av hjälp från den akademiska världen – bland annat från min handledare.

Det är viktigt att gruppen är villig att acceptera observatörens närvaro. Jag hade ett kort möte med deltagarna i *Tankens mosaik* en vecka innan studiecirkeln startade och frågade om deras tillåtelse att observera, dokumentera och ljudinspela våra träffar, och försäkrade dem om forskarens etiska krav på konfidentialitet och att de skulle få läsa studien innan publiceringen. Det var positiva reaktioner som: *Det höjer ju vår kompetens. Vi kommer säkert att anstränga oss mer.* Jag var undrande vad de skulle säga om ljudinspelning, men jag fick deras tillåtelse till det. *Man glömmet nog den när vi kommer igång* var en kommentar som också fälldes vid mötet. Efter att deltagarna hade gett sitt godkännande mejlade jag till en av läsutvecklarna och frågade också om deras godkännande till ljudupptagningen, vilket de också gav.

Jag försökte även att finna min roll gentemot läsutvecklarna. De var ju de som hade planerat studiecirkeln och ledde den. För att de skulle kunna fullfölja sin planering och intentionerna med studiecirkeln, och att vi deltagare även kunde ha diskussioner som jag ledde, så stannade deltagare kvar cirka en kvart efter cirkeln varje gång. Vi samtalade då bland annat om sammanfattningen och analysen som jag hade gjort från träffen innan och sänt via mejl, den metakognitiva reflektionsloggen, och kort även om vårt lärande och vår utveckling. Samtalen handlade också om aktionsforskningen.

Frågeställningar i studiecirkeln

Vid första träffen i studiecirkel frågade läsutvecklarna vilka förväntningar som fanns på studiecirkeln. De skrevs ned, var och en för sig, och lämnades till läsutvecklarna. Det nedskrivna skulle ges tillbaka vid sista träffen för att se om förväntningarna hade infriats. Jag fick, med deltagarnas tillåtelse, ta kopior på det nedskrivna och sammanställde dem, för att därefter omvandlade dem till frågeställningar.

Frågor är bra att utgå ifrån när man vill förbättra sin verksamhet, sin praktik, enligt McNiff och Whitehead. De uppmanar att man skall skriva ned "Wh-questions", som "What?, Who?, Which?, When?, Where? och Why?" för att det är reflektiva frågor som kan utveckla praktiken. Wh-? frågorna kan vändas till "How do I?" (McNiff & Whitehead, 2005, s 6f)

Studiecirkelns frågor utgick från våra förväntningar och började med "Hur kan vi...?" Det var alltså frågor som riktades mot vårt eget handlande och tänkesätt, som ett verktyg för att få oss att reflektera över specifika delar i praktiken. Det blev följande frågeställningar:

Hur kan vi:

- utveckla strategier för läsning och läsförståelse?
- fördjupa tidigare kunskaper som vi fått bl.a. genom boken *"Mellan raderna – Strategier för en tolkande läsundervisning"* av Britta Stensson (2006)?
- utveckla våra kunskaper om läsning, läsförståelse och boksamtal, och praktiskt arbeta med det i våra barngrupper?
- diskutera lässtrategier med kolleger?
- bli fler på skolan som vill utgå från litteratur i undervisningen?

De frågeställningarna kunde alla ställa sig bakom och de hölls levande i diskussioner, och i den skriftliga sammanställning som jag gjorde efter varje träff. Allt för att behålla fokus på de förväntningar som fanns på studiecirkeln och det som vi ville utveckla. För att jag själv skulle vara fokuserad på "Hur-frågorna" skrev jag ut dem och hade dem på ett par ställen i mitt litteraturmaterial, på mitt skrivbord och i loggböckerna.

Datainsamling

Ljudinspelning och transkribering

Datainsamlingen kan vara i form av ljudinspelning (McNiff & Whitehead, 2005). Ljudinspelningar har den fördelen att de konserverar observationer av pedagogiska ögonblick som så annars lätt försvinner ur minnet. Man kan höra det inspelade materialet så många gånger som man behöver. En grupps professionella lärande kan öka på det sättet (Bjørnedal, 2002).

Under de fem studiecirkelträffar gjordes ljudinspelningar av samtalen med hjälp av en diktafon och jag förde även anteckningar under tiden i loggboken *Loggbok för Tankens mosaik*. I inledningen av första träffen hade läsutvecklarna en Power-Point-presentation där de undanbad sig ljudinspelning, men för övrigt spelades allt in som sades under träffarna. Så snart som möjlig läste jag igenom mina anteckningar och lyssnade på det inspelade materialet.

Det inspelade materialet hade jag först tänkt att bara lyssna på flera gånger under den fortlöpande analysen och göra anteckningar, men jag upptäckte att det var lättare att finna mönster och analysera ljudinspelningarna när det transkriberades, vilket jag gjorde. I valet av vad som skulle transkriberas blev fokus på "pick out themes of interest and relevance to the research question" (Anderson, Herr & Nihlen, 1994, s 118). Inriktningen blev på de samtal som fördes angående läsförståelsestrategier och hur det arbetades konkret med dem, om boksamtal, reflektioner om hur det hade gått, om ytterligare litteratur att läsa, vikten av att ha ett gemensamt yrkesspråk och hinder för tänkt undervisning. Aktionsforskarnas McNiffs och Whiteheads ord var aktuella: "What you observe and monitor needs to be related to your research question" (2005, s 63). Det var alltså materialets natur och syftet med undersökningen som fick styra mitt urval av transkribering, något som Kvale också förespråkar (Kvale, 2009).

Det som valdes att inte transkriberas var när läsutvecklarna gick igenom någon läsförståelsestrategi, som stod beskrivet i studieboken *Tankens mosaik*, strategier som stod i annan litteratur och som vi fick utskrivet på papper och som diskuterades, och samtal som jag bedömde inte hade någon betydelse för vårt utvecklingsarbete i skolan. Det var även viktigt att välja ut relevanta avsnitt att transkribera för att arbetsbördan inte skulle bli för stor. I transkriberingen lades inte vikt vid att alla småord som till exempel *så, men, för* och *då* som upprepades ofta, samt *la* och liknande talspråkliga ord, utan koncentrationen var på det betydelsebärande innehållet. Alla *jakande* och *hmm-ande* bortsågs också för att få ett flyt i texten. När flera personer pratade samtidigt valdes "huvudtalaren" – den som höll på att säga något när någon annan också kom in i samtalet och pratade samtidigt.

Ljudinspelningarna och det transkriberade materialet kunde jag under hela studiens gång gå tillbaka till för att lyssna på igen, läsa igenom det nedskrivna och analysera mer. Vid flera tillfällen vid bearbetandet av datamaterialet ansåg jag mig behöva transkribera mer av ljudinspelningarna än vad jag tidigare hade gjort efter studieträffarna, och skrev då ned mer från samtalen. Nya reflektioner under analysarbetet skapade ett behov av mer ingående studium av samtalen.

Loggböcker

Syftet med att skriva loggbok är att genom skriftlig reflektion få en djupare förståelse av händelser. Bara genom själva skrivandet så har man en inre dialog med sig själv. Inläringen och reflektionen befrämjas också genom att man skriver, anser Bjørnedal (2002). Han poängterar också vikten av att skriva ned sina reflektioner så snart som möjligt, för de blir mer

bristfälliga och onyanserade ju längre tiden går. Jag försökte att skriva ned mina reflektioner så snart som möjligt; när det gällde studiecirkeln blev det oftast samma kväll eller helgen efter våra träffar.

I två loggböcker, en för studiecirkeln *Tankens mosaik* och en *Teoriloggbok* för läst litteratur och teori, förde jag ned mina handskrivna anteckningar. Genom de tolkningar och reflektioner som man skriver ned kan en förändringsprocess påbörjas, enligt Rönnerman (1998). Hon menar vidare att "dagboksskrivandet kan vara en väg till självinsikt dvs. att 'upptäcka' den egna praktiken" (Rönnerman, 2004, s 21). Skrivandet var alltså ett sätt att få syn på gruppens och mitt lärande och hur vi utvecklades. Mc Niff och Whitehead uttrycker det: "Keeping your reflective journal is one valuable way of showing the development of your learning." (2005, s 58). Det som jag hela tiden försökte att ha i tankarna vid skrivandet var syftet med arbetet och våra "Hur-frågor" (se s 30).

En systematisering skedde av mina iakttagelser, reflektioner och kunskaper. Ett sätt för att underlätta det var att sidorna i min loggbok för *Tankens mosaik* var indelad under två rubriker: observationer/händelser och reflektioner (1/3 av sidan). I loggböckerna skrev jag fortlöpande ned händelser och reflektioner. Enligt Tiller (1999) är systematisering nödvändig för att få djup i lärandehantering. Jag antecknade i loggboken och skrev även ner reflektioner utifrån våra samtal i studiecirkeln. Det är viktigt att avsätta tid för skrivandet och att man skriver ned sina reflektioner för att följa det egna tänkandet och vad man gör i sin praktik, genom skrivandet kan man följa sin egen process, vad som förändras och på det viset se hur utvecklingen är, anser Rönnerman (2004).

I datorn har jag också två loggböcker; en som kallas för *Veckodokumentation* där jag kort skrev ned när vi hade våra studiecirklar, samtal med rektorn, informella samtal med deltagarna om något som berörde innehållet i vår studiecirkel, hur man kan arbeta med språkutvecklande arbetsmetoder på skolan, APT där jag informerade om *Tankens mosaik*, och liknande händelse. Organisatoriska beslut rörande studiecirkeln fördes in i den loggboken också. Detta gjordes för att på ett enkelt sätt se förändringar och händelser över tid. I den andra loggboken i datorn, *Reflektionsloggboken*, skrevs längre och mer utförligare reflektioner som blev utifrån samtalen i studiecirkeln och även genom några informella samtal. Jag hade inte från början bestämt mig för vad jag skulle fokusera på, utan mina reflektioner blev sådant som jag tyckte var "intressant", men när gruppen hade bestämt "Hur-frågorna" blev fokus mer på dem. Vid en senare genomläsning var det bland annat mina personliga tankar om lässtrategier och hur vi praktiskt arbetade med dem som hade antecknats. I den loggboken gjordes även en del löpande analyser.

Tankens mosaik som vi läser blir nu det konkreta material som vi fokuserar på och som vi alla har aktuellt samtidigt. Det leder till att vi har en gemensam bas och kan omsätta det praktiskt. Vi kan pröva de övningar som vi tycker är relevanta för våra grupper. (Min reflektionsloggbok, 2010-02-11)

Vid transkriptionen av det ljudinspelade material så väcktes också tankar som fördes in i *Reflektionsloggboken* och till viss del även i mejlen till deltagarna.

Metakognitiv reflektionsloggbok

Syftet med en metakognitiv loggbok är enligt Bjørnedal att "man skall reflektera över sin egen lärandeprocess och det sätt varpå man själv lär sig saker och ting" (2002, s 67). Genom pedagogisk dokumentation ökar man medvetenheten om arbetet i barngruppen och man synliggör och reflekterar över sin egen lärandeprocess. Pedagogisk dokumentation kan man använda både enskilt och kollektivt för att utveckla verksamheten och man bör inrikta sig på

ett begränsat område för att kunna lättare kunna utvärdera sina handlingar, sin aktion. En tanke som fanns var att genom uppläsning av våra reflektionsloggbocker kunde vi ha en kollegial utvärdering och även kunna handleda varandra för att utveckla vårt lärande (Bjørnedal, 2002).

Jag utarbetade ett förslag (bilaga 1) på hur man skulle kunna dokumentera – en metakognitiv reflektionslogg bok efter en förlaga i Bjørnedals bok (2002, s 67, tabell 3.6). Därefter tillfrågades deltagarna i studiegruppen, om det skulle kunna vara ett sätt att få syn på vårt eget lärande. Alla deltagarna i studiecirkeln var positiva till att pröva på att använda den för att reflektera över *vad vi lär oss* när vi har boksamtal och *hur vi lär oss*, för att utveckla våra undervisningsstrategier för boksamtal. De metakognitiva reflektionsloggarna utgjorde också samtalsunderlagen vid två tillfällen. Nio skriftliga loggar fanns sammanlagt, och ytterligare en logg lästes upp och samtalades om. (Den lämnades aldrig in på grund av sjukdom.) Sju av loggarna är mina egna och för att göra rättvisa av gruppens lärande så presenteras mitt eget lärande utifrån min metakognitiva reflektionslogg under en egen rubrik i studiens resultatdel, och hela gruppens lärande kommer alltså fram för övrigt.

Utvärdering och enkät

Läsutvecklarna hade skrivit utvärderingsfrågor att svara på efter studiecirkeln slut, och tillåtelse gavs av alla deltagarna att svaren fick komma föreliggande studie till del och finns med i resultatet.

I slutet av vårterminen var en sammankomst utan läsutvecklarna, där det gjordes en slutsummering på terminens studiecirkel, informella samtal, hur arbetet hade fortskridit efter cirkelns slut, hinder för arbetet och hur vi skulle kunna gå vidare. Inför den träffen hade jag gett ut en enkät, kallad ”slutsummering” (bilaga 2), som alla deltagarna kunde läsa igenom innan och svara på, och den bildade sedan underlag för vårt samtal. Fyra av fem svarade på enkäten. (En av deltagarna var sjukskriven.) Deltagarna fick återigen läsa igenom de sammanfattningar som hade gjorts efter varje studiecirkelträff för att verifiera att allt var riktigt uppfattat av mig.

Huvuddelen i enkäten utgick från våra frågeställningar och hur de hade utvecklats under studiegruppens gång. En fråga var om det fanns några hinder till att frågeställningarna inte hade utvecklats så som man ville och hur det hade gått att dokumentera sina boksamtal med barnen. Ytterligare frågor var om våra lärdomar haft betydelse för det dagliga arbetet och i så fall på vilket sätt, och avslutningsvis hur går vi vidare? De anonyma svaren på utvärderingen och enkäten är integrerade i den övriga texten i resultat- och diskussionsdelen.

Analysarbetet

Kvalitativ analys har sina rötter i en hermeneutisk tradition, vars grundläggande föreställningar är att människan aktivt påverkar den situation som hon lever i, samtidigt som hon är påverkad av det historiska och sociala sammanhanget. Den hermeneutiska forskningen tar utgångspunkt i det subjektiva till skillnad från den positivistiska. Forskaren använder medvetet sin livserfarenhet och kunskap i forskningsprocessen, det är hans/hennes förförståelse.

Forskaren har alltid sina egna referensramar i bagaget, och tolkar oundvikligt i enlighet med dessa. (Alvesson & Sköldberg, 2008, s 216)

Den föreliggande studiens analys sker alltså i ett historiskt perspektiv och i en kontext med min livserfarenhet och kunskap.

I en kvalitativ studie menar Kvale (2009) att trovärdigheten bygger på att det finns empiriska belägg och att man har gjort en rimlig tolkning. Aktionsforskaren Olin menar att "genom tolkningen skapas kontinuerligt en kvalitativ ny förståelse för det som studeras" (2009, s 91). Genom att både själv läsa och låta andra läsa sammanfattningar av diskussionerna och forskningsmaterialet och samtala om dessa, så uppstod ny förståelse hos mig. Det genererade i nya tankar; en spiralliknande rörelse under hela forskningsprocessen och nya sätt att förhålla sig till de frågor som uppstod gällande studien (Olin, 2009).

Min förförståelse finns alltså med i denna studies forskningsarbete och därför har det redogjorts för den i en sådan utsträckning som antas behövas för att läsaren ska kunna förstå mina utgångspunkter.

Den fortlöpande analysen

Som aktionsforskare ser jag likheter med den etnografiske forskarens datainsamlanden och jag har, likväl som denne, gjorde fortlöpande analyser under studiens gång, för att minnas processen och analysen av dess olika delmoment. För att inte mängden data skall bli ohanterlig för forskaren bör det göras en fortlöpande analys av logg- och dagböcker, fältnotiser, observationer och intervjuer. Under hela forskningsprocessen läser undersökaren relevant litteratur och reflekterar över innehållet och sammanhang. När forskaren öppet kodar sina egna data uppkommer ofta idéer och reflektioner, som bör skrivas ned för att kommas ihåg. Målsättningen med den öppna kodningen är att de relevanta reflektionerna ska vara teoribildande (Kullberg, 1996).

I tolkningsarbetet sker en rörelse och en växelverkan med faktorerna: förförståelse – förståelse, tolkningar – deltolkningar och del – helhet, (Alvesson & Sköldberg, 2008). Den ena lärdomen bygger på den andra och de berikar varandra växelvis. Det var också relevant i analyserna av samtalen, i studiecirkeln *Tankens mosaik*, som jag gjorde. Som forskare försöker jag pendla mellan min förståelse av det som inträffade mellan del och helhet, mellan närhet och distans, och att söka förklaringar och att kontrollera (Olin, 2009). Inom hermeneutiken försöker man tolka det man ser och det är något som även jag gjorde fortlöpande och skrivit ner reflektioner i mina loggböcker.

För att läsaren skall kunna skilja på citat från litteratur och citat från empirin i studiecirkeln har jag valt att kursivera empiricitaten. Titlar på böcker och dylikt skrivs också med kursiv stil.

Efter varje träff i studiecirkeln läste jag igenom det transkriberade materialet och gjorde en sammanfattning och analys av samtalen. Delar av sammanfattningen och analysen delgavs de andra så snart som möjligt genom att mejla det till dem. Det materialet kallas för mejl till deltagarna, vilket kom att fungera som en slags fortlöpande validering. Det fungerade också som ett led i vårt lärande genom att jag dokumenterade vad vi hade samtalat om och tog upp det på nästkommande träff (sista kvarten som vi hade internt efter läsutvecklarnas tid). "De anteckningar man gör används sedan i diskussionerna med kollegerna", skriver Rönnerman (2004) om dagboksskrivande, och det passar även in för mina mejl. Mejlen innehöll också vad vi hade kommit överens om att göra till den kommande träffen, uppgifter från läsutvecklarna samt praktisk information.

Jag märkte att när jag skrev ned vårt lärande så kunde nya tankar och reflektioner uppstå som gav idéer och andra infallsvinklar på en fråga. Det kunde till exempel göra att jag tog del av och sökte stöd i facklitteratur, både att läsa om böcker och söka nya titlar. Det blev en växelverkan mellan empirin och teorin.

Från början hade jag en öppen läsning av det insamlade datamaterialet och praktiken, och lät det tala till mig. Tidigt i studien såg jag då genom det transkriberade materialet och genom att fortlöpande läsa i loggböckerna två områden som utkristalliserade sig i samtalen som betydelsefulla:

1. organisatoriska faktorer
2. gemensamma erfarenheter och en pedagogisk grund för lärande och reflektion.

De två områdena var genomgående centrala under studiecirkelns alla träffar, och styrde efterhand urvalet av det empiriska materialet. Att stanna upp och se över det insamlade materialet är också något som Anderson, Herr och Nihlen (1994) rekommenderar för att se om materialet är relevant till forskningsfrågan, hur effektivt datainsamlingen är på det sätt som man bedriver den och om man har några luckor i sitt insamlande, vilket jag också har försökt att göra.

Senare i studien blev jag medveten om *hur* vi samtalade. En medvetenhet som skedde genom en pendling av analysen av det ljudinspelade materialet och teorianknytning.

Loggböckerna lästes fortlöpande i för att se om några mönster kunde ses i dem för att kunna dra slutsatser, vilket kunde leda till nya insikter och nya steg, ny planering, att ta i vårt utvecklingsarbete. Även vid läsning av facklitteratur gjorde jag fortlöpande reflektioner och analyser som resulterade i nya anteckningar för att komma ihåg. En pendling skedde mellan närhet och distans för att reflektera över samtalen i studiecirkeln, informella samtal och aktuell litteratur, både genom att vara den aktiva deltagaren i studiecirkeln, den reflekterande läraren och forskaren med helikopterperspektiv. När jag av olika anledningar inte hade haft tid att läsa och skriva så mycket under en period, så kunde jag ibland se på materialet med nya distanserade ögon och det genererade nya reflektioner.

Den avslutande analysen

Det första steget, enligt Anderson, Herr och Nihlen (1994) är att i den avslutande analysen sätta samman allt materialet, läsa igenom den ursprungliga frågan igen och därefter återigen läsa igenom allt insamlat datamaterial och göra noteringar när man finner intressanta saker. Detta skedde med hjälp av olika färgpennor och jag kodade material för att lättare finna mönster och resultat. Flera forskare (Ely & Anzul, 1993; Kullberg, 1996; McNiff & Whitehead, 2005) rekommenderar att man skapar ett system av tankeenheter för att finna de slutliga fakta som utgör hela studiens resultat, vilket jag alltså har gjort.

I den avslutande analysen togs utgångspunkten i Jon Ohlssons organisationspedagogiska teori (2004) och hans struktur användes för att genomföra kategoriseringen av empirin. Jag har reflekterat och utvärderat resultaten som har framkommit, för reflektion och utvärdering är också en naturlig och viktig del i aktionsforskningen, enligt Rönnerman (1998).

Trovärdighet och giltighet

När det gäller aktionsforskning och annan så kallad praktikerforskning så råder det en diskussion angående dess reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. De epistemologiska¹⁴ frågorna ställs i centrum: Vems kunskaper är de riktiga och vem/vilka bestämmer kunskapen? (Anderson & Herr, 1999). Kritiker mot aktionsforskningen och annan praktikerforskning menar att kunskap som dess forskning ger är alltför kontextbunden och har därför inte så stor giltighet utanför den egna praktiken. Ett okritiskt accepterande av praktikerforsknings kunskapsresultat skulle leda till att en legitim form av kunskap, som kommer från till exempel undervisning, undergrävs om man hävdar att kunskapen är sann därför att den kommer från praktikerforskning, menar Fenstermacher (Folkesson, 2004). Flera forskare bland andra Anderson, Herr och Nihlen (1994) anser dock att det bör vara ett annat validitetsbegrepp inom praktikerforskningen eftersom den har som målsättning både att förbättra och förstå praktiken. Därför använder jag mig av termerna trovärdighet och giltighet istället för termerna reliabilitet och validitet.

Lärargrupper måste själva få vara med och formulera kriterier för sitt förbättringsarbete och sin forskning, hävdar Anderson et al (1994), eftersom det är de som bäst känner till den egna kontexten. Det blir inte etiskt riktigt om det är forskare inom andra discipliner som skall ha makten att bestämma om forskningskvalitén, anser de. Det är ett allvarligt problem att lärargrupper tystas ner av andra akademiker.

Folkesson lyfter också fram diskussionen att det är en maktfråga när aktionsforskningen skall valideras, och att det inte är nödvändigt att använda de traditionella forskningskriterierna vid valideringen, utan att de inblandade, aktionsforskarnas och deltagarnas, röster måste få höras (Folkesson, 2004). I den föreliggande studiens aktionsforskning kom alla deltagarnas röster och åsikter fram genom samtalen som transkriberades, läsutvecklarnas fråga om förväntningarna på cirkeln och slutligen genom utvärderingen och enkäten. Även mejlen efter varje träff innehöll sammanfattningar om vad som hade samtalats om och vars trovärdighet och giltighet deltagarna bekräftade, dels vid den nästkommande träffen och dels vid den sista gången då en slutsummering gjordes, bland annat i form av en enkät (bilaga 2). I enkäten som lämnades in efter studiecirkeln avslutande lämnade varje deltagare (utom en på grund av sjukskrivning) dessutom in en skriftlig bekräftelse på mejlens trovärdighet och där även personliga tankar om lärandets utveckling kunde ges. Dokumentationen och hur vi skulle kunna gå vidare med vårt lärande skrevs dessutom ned i enkäten.

Angående valideringen i föreliggande studie gäller Eisenharts och Borkos fem kriterier (Folkesson, 2004, s 118f), som de har utarbetat för forskning om undervisning. Det valet görs för att hålla en närhet till de traditionella forskningsvärdena och samtidigt ha den frihet som aktionsforskningen ger. De fem kriterierna är:

1. Forskningsfrågorna, datainsamlingsmetoderna och analysteknikerna skall passa ihop.
2. Datainsamlingsmetoderna och analysteknikerna skall ske på ett kompetent tekniskt sätt och vara insatta i den historiska, disciplinära och traditionella kontexten.
3. Bygga på någon teoretisk tradition eller tillföra kunskap till något praktiskt område. Till skillnad från traditionell forskning så skall forskaren här vara tydlig med att ge sin personliga tolkning.
4. External och internal validitet, alltså att ta upp viktiga frågor och problem som uppstår i praktiken och att kunna delge de som är intresserade av ämnet på ett begripligt sätt.

¹⁴ Epistemologi betyder studiet av kunskapens natur och av hur kunskap rättfärdigas (Kvale, 2009, s 358).

5. De fyra ovanstående kriterierna bildar en helhet som stämmer väl överens och där validiteten är god.

Jag anser att studien uppfyller ovanstående kriterier, och att läsaren kan ta del av forskningens tillvägagångssätt genom ett utförligt metodavsnitt.

Ett sätt att visa på tillförlitligheten i en undersökning är att göra den offentlig. Om kollegor till exempel håller med om slutsatser och lärdomar som har dragits så är det en form av kommunikativ validering, enligt Kvale (1997). Kollegorna i studiecirkeln fick fortlöpande ta del av sammanfattningarna och analysen av diskussionerna som jag gjorde efter varje träff. När det gällde sammanställningarna av samtalen, vilka jag hade mejlat efter varje sammankomst, höll alla med om att innehållet stämde väl överens med samtalen. En av deltagarna skrev bland annat i enkäten: *Ja, jag tycker att du har fångat våra samtal, reflektioner och framtida planer på ett adekvat sätt! Jag känner igen mina uttalanden och är glad när jag märker att jag faktiskt kunnat bidra med något vettigt!* Studiecirkeldeltagarna, läsutvecklarna, rektorn för Vindexskolan och verksamhetschefen fick läsa igenom studien och kommentera den innan publiceringen, för att dess trovärdighet skall vara så hög som möjligt.

Generaliserbarhet

När det gäller generaliserbarheten så gäller den för vår skola, Vindexskolan. Rönnerman (2004) menar att ingen praktik är lik en annan och därför kan inte heller resultaten överföras, men de kan vara av intresse för att se likheter och skillnader, att vara en referens. Lärdomarna som erhöles kan vara lärande och utvecklande även för andra arbetslag och skolor. Uppsatsen kan också vara av intresse för kommunens verksamhetschef och läsutvecklarna när de utvärderar satsningen på lärarnas kompetensutveckling genom studiecirkelarna *Tankens mosaik*. Läsutvecklarna uttalade också själva att de var intresserade av att ta del av studien, och att de kan få lärdomar som de kan ta med till flera studiecirkel.

Etiska förhållningssätt

När det gäller etiska riktlinjer är det fyra områden som forskare brukar ha med: informerat samtycke, konfidentialitet, konsekvenser och forskarens roll (Kvale (2009)).

Innan studien påbörjades gavs samtycke till den från grundskolans verksamhetschef, rektorn, deltagarna och läsutvecklarna. Det är nödvändigt att forskaren informerar deltagarna hur studien skall publiceras (Kvale, 2009). Min inställning är att ingen skulle känna sig kränkt. Därför var det också viktigt att i samråd med de nyss nämnda och med andra forskare ha ett forskningsetiskt lämpligt förhållningssätt; en etisk grundprincip är att göra ”gott” (*beneficence*) (Kvale, 2009, s 89). Innan publiceringen skedde så fick berörda parter även läsa studien, som tidigare nämnts. Moralisk integritet, ansvar och känslighet värnar jag om genom att fingera deltagarnas och skolans namn, samtidigt som jag är mån om att hålla en god vetenskaplig kvalitet. Min roll som aktionsforskare har redogjorts för under rubriken med samma namn.

RESULTAT

Inledningsvis i detta avsnitt kommer organiserandet för utvecklingsarbetet och möjliggörandet av kompetensutvecklingen att behandlas. Därefter följer en genomgång av en gemensam pedagogisk grund för lärande och reflektion där det professionella yrkesspråket har en viktig funktion, samt de konsekvenser som man kan utläsa av det. En analys görs, utifrån Jon Ohlssons organisationspedagogiska perspektiv, av de samtalsformer som visade sig i diskussionen mellan deltagarna i studiecirkeln. Slutligen en tolkning om berättande samtal som utgår från en gemensam pedagogisk grund som en möjlighet till att främja lärandet.

Som aktionsforskare följde jag och dokumenterade processen i hur pedagogerna i studiecirkeln utvecklade sitt lärande hur man kan undervisa i läsning och läsförståelse. Resultaten redogörs alltså för utifrån två fokus som genom analysen framstod som betydelsefulla:

- Organiserandet av utvecklingsarbetet
- En gemensam pedagogisk grund för lärande och reflektion.

Samtalets organisering och dess betydelse för lärandet i studiecirkeln

Man kan se att organiserandet av skolans utvecklingsarbete gällande pedagogerna på Vindexskolans kompetensutveckling inom läsområdet, rörde sig på olika nivåer: toppnivå – regeringsbeslut om *Läsa-, skriva- och räknaprojektet*, mellannivå – verksamhetschefen för grundskolan i kommunen som sökte statsbidraget och beslutade hur utvecklingsarbetet skulle ske inom kommunen, och lokalnivån – Vindexskolans rektor tog ställning till hur utvecklingsarbetet skulle bedrivas på enheten och de enhetsorganisatoriska förutsättningarna. På gräsrotsnivån var det pedagogerna som kompetensutbildade sig i läsinlärningsstrategier och arbetade aktivt med elevernas språkutveckling. Det är på denna nivå som studien är genomförd. Resultaten som presenteras nedan handlar alltså om organiseranden på en arbetslagsnivå i en studiecirkel. Först lyfts det kollektiva lärandets betydelse för pedagogerna, och där man kan se möjligheter till både individuellt och kollektivt lärande, och en växelverkan mellan dessa.

Att lära tillsammans

Att lära sig att ha boksamtal tillsammans med en kollega kan göra att man får stöd av varandra och att man kan reflektera tillsammans efteråt hur samtalet har varit och utvärdera det. På det viset kan lärandet utvecklas hos alla parterna. Två av pedagogerna, nämligen förskollärarna, arbetade i samma förskolegrupp. De hade tillfällen att både planera och att genomföra boksamtalen tillsammans och de tyckte att det var betydelsefullt att arbeta i samma arbetslag och kunna ge varandra respons på samtalen. En av dem kunde också observera barnens reaktioner vid boksamtal när kollegan höll i samtalet.

Christina: Vi kan reflektera tillsammans efteråt. Vi lär oss ännu mer. /.../ Vi är bra på att prata med varandra.

De upplevde att de genom sitt gemensamma arbete med boksamtalen i sin barngrupp lärde sig ännu mer genom den reflektionen som de kunde göra tillsammans efteråt. I sina samtal kunde de tillsammans utvärdera hur högläsningen och boksamtalen utföll i barngruppen, vilka reaktioner det blev hos barnen. Att lära tillsammans med en kollega, menade både förskollärarna och lärarna, utvecklade lärandet genom den reflektion och utvärdering som man hade efter boksamtalet med barnen. Vid ett tillfälle förde en av dem anteckningar till den metakognitiva läsloggen och vid samtalen i studiecirkeln fälldes följande kommentarer:

Det är ganska roligt när man har tid och ork att anteckna. /.../ Samtalen efteråt ger mycket. /.../ Man blir också sporrade till att pröva nya saker när man arbetar tillsammans.

Förskollärarna upplevde en arbetsglädje när de arbetar utifrån samma pedagogik med boksamtal och lässtrategier, och kunde diskutera med en av sina närmaste kollegor och ge varandra respons på lektioner och samlingar. Läsutvecklaren Karin lade också märke till deras glädje.

Karin: Det märks ju när ni pratar att ni själva tycker att det är roligare när ni jobbar på det här viset.

Vikten av diskussioner och reflektioner med kollegor om vardagsarbetet var också något som upplevdes som givande. På frågan om vad som hade varit bra i studiecirkeln skrev en av pedagogerna i läsutvecklarnas utvärdering:

Möjligheten att få läsa, lyssna och reflektera tillsammans. Bra att få handfasta tips av kursledarna. Bra med en öppen och resonerande karaktär på samtalen.

Ett annat svar på frågan om vad som hade varit bra var den koppling till skolans vardag som hade kunnat ventileras i gruppen. Det fanns ett intresse att lyssna på sina kollegor och hur de undervisade:

Framförallt de samtal vi fört med tydlig anknytning till vardagen och alltid spännande att lyssna på hur kollegor arbetar.

Det framkom också att det var positivt med de gemensamma pedagogiska diskussionerna. I skolans värld kan det finnas ett behov att i lugn och ro samtala om målsättningen i undervisningen, metodik och pedagogik med sina kollegor. I utvärderingen kunde man även ta del av att det hade varit uppskattat med:

Möjligheter till pedagogiska diskussioner med våra egna kollegor (som fortsätter).

Det känner jag känns bra att vi är flera stycken nu. /.../ Det känns jättebra.

Att studera och lära tillsammans med sina kollegor på skolan och tillsammans ha tillfällen att utveckla det egna lärandet och också det gemensamma kollektiva lärandet gav en tillfredsställelse och glädje. Det sporrade också till att pröva nya saker, nya läsinlärningsstrategier (vilket också var en av förväntningarna som uttrycktes vid första träffen):

Eva: Jo, att man får pressa varandra på ett positivt sätt. Att man känner att man måste ta tag i det, man måste komma igång.

Att lära sig vara lyhörd för eleverna

Att organisera arbetssättet och hur man använder sig av läsinlärningsstrategier måste anpassas efter barngruppen, man kan inte ju bara kopiera en metod och använda den rakt av i sin elevgrupp. Det gäller att vara lyhörd för gruppen och situationen, anser Karin. Det är här som de professionella lärarna utmärker sig.

Läsutvecklaren Karin: Det handlar inte om bara om åldrarna. Det handlar om väldigt mycket om grupperna. /.../ Vad har man för grupp? Vad är det för strategi som funkar i våra grupper? /.../ men det är olika strategier som man använder i alla dom olika grupperna som vi har. Det är rätt intressant att höra er, att ni jobbar så olika men ändå så lika.

Som lärare kan man till och med använda samma strategier mot samma mål och ändå göra olika fast man undervisar samma åldersgrupp. Lärare har sin utbildning, sin personlighet, sina talanger och sina egna bakgrundserfarenheter som han/hon använder på ett yrkesmässigt sätt i undervisningen. Alla pedagoger behöver inte göra exakt likadant för att målen skall uppnås.

Förskolläraren Christina uttryckte att eftersom några av metoderna bygger på att man kan skriva och/eller läsa så gäller det att anpassa dem till en lägre nivå som passar förskoleklassen. Hon använde och anpassade strategierna också utifrån den barngruppen som hon hade.

I gruppen uttrycktes också att ett lärande skett vid diskussionerna och reflektionerna utifrån boksamtalen, undervisningen och i de elevgrupper som fanns i skolvardagsarbete. Det lärandet studerade jag mer för att se hur utvecklingsarbetet, diskussionerna och reflektionsarbetet organiserades och gestaltades, och i det följande redovisas resultaten.

Berättande samtal

När man lär sig tillsammans så ger man varandra idéer också och kan på det viset utveckla både sitt eget lärande och det kollektiva lärandet. Det har varit ett delgivande till varandra hur boksamtalen genomförts och på det viset kunnat inspirera och rådgöra med varandra. Frågor från andra i gruppen förde samtalen vidare och den som berättade kunde utveckla sina tankar mer, berätta om elevernas reaktioner och fler detaljer i hur boksamtalen gick till.

För att läsaren skall bli insatt i hur ett samtal om en pedagogisk fackbok kan gestalta sig och hur den kan påverka pedagogers lässtrategiundervisning, så redogörs för några sådana samtal nedan. Det är samtal som handlar om hur litteratur har berikat undervisningen för pedagoger och samtalen i sig är också exempel på hur pedagogers engagemang använts för att inspirera kollegor. Det är alltså organiserade pedagogiska samtal som utspinner sig på en arbetslagsnivå.

Exempel 1 – Användning av Grodan-boken

Britta Stensson ger i sin bok *Mellan raderna – Strategier för en tolkande läsundervisning* förslag på barnböcker som hon rekommenderar att använda vid olika strategier. *Grodanböckerna* och *Örjan – den höjdrädda örnen*¹⁵ är lämpliga att använda vid *text-till-själv-kopplingar*, det vill säga när man utifrån en läst text stannar upp, tänker högt och gör anknytningar till sitt eget liv (Stensson, 2006, s 71-74).

¹⁵ Klinting, L. (1995). *Örjan - den höjdrädda örnen*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Vid den tredje sammankomsten i studiecirkeln berättade Eva om boken *Grodan hittar en vän*¹⁶ som hon hade läst och haft samtal om med sina elever i årskurs ett. Hon sa också att hon hade fått sin idé att använda boken när hon hade läst Stenssons bok (2006). Eva inledde med att berätta att hon hade köpt en handdocka i form av en groda och förvarade den i en vacker trälåda.

Eva: Hade med en liten handdocka som såg ut som en groda och en fin låda med magnetlock. Jag satt i soffan och hade en elev på varje sida och så halva klassen framför mig. Text-till-själv-koppling (skulle jag pröva, min anm).

Så sa jag till dom så här: Det är nån som har flyttat in i den här lådan. Så liksom. Jag gillar att spela teater. Och så öppnade jag och /.../ Groda! Ja, sa jag. Kvack! Kvack! Killen som är väldigt tuff och tycker att sådant här är barnsligt och töntigt, han hängde på direkt och började klappa den här /.../ Sen så hade jag lånat en bok då "Grodan hittade en vän", nere på biblioteket.

Och så började jag läsa den då. Innan jag började läsa så berättade jag att jag kommer att stanna upp ett par gånger under det att jag läser och berätta vad jag kom att tänka på när jag läste den här boken första gången. Då var det ett barndomsminne bland annat som jag tog upp och så ytterligare en sak. Så att de visste om det innan. Då lyssnade dom på mig när jag stannade upp på det stället där jag kom att tänka på det här. Jag stannade upp och så gick jag vidare och läste färdigt boken.

Eva berättar här hur hon prövade att använder strategin att *tänka högt* och strategin *text-till-själv-koppling* då hon utifrån texten berättade om en händelse i sitt eget liv, ett barndomsminne som hon kom att tänka på. Hon modellerade för barnen genom att tänka högt om det som texten påminde henne om. I studieboken står det att genom att läraren tänker högt så synliggör det för eleverna hur en god läsare kan tänka:

Lärarens egen bearbetning är ett ovärderligt steg på vägen mot att hjälpa barnen att iakttaga och använda goda läsares mentala processer. När jag talade om att avlyssna den egna läsningen brukade jag tänka högt så att eleverna kunde följa den tankeprocess under vilken min textförståelse växte fram. När barnen fått demonstrerat för sig hur det kan gå till finns det hur många sätt som helst att hjälpa dem att praktisera skilda strategier i smågrupper, två och två eller individuellt. (Keene & Zimmermann, 2003, s 58-59)

Genom att Eva hade läst ovanstående bok och om hur Stensson (2006, s 71f) praktiskt gick tillväga med en konkret barnbok så underlättade det för Eva själv när hon skulle pröva på metoden *text-till-själv-kopplingar*. Eva hade tagit del av facklitteraturens teoretiska utgångspunkter och metodval. Hennes berättande gjorde också att fler deltagare blev intresserad av att använda den barnboken i boksamtal i sin egen barngrupp. Det är ett exempel på hur en pedagogisk faktabok som är full av praktiska didaktiska undervisningsexempel i lässtrategier får konkreta nedslag i ett arbetslags undervisning med sina elever.

På femte träffen kom arbetet med *Grodanböckerna* upp igen och då bad Mirjam att Eva skulle ta med någon bok som handlar om "Grodan" så att hon kan låna den till sin klass.

Mirjam: Jag blir lite sugen på de här Grodanböckerna, för det är inte några böcker som jag har läst. Kan du inte ta med dig nån?

Lena: Dom är jättestora i Tyskland.

Eva: Det är inte så mycket text egentligen men bilderna är fantastiska! Det är så härliga färger och man upptäcker många saker samtidigt som det är väldigt rent tecknat. Det gillar jag! Det får inte vara så mycket plotter.

¹⁶ Velthuijs, M. (2002). *Grodan hittar en vän*. Stockholm: Berghs Förlag AB

Detta är ett exempel på hur pedagogerna påverkade och inspirerade varandra att ha boksamtal om böcker som några inte hade känt till tidigare. Genom att man samtalar om böcker och får ta del av boksamtal som kolleger har haft, så skapar det ett större intresse att själv pröva på att ha boksamtal utifrån de böckerna. Pedagogiska samtal som är praktiskt inriktade och att höra hur någon kollega konkret berättar hur han/hon har gått till väga i undervisningen, kan göra det lättare för andra att också pröva en ny bok och eventuellt en ny läsinlärningsstrategi med eleverna. Att låna böcker av varandra kan underlätta att ha boksamtal. Lättillgänglighet av skönlitteratur och facklitteratur kan också påverka hur mycket litteraturen används i undervisningen.

Exempel 2 – Örjan-boken

Under första studiecirkelträffen berättade Eva för gruppen om ett annat boksamtal som hon upplevde som mycket lyckat. Det var under kursen *Läs-, skriv- och språkutveckling* som de studerande fick en uppgift att ha ett boksamtal i en elevgrupp. Här ser man vikten av att ha praktiska uppgifter under en utbildning. Uppgifter som genomförs bland elever och som dokumenteras, analyseras och diskuteras under utbildningstiden. Det som man en gång har prövat att praktiskt genomföra i klassrummet gör det också lättare att upprepa och eventuellt förbättra. Eva delade med sig av de erfarenheter som hon gjorde då. Hon berättade att Stenssons bok hjälpte henne när hon förberedde sig grundligt inför sitt boksamtal. Barnboken som hon valde hade Stensson skrivit om i sin bok och den handlade om *Örjan – den höjdrädda örnen*. Det var Evas första boksamtal med ettor. (Eva är utbildad mellanstadie lärare och har inte undervisat ettor tidigare. Hon besökte en etta på skolan för att genomföra sin uppgift.) Eva berättade entusiastiskt att hon hade haft olika röster när hon läste för att föreställa den stora örnen respektive den lilla kungsfågeln.

Mirjam hade tagit intryck av Evas skildrande av boksamtalet och vid femte träffen utspann sig följande samtal:

Mirjam sa till Eva: Du inspirerade mig till att läsa om den höjdrädda örnen Örjan. Den har jag läste idag. Den var jättebra. Då hade jag också olika röster.

Eva: Ja, vad härligt!

Mirjam: Och barnen dom satt. Oh!!

Eva: Precis! Förberedde du dom genom att säga att "Jag kommer att låta si eller så bara för att ni skall förstå lättare vem som pratar"?

Mirjam: Nej, men däremot så spände vi upp vingbredden och mätte.

Mirjam hade haft boksamtal utifrån den boken som Eva rekommenderade, och erfarenheter utbyttes om hur de hade gjort i sina respektive grupper. Mirjam delgav de andra att hon hade lagt stor vikt vid förförståelsen innan hon läste boken för sina tvåor. Hon berättade att hon med hjälp av en pojke i klassen och ett måttband hade mätt upp den stora kungsörnens vingbredd på två meter, för att eleverna skulle få en uppfattning om örnens storlek. I klassen hade de också jämfört vikten på örnen (sex kg) och den lilla kungsfågeln (sex g); sex kilo som man kan jämföra med sex en-liters mjölkpaket och sex gram som ett papper. Mirjam sa också att hon inte hade sin matematiklektion som hon hade planerat, för eleverna var så engagerade så hon använde även tiden för matematiklektionen till boksamtalet.

Mirjam: De var så intresserade så jag tänkte: "Äsch, skippa matten".

Läsutvecklaren Margot: Men du pratade ju matte.

Mirjam: Ja

Eva: Snacka om praktisk matte!

Genom samtalet med Margot fick Mirjam upp ögonen för att hon faktiskt hade kombinerat sin förförståelse av boken med en praktisk matematiklektion. I samtal med en kollega kan det bli synligt, både för sig själv och för andra, hur man undervisar och man kan bli medveten på ett annat sätt vad man gör. Pedagogiska samtal kan synliggöra och medvetandegöra vad som sker i undervisningen genom att man reflekterar tillsammans. I exemplet ovan så utbytte inledningsvis två av pedagogerna erfarenheter av hur de hade arbetat med olika läsförståelsestrategier utifrån samma böcker. Möjligheten till ett lärande förväntades därmed öka – både det eget lärande för de som samtalade och även för de som lyssnade till samtalen. Ett lärande om hur man kan tillämpa olika strategier utifrån några specifika barnböcker. Det visade sig sedan att ytterligare en pedagog, Lena, blev intresserad av att ha boksamtal med utgångspunkt från den boken, vilket diskuterades vid en annan träff.

Frågor utvecklar de berättande samtalen

Förutsättningen för lärandet ökade också genom de frågor som ställdes till varandra, reflekterande frågor som utvecklade de metakognitiva förmågorna – hur boksamtal och lektioner hade genomförts. De frågorna kunde alltså utveckla hela gruppens lärande.

På studiecirkelns första träff frågade läsutvecklarna vilka förväntningar som fanns på kursen. De skrevs ned, var och en för sig, och utifrån dem så sammanställdes frågeställningarna, med inspiration från aktionsforskningsteorin (McNiff & Whitehead, 2005): att man kan ha frågor som utgångspunkt vid utvecklandet av lärandet och praktiken (se s 30). Frågorna var ett av redskapen för pedagogerna att utgå ifrån när man ville förbättra praktiken. Under hela cirkelns gång fanns ”Hur-frågor” i åtanke: Hur kan vi utveckla strategier för läsförståelse och fördjupa tidigare kunskaper om läsinlärning, och hur kan vi bli fler på skolan som vill utgå från litteratur i undervisningen och att dela pedagogiska lässtrategisamtal med? var huvudinnehållet. Frågeställningarna hölls levande i diskussionerna, och i de sammanställningarna som jag gjorde efter varje träff:

”Hur lärde jag mig?/.../ hur vi tillsammans förbättrar vår verksamhet, vår praktik. Hur gör vi när vi lär oss? I minnet kan vi också ha våra frågeställningar. /.../ (Frågeställningarna citeras här igen.) (Mejl till deltagarna, 2010-02-17)

Frågeställningarna skulle hela tiden vara aktuella så att de inte ”glömdes bort”; det ursprungliga fokus skulle finnas kvar hela tiden som en röd tråd.

Hur frågor utvecklar berättandet kan man se i nedanstående dialog, när läsutvecklaren fick Eva att utveckla sitt berättande mer om hur hon hade undervisat. (Det är mycket möjligt att Margot hade studiebokens ord i minnet, där det står att det är viktigt att läraren gör en tydlig skillnad på när man läser högt i kontrast till när man tänker högt, så att eleverna tydligt ser när läraren modellerar sitt tänkande (Keene & Zimmermann, 2003, s 140). Eva började berätta hur hon prövade strategin *att tänka högt* och beskrev hur hon gjorde när Margot kom med en fråga.

Läsutvecklare Margot: Stängde du boken så att de såg att du tänkte och inte läste?

Eva: Nej.

Läsutvecklare Margot: Hade du förvarnat dom?

Eva: Ja, jag hade förvarnat dom och sagt så här innan, att jag kommer att stanna upp.

Läsutvecklare Margot: Och då markerar du på något sätt att du inte läser?

Eva: Ja, precis. Första gången som jag läste den här boken kom jag att tänka på – och då berättade jag om en kamrat till mig då som jag lärde känna och så skulle hon åka hem och då var jag så ledsen. Och sen när vi var klara med boken så fick barnen sätta sig på sina platser och de tog fram sina

skrivböcker, och så frågade jag dom: Var det något ni kom att tänka på, när jag läste boken? Och då skrev många barn om resor som de hade varit ute på och träffat kompisar som de var tvungna att skiljas från sen efteråt. Men det blev i alla fall något hos alla. Och så ritade de och målade en bild, så dom skrev bara en mening var: 'Jag kom att tänka på.' Och så skrev dom.

Efter att Eva modellerat berättade hon att eleverna själva fick prova på att göra egna *text-till-själv-kopplingar* med att tänka på något från deras eget liv. Därefter skulle de träna på att skriva en mening om det och till sist rita en bild till händelsen. Gruppen lyssnade intresserat till hur det hade gått när Eva hade provat att använda sig av strategin som var relativt ny för henne i hennes lärarbete. Hennes kroppsspråk och röst visade på stort engagemang och glädje.

Stensson menar (2006, s 78f) att i varje undervisning om en strategi bör det finnas med fyra delar: modellering, ledda övningar, individuell praktik och elevens användning av strategin i sin egen läsning. Här får eleverna efter Evas modellering prova på den individuella praktiken att koppla högläsningens boken till en egen händelse, *text-till-själv-koppling*.

Genom läsutvecklarens frågor fortsatte Eva att berätta mer om sitt boksamtal och delade med sig med fler detaljer om hur hon hade genomfört sitt boksamtal till de övriga i gruppen. När frågor ställdes i gruppen så uppmuntrade det till att berätta mer och utvecklade på så vis samtalen. Frågor som: *Vad tror ni att det beror på att dom tycker att det är ännu roligare?*, *Kan du inte bara berätta vad du själv har skrivit?* och läsutvecklarnas skriftliga frågor till de aktuella kapitlen av studieboken stimulerade också berättandet och reflektionen. De skriftliga frågorna skulle vara en hjälp att själva reflektera när vi läste och eventuellt kunde tankarna skrivas ned för att ihågkommas och tjäna som samtalsunderlag på studiecirkeln. Det var frågor som:

1. *Läs kapitel 1, 2, 3 och fundera över vilka tankar du får när du läser*
2. *Hur skapar jag en gynnsam läs- och lärmiljö?*
3. *Hur arbetar jag med läsförståelse idag?*
4. *Hur hjälper jag eleverna att återberätta en text med egna ord?*
5. *Hur/på vilket sätt arbetar jag med studieteknik?*
6. *På vilket/vilka sätt tar jag tillvara elevernas bakgrundskunskaper i undervisningen?*

Frågorna var alltså ett sätt att uppmuntra till egen reflektion, som berördes tidigare, och när man dokumenterar sina tankar så utvecklar det också reflektionen. Det nedskrivna, som var personligt och inte behövdes visas för någon, kunde man också senare gå tillbaka till för att se sina reflektioner i ett annat ljus och få syn på sitt eget lärande.

Vid fjärde träffen frågade läsutvecklaren Karin vilka tankar som skapades när man läste deras frågor till kapitel fem och sex i studieboken (se ovan, frågorna fyra, fem och sex). Alla hade dock inte skrivit ned sina reflektioner för det upplevdes att det inte hanns med det, men var och en berättade ändå om sina tankar. Studieteknik handlade många av samtalen vid det tillfället.

Lena: Vi har jobbat med tema rymden. Ett väldigt bra sätt att jobba med olika småtexter om olika planeter. /.../ Utifrån det så har vi jobbat med en speciell arbetsgång då med tankekarta och då så har vi gjort mycket så att de har läst högt för varandra. /.../ Att det ger mer om dom läser högt för varandra att dom får med sig lite mer. Vi har gjort det i flera steg. Läsa tyst. Läsa högt för varandra. Stryka under viktiga saker i texten. Sen har vi gjort gemensamma tankekartor. Det har varit så nästan vid varje planet så att vi har gjort en gemensam tankekarta.

Läsutvecklaren Karin inflikade en fråga: *Före, under eller efter?* som fick Lena att utveckla och motivera varför hon arbetar som hon gör med att skriva tankekartor efter att klassen har läst en faktatext om en planet.

Lena: Först? Nej, inte före. I och med att det är så pass obekant. Om man säger att det är solen kan man göra en tankekarta innan kanske, men planeten si och så, det kan dom inte så mycket om egentligen, så det har jag valt att inte göra. Annars kanske det skulle vara naturligt att göra för att ha förkunskaper. Men nu har vi läst innan och skrivit upp på olika sätt. Oftast med ord, någon gång med halvmeningar, så att säga. Och sen så hjälpt dom med någon mening.

Positivt stöd och uppmuntran i de berättande samtalen

När det talades om studieteknik så berättade Lena också om de svårigheter som hon upplever i sina försök att få eleverna att stryka under stödord.

Jag tycker att det är svårt det här med nyckelord. Att stryka under i texten och hitta nyckelord. Dom stryker under rubb och stubb. Vi har ibland försöker försökt att göra det tillsammans istället. Men då har dom kanske redan strukit under en hel del. Så jag tycker att det är, ja, det är svårt.

Att samtala om de problem och svårigheter som man upplevde var också något som förekom i gruppen. Läsutvecklaren lyfte sedan det positiva att Lena hade börjat introducera en metod i studieteknik för sina elever och att det också tar tid innan eleverna lär sig, samt att det går olika fort för olika barn.

Karin: Du har ju ändå påbörjat tankeprocessen hos dom, det här med understrykningar och (ohörbart) att försöka hitta nyckelord och så. /.../ Sen tar det ju olika tid för barnen att lära sig.

Positiv respons från de övriga i gruppen när någon berättade var något som ofta förekom i samtalen.

Det samtalades även om att undervisa eleverna om författares sätt att skriva, för att på det sättet bättre förstå texten och kunna förutsäga den. Det är också en läsförståelsestrategi att arbeta med (Keene & Zimmermann, 2003, s 75). Eva hade blivit inspirerad av metoden i studieboken och ville pröva den strategin när hon skulle läsa fler böcker av samma författare, Max Velthuijs, för sina elever. Eva berättade om boksamtalet där hon även fick med en skrivuppgift för sina ettor (se s 44) och Mirjam sa att hon tyckte att det var bra.

Mirjam: Det är roligt tycker jag att du kan koppla det till skrivningen där också. Jag tycker också att barn skall skriva mycket. Jag tror att det ger jättemycket. Så det är ett jättebra sätt att koppla det här, text-till-själv. Genom det här får du med skrivningen också.

Mirjam bekräftade Evas sätt att arbeta med sina elever med sitt gensvar. Hon tyckte att det var bra att Eva också stimulerade eleverna att skriva ned sina tankar som barnen hade fått under högläsningen och boksamtalet. Bekräftelse och positivt gensvar stärker inte bara barns lärande utan också pedagogers. Pedagogerna har också stöttat och uppmuntrat varandra att våga pröva nya metoder och strategier i barngrupperna. Genom litteraturen som lästes gavs mycket vägledning och inspiration hur arbetet rent konkret kunde utföras med lässtrategier. I en metod skulle man låta eleverna prata med varandra två och två i samlingen, vilket Mona tidigare inte hade trott att det skulle fungera med förskolebarnen. Christina och Mona bestämde tillsammans att de ändå skulle pröva.

Mona: Jag måste bara få säga. Just det där att man är rädd för att släppa saker för att det skall balla ur. Jag har trott att det här med att släppa barnen på en samling till exempel för att de skall prata två och två, det går ju inte med sexåringar. Jag vet inte om jag har sagt det.

Läsutvecklaren Margot: Jo.

Mona: Men nu har jag gjort det. Det går jättebra. Dom klarar det fantastiskt bra.

Läsutvecklaren Karin: Så det här med tillit till sig själv kanske handlar om att ha tillit till sig själv som pedagog inte bara att barnen skall få det.

Mona: Precis.

Läsutvecklaren Karin: Vad roligt att höra.

Mirjam: Då har du provat nu då?

Mona: Ja.

Läsutvecklaren Margot: /.../ Ni har ju läst och så skulle ni våga pröva någonting. Eller hur?

Flera: Ja!

Läsutvecklaren Margot: Och det var en upplevelse att det funkar!

Mona: Ja! Ja. Precis. Det var en upplevelse att pröva. Vi fick idén här.

Det positiva stödet som pedagogerna hade i varandra och arbetet i studiegruppen hade stimulerat dem att använda en strategi, som var ny både för dem och för barnen. Mona fick omvärdera en metod som hon tidigare inte hade trott skulle fungera med så unga elever, men hon upptäckte att strategin var bra även för sexåringar. Det har varit olika hur mycket man har praktiserat sina kunskaper om lässtrategierna i klassrummet och som Lena sa:

Vi inspirerar varandra. Mycket av det som vi har läst nu har jag inte fått igång nu rent praktiskt i klassrummet än. Sen är det ju väldigt mycket som man blir inspirerad av och som man bär med sig och man plockar in det. /... / Jag har hela tiden något som måste gå före. Men samtidigt så har man det här i bakhuvudet. När man läser detta så ökar det min professionalitet känner jag absolut. Att läsa om det här med inferenser och det här med text-till-text, text-till-världen, text-till-själv och så vidare. Sen tycker jag att vissa saker inte är helt enkla.

En trygghet i gruppen och ett positivt stöd trots att man inte hade hunnit ha så många boksamtal som man hade tänkt själv, kan ha gjort att Lena upplevde att inspirationen i gruppen var viktig för henne och att själva samtalen och läsandet av studieboken ökade hennes professionalitet. Hon gav också uttryckt för att en del av innehållet i boken inte var helt lätt att ta till sig och att praktisera i klassrummet.

Berättande om mindre lyckade erfarenheter

Eva berättade att hon hade förberett sig noga inför ett boksamtal genom att sätta lappar i boken som hon läste där hon skulle stanna upp och berätta om sina *text-till-självkopplingar* med eleverna.

Eva: Vad jag tänkte på när jag läste om grodan. Då hade jag inte några post-it-lappar. Jag la i färgade papper. När jag öppnade så ramlade lapparna ur och det var väldigt irriterande. Det som jag lärde mig, det som slog mig direkt vad att det hade varit bättre med post-it-lappar. Att dom där lapparna ramlade ur. Jag läste ungefär en tredjedel av boken. Sen ytterligare en tredjedel och sen kom nästa lapp. Det var verkligen irriterande och det skall jag inte göra om. Jag skall använda post-it-lappar nästa gång. Sen var det säkert fler saker som jag lärde mig men det var det som jag kom att tänka på.

Den här episoden gjorde att Mirjam blev uppmärksam på att till synes små detaljer som lösa lappar alternativt post-it-lappar, har betydelse för helhetsintrycket i ett boksamtal. Vid ett senare samtal berättade hon för Eva att hon själv tänkte på detta och använde post-it lappar när hon förberedde sina boksamtal.

Vid ett annat tillfälle delgav Mirjam de andra i studiecirkeln ett boksamtal som inte var så lyckat, enligt henne själv och det sa hon till sina kollegor. Hon var så ivrig att pröva på en ny strategi – att använda en *tänka-högt*-skylt för att tydligt synliggöra för eleverna hur hon tänkte högt. Hon hade dock inte förberett sig så ordentligt som hon själv tyckte att hon borde ha gjort och det var något som hon såg med en gång på elevernas respons, eller snarare, frånvaro av respons, berättade Mirjam.

En del såg ut som frågetecken och ögonen avslöjade att de inte riktigt var med. Jag tror att det berodde på att jag inte själv var tillräckligt engagerad och att jag hade förberett mig dåligt.

En lärdom som hon gjorde och som hon delade med sig av:

Jag måste tänka på att göra noggranna lektionsförberedelser, speciellt när jag skall pröva en ny strategi. Har jag inte tid till det är det kanske bättre att vänta med införandet av en ny strategi tills jag hinner förbereda mig ordentligt.

Att samtala om misstag och mindre lyckade lektioner är också ett sätt att lära av varandra, och det gjordes också under samtalen i studiecirkeln.

Organisera sitt eget lärande – dokumentation

För att höja professionen både individuellt och kollektivt så strävades efter ett lärande som organiserades på arbetslagsnivå. Det var genom litteraturen som studerades, läsutvecklarnas inspiration och kunskaper, diskussionerna, och genom att reflektera tillsammans.

Ett annat sätt att reflektera och lära som användes var genom att dokumentera boksamtalen och tänka efter vad man själv lärde sig – på individnivå. Det var hela tiden en växelverkan mellan individnivån och arbetslagsnivån. Det som man själv hade lärt sig diskuterade man med gruppmedlemmarna för att öka kompetensen, både när det gällde den kollektiva och den individuella förmågan att använda strategier för att öka läsförståelsen. Ett förslag var att dokumentera hur boksamtalen och lärandet gick till. Jag utarbetade en metakognitiv reflektionslogg (se bilaga 1) där man kunde fylla i *Vad hände? Vad lärde jag mig?* och *Hur lärde jag mig?* Det blev positiva reaktioner på att försöka dokumentera lärandet, som är ett sätt att organisera det egna lärandet.

Mona: Jag skulle gärna vilja börja dokumentera.

Mirjam: Jag tror att det är bra att man skriver lite själv.

Eva: Jag minns mer om jag skriver upp vad jag har gjort. Kunskapen om hur man lär sig. Jag lär mig mer om jag skriver upp vad jag har gjort. Det fastnar mer i mitt minne.

Mona: Jag är också sådan.

Eva: Ser jag det på pränt så kan jag få nya idéer också än bara tanken. Ser jag det på pränt så kan jag ju liksom läsa det igen och tänka efter. Och då händer det ju en utveckling. Förhoppningsvis.

I förskolläraarnas arbetslag där båda pedagogerna arbetade tillsammans i samma barngrupp, hade de bestämt sig för att pröva att dokumentera ett boksamtal. Mona och Christina gjorde så att en höll i boksamtalet med eleverna och en dokumenterade.

Mona: Vi har en väldig fördel att vara två. En som håller i den (boksamtalet, min anm.) och en som observerar och ser saker.

Läsutvecklare Karin: Idealiskt.

Mona: Ja, det är det verkligen. Där har vi en fördel.

Christina: Vi har ju gjort så under den här tiden.

Pedagogerna kände sig nöjda efteråt och hade dokumentationen som underlag när de sedan diskuterade och utvärderade hur boksamtalen gick med barnen. Christina uttryckte att hon hade fastnat för rubriken *Hur lärde jag mig?*:

Jag tänkte just på hur jag lärde mig, för det var det som jag fastnade för. Hur lärde jag mig? Ja, det var genom att jag testade praktiskt genom att göra. Lära genom att göra. Åh, att tänka efter sen liksom, reflektion.

På samma fråga kom ett annat svar där elevernas reaktioner på ett boksamtal utgjorde vad pedagogen lärde sig. I och med att reflektionsloggen skulle användas och skriva ned hur lärandet gick till så aktualiserades frågan och pedagogerna diskuterade hur man lär sig.

Hur lärde jag mig? Jo, genom att helt enkelt se elevernas reaktioner. Man känner när man har med sig dom. Deras kroppsspråk och deras ögon avslöjar om de är med eller inte. Om de räcker upp handen och deltar i diskussionen.

Eva hade däremot inte riktigt förstått den metakognitiva reflektionslogg-boken, vilket hon uttryckte på den fjärde träffen.

Eva: Jag har inte förstått detta. Det kände jag igår. Vad hände? (en rubrik på den metakognitiva reflektionslogg-boken, min anm.) Men nu har jag skrivit så här: "Lektionsplanering". Då fattar jag. Jag har inte förstått rubriken. Det är därför jag inte har kommit igång.

Genom att Eva sa att hon inte hade förstått en av rubrikerna på reflektionsloggen så blev det en diskussion om den och hur den kunde användas. Evas uttalande kan också tolkas som ett ifrågasättande av loggens rubriksättning eller dess förklaring hur den var tänkt att användas, men Eva valde att lägga det på sig själv när hon sa "Jag har inte förstått detta". Hon hade inte ett öppet och direkt ifrågasättande utan mer ett dolt. Samtalet fortsatte vidare om reflektionsloggen.

Christina: Men den här kolumnen verkar vara den svåra. (Kolumnen där man kan skriva "Hur lärde jag mig", min anm.) Eller svåra... Jag vet inte. Alla vi har ju skrivit väldigt mycket på den första och så lite grann på den andra också. Och så den sista så är det väldigt kort så där.
Mirjam: Men kan inte du berätta vad du har skrivit?

Mirjams fråga fick Christina att berätta om sin logg; vad hon hade skrivit, vad och hur hon hade lärt sig.

Senare sa Eva att ett hinder för dokumentationen också var att få tid eller snarare att ta sig tid att göra den. Tidsbrist för att hinna dokumentera var något som flera upplevde. Det var svårt att ta sig tid för att sitta ner ostört och skriva ned sina reflektioner. I enkätsvaren som var anonyma kom följande tankar upp:

*När lektionen slutat har barnen gått till Fritids och det har varit full rulle runt mig, vilket lett till att jag har plockat med andra saker. Jag måste vara självkritisk och inse att jag **borde** ha haft disciplinen att sätta mig i ett annat rum, och krävt plats där, för att verkligen kunnat dokumentera.*

En annan pedagog skriver angående dokumentationen: *Det har jag inte hunnit mycket av.* En hög arbetsbörda utgjorde också tidvis hinder i dokumenterandet av boksamtalen, vilket också framkom i enkäten.

Det fungerade ganska bra fram till det blev en "puckel" när det gällde arbetsbelastningen. De skriftliga omdömena och förberedelserna inför utvecklingssamtalen samt att skriva lokala pedagogiska planeringar tog mycket tid och energi och då så orkade jag inte dokumentera längre. Jag hade tänkt att återuppta dokumentationen igen, nu när alla mina utvecklingssamtal och omdömen är gjorda.

Det fanns en vilja i gruppen att ha många och meningsfulla boksamtal i elevgrupperna och att pröva olika läsförståelsestrategier, och även att dokumentera fler boksamtal. Flera upplevde dock en frustration över att testningen av elever, dokumentationen inför de skriftliga omdömena, LPP:er (Lokala Pedagogiska Planeringar) och att utvecklingssamtalen tog så mycket tid och energi. På Vindexskolan diskuterades det också mycket bland lärarna hur de skriftliga omdömena skulle utformas. Tid som skulle kunna lägga på fler boksamtal tyckte en av pedagogerna i sitt enkätsvar:

Det har gått åt mycket energi till att sätta sig in i hur vi skall skriva de skriftliga omdömena och göra lokala pedagogiska planeringar. Planeringstid med bl.a. parallellkollegan har gått till det, tid som hade kunnat användas till att planera och diskutera boksamtal istället.

När man väl har satt sig ner och dokumenterat hur boksamtalen fungerade i barngruppen har det varit positivt, enligt en av deltagarna. Hon tyckte också att det var betydelsefullt att få ha pedagogiska diskussioner med kollegorna om det.

När man har prioriterat det har det varit intressant. Mest intressant är det att diskutera det skrivna med en kollega/kollegor.

De ovanstående citaten visar på vilja och ambitioner att dokumentera för att utveckla det egna lärandet, men olika faktorer, främst tidsbrist, gjorde att pedagogerna inte dokumenterade så mycket som de önskade.

I kommande avsnitt presenteras hur mitt eget lärande synliggjordes för mig med hjälp av frågorna och dokumentationen i de metakognitiva reflektionsloggar, vilka var en hjälp i den egen reflektion.

Mina egna metakognitiva reflektionsloggar – mina lärdomar

Den metakognitiva reflektionsloggen är ett sätt att organisera sitt eget lärande. I loggarna fanns rubrikerna *Vad hände? Vad lärde jag mig? och Hur lärde jag mig?*, som tidigare omtalats. Bara genom processen att skriva ned vad som hände under boksamtalet, fick igång tankarna vid utvärderingen av lektionen. Genom att studera loggarna, både när de skrevs men i synnerhet en tid efter boksamtalen när det blivit lite distans till dem, så fick jag syn på mitt eget lärande tydligare. Reflektioner kom också hur undervisningen kunde förbättras. Några av boksamtalen talade vi även om på studiecirkeln, och bara att få dela erfarenheterna och samtala om dem – det som hade gått bra och likaväl det som inte var så lyckat – gjorde att en större medvetenhet skapades om mitt lärande och hur jag undervisar.

Didaktiska val

Det som aktualiserades för mig när jag läste igenom mina metakognitiva reflektionsloggar var alla didaktiska val som en lärare gör. Det var både de medvetna valen som jag tog utifrån boksamtalens målsättning, teman och elevgruppen – och de omedvetna valen. I efterhand när jag reflekterade över hur ett boksamtal gestaltade sig kunde jag se hur jag gjorde didaktiska val också under samtals gång med eleverna. Tidigare har jag mest varit medveten om de valen som jag gör innan boksamtalen, men nu har jag fått syn på att jag faktiskt under samtals gång med eleverna också gör olika didaktiska val; val som får betydelse för

samtalens utveckling och riktning Det blev jag först medveten om vid reflektionen över de boksamtalen som var dokumenterade i de metakognitiva reflektionsloggarna.

Ett aktivt didaktiskt val som jag gjorde var att lägga koncentrationen på att lära ut strategin *text-till-själv-koppling* före de andra *text-kopplingarna*. Eleverna behöver tid för att bli bekanta med begreppet så att de kan göra det till sitt eget. Jag märkte att jag är mer medveten om begreppet *text-till-själv-kopplingar*, när jag själv har fått ord för den strategin genom att ha studerat facklitteratur och samtalat om det i studiecirkeln.

Tidigare har jag nog mer spontant berättat om vad jag kom att tänka på när jag läste en text för eleverna och vad jag själv har upplevt och frågat dem om deras upplevelser, men nu när jag har ord för begreppet text-till-själv-kopplingar använder jag det mer på ett medvetet sätt som ett aktivt inslag i läsningen och boksamtalen. (Min metakognitiva reflektionslogg, 2010-04-15)

Citatet från den reflektionsloggen speglar mina reflektioner över det medvetna valet som jag gjorde angående läsinlärningsstrategin och hur ett professionellt språkbegrepp får nedslag i vardagsarbetet. Didaktiska val görs också när beslut fattas hur jag vill aktivera elevernas förståelse, hur tiden skall användas och om samtalen skall "gå på bredden eller på djupet". Att ha högläsning och boksamtal utifrån bilderböcker mer i undervisningen nu än tidigare är också ett medvetet val som jag har tagit. I och med att många bilderböcker inte är så långa kan man både behålla "den röda tråden" och samtidigt ha samtal med frågor och klagöranden. En upplevelse finns att det är lättare att ha en bra balans mellan läsoplevelsen och samtalen när jag använde bilderböcker för mina tvåor.

Att följa upp varje elev och de lär av varandra

Att följa upp varje elev är viktigt och jag måste tänka på att det tar lång tid för en del barn att lära sig. Det är inte alltid att alla elever har lärt sig en strategi fast vi har arbetat med den mycket och jag tror att alla har lärt sig. När jag går runt i klassrummet ser jag tydligt vilka barn som har ett flöde när de skriver och vilka som har svårt att hitta vad de skall skriva ner. Vid läsandet av elevernas post-it-lappar och genom att samtalade med dem fick jag en ganska bra bild på hur de har förstått uppgiften.

Jag ser att eleverna nu har börjat förstå hur de skall skriva på sina post-it-lappar när det gäller personbeskrivningar, efter att jag introducerade strategin med post-it-lapparna för en och en halv vecka sedan. Det är tre barn som jag får koncentrera mig på att hjälpa så att de förstår hur de skall göra. (Min metakognitiva reflektionslogg, 2010-02-05)

Eleverna lär av varandra och det är gott att se hur de hjälper varandra att förstå orden, innehållet och andemeningen i texten – att läsa mellan raderna – i böckerna.

Malin och Emma kunde genom sina förklaringar av hur de uppfattade texten få många av sina klasskamrater att förstå den. Vid textavsnitt som kan vara svåra för flera elever har sett jag hur de som inte förstår kan bli hjälpta av sina kamrater att förstå texten bättre. Det är alltid härligt att se hur de språkligt mogna eleverna delar med sig av sina kunskaper! (Min metakognitiva reflektionslogg, 2010-02-12)

Summering av mitt lärande

Genom organisering av mitt eget lärande med att föra en metakognitiv loggbok synliggjordes min undervisning i att leda boksamtal. Vid betraktandet av mitt lärande så ökade det också genom att lära tillsammans med de övriga i gruppen, på en arbetslagsnivå. Jag som individ och lärare diskuterade mina lärdomar som erhöles genom läsning av facklitteraturen i studiecirkelns diskussioner och genom att pröva strategier praktiskt. I samtalen och reflektionerna med kollegorna omformades, förstärktes, ifrågasattes och befästes kunskaper

och lärdomar. En medvetenhet finns att jag har satt ord på mitt eget lärande – använt ett metaspråk angående läsinlärningsstrategier – och utvecklat lärandet angående läsinläring. För varje gruppmedlem fanns det alltså möjligheter att kunskaperna vidjades och också att det kollektiva lärandet utvecklades, så som jag har upplevt studiecirkelträffarna.

En medvetenhet fick jag också över faktorer som egentligen är självklara för en professionell lärare: noggranna lektionsförberedelser med exempelvis aktivering av elevernas förförståelse innan textläsningen, att vara lyhörd för elevernas kroppsspråk, följa upp varje elev och dokumentera deras lärande, att eleverna lär av varandra samt att genom personligt modellerande väcka elevernas intressen och hjälp till egna kopplingar.

Frågorna som fanns i den metakognitiva reflektionsloggen kan vara ett verktyg att utveckla det egna såväl som det kollektiva lärandet. De färdigformulerade frågorna kunde sätta igång den egna reflektionen och tjäna som utgångspunkt i den gemensamma reflektionen och dess samtal. Genom att dokumentera det egna lärandet och spara det, så kan det användas för en framtida reflektion där man kan blicka tillbaka på sin egen utveckling och tidigare reflektioner.

Organisera tiden – utvecklingsarbete tar tid

Man bör vara medveten om att ett långsiktigt genomtänkt utvecklingsarbete tar tid att befästa, organisera och att genomföra. Det tar tid på alla de organisatoriska nivåer som nämnts tidigare. Westlund menar att tid också är något som både elever och lärare behöver (2009). Att bli en lässtrategilärare är något som tar lång tid. Eleverna behöver också tid för att praktiskt arbeta med lässtrategier så att de blir befästa.

Läsutvecklaren Karin: Nyckelprincipen att skapa läsmiljöer är, som ni kanske har läst om här i Tankens mosaik, är att ge tid till barnen. Vilket kanske inte alla alltid vågar göra. "Men vad skall vi ta bort?", när vi har pratat med kollegor. "Om vi skall lägga tid på läsning så här mycket varje dag. Vad skall vi ta bort?" Men det ingår ju i allt. Det är ju sättet att läsa med barnen och arbetsmetoderna som är det viktiga, kan man säga – regelbundet.

Att utvecklingsarbete tar tid att genomföra var också något som pedagogerna samtalade om.

Eva: Jag känner dels min utbildning i höstas och plus det som vi har gjort här. Det har gjort att jag vågar vila. Jag blir inte så stressad. Jag vet att det här ska ta tid. Det här börjar ju liksom i grunden för ettorna. Och så ser jag fram emot att liksom utveckla det här i tvåan och trean. Å, den här kursen har gett mig så mycket för jag har verkligen kommit igång och jag känner mig nöjd. Det känns jättebra. /.../ Just nu behöver jag tid för att praktisera och helt enkelt komma vidare i arbetet.

Pedagogerna gjorde även jämförelse med hur introduktionen av LUS på skolan hade varit. Det var ett utvecklingsarbete som tog tid att bli ordentligt förankrat och alla lärarna och förskollärarna fick fortbildning angående LUS.

Lena: Men jag tror ju inte att det är så vanligt att man har arbetat in det så mycket som vi har gjort på den här skolan. För det här har ju verkligen tagit tid och kraft till att jobba in LUS och hade vi inte gjort det så tror jag inte att det hade slagit igenom på det här sättet. Då hade man känt ett motstånd. Och vi har ju verkligen haft tillfälle att sitta i grupper och diskutera LUS-stegen för de yngre eller mellanåldern och för de äldre. /.../ Alla har varit med på tåget. Sen kommer det ju nya i och för sig.

Här nämner Lena också ett problem som berör allt utvecklingsarbete. Det kommer ju hela tiden nya pedagoger till skolan som inte har varit med i kompetensutbildningen som andra har

tagit del av. Hur skall skolan förhålla sig till detta? Margot bekräftar det problemet som Lena berör.

Läsutvecklaren Margot: Men det är ju alltid så. På alla skolor vad man än kör in på och så kommer det ju nya så man måste få med dem på tåget.

På Vindexskolan avsattes både tid och pengar för fortbildning angående LUS, man hade till exempel föredrag med en erfaren lärare som berättade hur de hade arbetat på sin skola med LUS i flera år.

Mirjam: Vi höll ju på ett helt läsår eller ett och ett halvt. Vilka steg vi skulle ha och så.

Eva: Vi hade ju föreläsare som var här först som hade jobbat länge, i flera år. I Trollhättan tror jag att det var. /.../ och hon kunde visa vilka fördelar det var med det. Och att det till och med kunde ge gensvar i kommunledningen. /.../ Man får alltså fram ett diagram hur det ser ut i sin egen klass och sen kan man jämföra dom sinsemellan på klasskonferenser och så ser man, den klassen behöver extra tilldelning av speciallärare.

Eva som hade gått lärarlyftskursen *Barns läs-, skriv- och språkutveckling* tyckte att hennes tankar angående läs- och skrivinlärning grundlades på den kursen, och att hon genom studiecirkeln fick sina kunskaper fördjupade och att hon också omsatte teoretiska kunskaper till att användas praktiskt i klassen:

Studiecirkeln förstärker mina tankar och ger mig bättre förutsättningar att praktisera idéerna.

En professionell och aktiv lärare utvecklas under hela sin lärargärning, där nya kunskaper läggs till den erfarenhet och kunskap som redan finns. Det är ett utvecklingsarbete och kompetensarbete som tar tid – och måste få lov att ta tid. Det är ett arbete som samspelar med andra och där man hela tiden bör reflekterar över sin undervisning.

Avsnittet om organiserande av utvecklingsarbetet avslutas med en tolkning av den samtalsformen som huvudsakligen har varit i studiegruppen.

Tolkning av samtalskaraktären vid kompetensutvecklingen i studiecirkeln

Pedagogernas organiserande på arbetslagsnivå i studiecirkeln *Tankens mosaik* för att kompetensutvecklas inom läsinlärning och läsförståelse, resulterade i enskild läsning av facklitteratur och diskussioner om det lästa och många pedagogiska samtal med kollegor i gruppen. Det var en kompetensutveckling både på individuell nivå och på kollektiv nivå. Samtalen i studiecirkeln var av olika karaktär.

Samtal som är av berättande karaktär är, enligt Jon Ohlsson, när lagmedlemmarna rekonstruerar en konkret erfarenhet och låter gruppen ta del av den (Ohlsson, 2004). Samtalen i cirkeln var huvudsakligen av berättande karaktär när man ser det från Ohlssons organisationspedagogiska perspektiv och hans uppdelning av samtalets olika kommunikativa former. Det var många berättelser om genomförandet av boksamtal, elevers engagemang och reaktioner i boksamtalen, lässtrategier, och delande av erfarenheter mellan deltagarna, där man instämde i varandras berättelser, bejakade dem och uttryckte positiva och uppmuntrande kommentarer – med inslag av reflekterande kommentarer. Genom reflekterande frågor och instämmande berättelser fick man också deltagarna i gruppen att berätta mer. De berättande samtalen upptog mycket av tiden, framförallt från och med andra träffen. Genom samtalsformen berättande karaktär fanns möjligheter för deltagarna att lära metodik av varandra och hur man

kunde finslipa och anpassa strategier till sin elevgrupp, man kunde lära av varandra genom de berättelser som utspann sig i gruppen.

De metakognitiva reflektionsloggarna med sina frågor utgjorde samtalsunderlag i gruppen ibland. Samtalen var då mestadels av berättande karaktär, då man delade med varandra vad som hade hänt i de samtal som man dokumenterade. Det förekom också samtal som var av reflekterande karaktär, enligt Ohlssons definition (2004, s 40, s 50 och s 97) med frågor som exempelvis ”Varför gjorde du så där?” och ”Hur lärde du dig?” – då man var undrande, frågande eller ifrågasatte vad som hade hänt, vad man lärde sig och hur man lärde sig; då man också aktivt gav uttryck för ett sätt att förstå, och grep in i andras uttryckande av sätt att förstå något.

Det som hittills har redogjorts för är ett av de två fokus som studien resulterat i – organiserandet av utvecklingsarbetet – hur man kan organisera lärandet i en studiegrupp på en enskild skola, ett lärande som främjar lärares kompetenser i att undervisa yngre elever i läsinlärningsstrategier och läsförståelse. Det var ett organiserande från regeringsnivån, via kommunnivån och därefter genom rektorn, inspiratörerna (läsutvecklarna) och som slutligen organiserats av lärarna på den lokala skolan. Kompetensutvecklingen har skett i formen av en studiecirkel, *Tankens mosaik*. De berättande samtalen bland deltagarna har varit de dominerande. Ett berättande som har stimulerats av reflekterande frågor från deltagarna, uppmuntrande ord och positivt stöd samt samtal om svårigheter som man upplevt. Att organisera sitt eget lärande genom dokumentation och reflektion har också beskrivits samt att ett utvecklingsarbete tar tid att genomföra.

I det kommande skall studiens andra centrala resultatdel beskrivas, nämligen den gemensamma pedagogiska grunden som fanns hos deltagarna och dess konsekvenser.

Betydelsen av en gemensam pedagogisk grund för lärande och reflektion

Med en gemensam pedagogisk grund avses vissa gemensamma teoretiska grunder och kunskaper, erfarenheter och arbetssätt. På ett tidigt stadium synliggjordes att deltagarna hade flera av dessa sammanhållande faktorer som gjorde att det fanns en gemensam pedagogisk grund att stå på i studiecirkeln och ett engagemang för kompetensutveckling:

- Nyligen deltagit i fortbildning på universitetsnivå (alla utom Christina), och fått vissa gemensamma teoretiska grunder och kunskaper inom läs- och skrivutveckling, tagit del i läsforskning och ett intresse för vidare kompetensutveckling.
- Alla hade läst boken *Mellan raderna – Strategier för en tolkande läsundervisning* av Britta Stensson (2006).
- Studiebesök på Rannebergets Centrumskolan där Stensson arbetar. Lena och Mirjam gjorde ett studiebesök i årskurs tre, i maj 2009, hos en kollega till Stensson, vilken arbetar enligt samma läsinlärningsstrategier som henne.
- Deltagit i en studiecirkel om ovanstående bok året innan vår studiecirkel *Tankens mosaik* startade. (Lena hade dock inte deltagit i cirkeln på grund av heltidsstudier.)
- Lyssnat på en föreläsning med Britta Stensson, författaren till den nyss nämnda boken, i december 2009. (Lena var inte med där.)

Deltagarna hade även:

- Förväntningar på studiecirkeln – som blev till frågeställningar om hur vi kunde utveckla vår praktik, vår undervisning.

Ytterligare en faktor var:

- Ett gemensamt professionellt yrkesspråk, det vill säga att vi använde specifika ord, begrepp och språktermer för att diskutera teorier om läsinlärning och undervisning med varandra, och viss kunskap om läsforskning.

Frågan är vilken betydelse dessa sammanhållande faktorer hade för arbetet i studiecirkeln. I det följande utreds denna betydelse i relation till vårt lärande och vår reflektion.

Kompetensutveckling inom läs- och skrivutveckling

Studiecirkelns deltagare hade tidigare tagit del av fortbildning genom kurser på universitetet och på Vindexskolan samt en kommungemensam föreläsning av Britta Stensson om hur man kan undervisa för att utveckla elevers läsförståelse.

Universitetskurser – fortbildningar

Alla pedagogerna utom Christina hade deltagit i en universitetskurs under de senare åren för att bli mer insatta och utveckla sin kompetens inom läsning och skrivning. Fortbildningarna redogjordes för i metodavsnittet, under rubriken *Urval*, så de upprepas inte här. Genom deltagandet i dessa kurser kan man tänka sig att en gemensam bas för fortsatt arbete med läsning och läsförståelse skapats hos pedagogerna efter deltagandet i liknande utbildningsinsatser. Att pedagogerna anmälde sig till studiecirkeln tyder ju på ett intresse för att höja sin kompetens inom läsning och läsförståelse, eftersom den inte var påbjuden av skolledaren utan var på eget initiativ. Som forskare i projektet uppmärksammade jag att fortbildningarna hade haft stor betydelse för alla deltagarna:

Tänk vad mycket vi redan gör när det gäller boksamtal, läsförståelse och läsinlärning. När jag ser till mina anteckningar och lyssnar igenom det inspelade materialet ser jag att vi har fått inspiration från vår utbildning och i synnerhet från olika fortbildningar som vi har gått inom läs-, språk- och skrivundervisningen. (Egen reflektionslogg, 2010-02-11)

Mona sa att hon fått många idéer från sin kurs, *Läs- skriv- och språkkursen*.

När jag gick den kursen fick jag många idéer kring det här med läsandet och läsförståelse.

Lena uppskattade mycket att få möjligheten att kompetensutbilda sig inom läsning och skrivning på lärarlyftet. Under de 18 år som hon har arbetat har hon inte arbetat så medvetet med språket även om språket alltid är med i undervisningen. I och med hennes fortbildning så har hennes kunskaper och fokus ökat kring läs- och skrivinläringen.

Lena: Det var i mångt och mycket en ah-upplevelse för mig. Det var fantastiskt att få chansen att studera igen och få helt andra ingångar i saker och ting.

När mellanstadieläraren Eva som hade undervisat i 33 år blev tilldelad, eller mer eller mindre beordrad, att undervisa i en etta ville hon först inte det, för hon tyckte inte att hon hade

utbildning för att undervisa i läs- och skrivinläring. Med stor emfas och glädje berättade hon sedan följande:

Och rent organisatoriskt så skulle jag få en etta nu i höst... Jag har gått ner till en tvåa två gånger tidigare. Jag slog ifrån mig med all kraft och sa jag kan inte ta en etta. Jag har inte den utbildningen. Så jag gick också lärarlyftet. Precis samma utbildning som Lena "Barns läs- skriv- och språk-utveckling". Det har varit helt fantastiskt. 15 poäng fick jag där då. Den grunden man har fått, den har varit otroligt betydelsefull. Jag skulle vilja påstå att jag är en helt annan människa idag än vad jag var bara för ett halvår sen.

I en högskolekurs som Mirjam hade deltagit i hade hon studerat *Cirkelmodellen för genrebaserad undervisning*¹⁷ och hon sa att den hade påverkat hennes undervisning. Hon berättade kortfattat om metoden och sa att hon var mycket positiv till den.

Jag tycker att den är väldigt bra. Man ser att barnen lär sig.

Nästkommande träff hade hon med sig material om *Cirkelmodellen* som hon visade för de övriga.

Pedagogernas fortbildningar kan sägas utgöra en del av den gemensamma basen som fanns, även om naturligtvis de olika kurserna kunde skilja sig åt, så var ju kärnan, läs-, skriv- och språkutveckling, gemensam. Den kunskap som man hade fått kunde utgöra en gemensam grund som man kunde ha för en gemensam förståelse och samtala vidare omkring. Deltagarna i studiecirkeln kunde även dela med sig av sina fortbildningserfarenheter och lyssna på varandra.

Boken Mellan raderna och dess studiecirkel och föreläsning

Ytterligare en gemensam bas för pedagogernas lärande var Britta Stenssons föreläsning, studerandet av boken *Mellan raderna – Strategier för en tolkande läsundervisning* (Stensson, 2006) och studiecirkeln om boken, som varit ett år tidigare på Vindexskolan. Det som hade lärts och de diskussioner och erfarenheter som hade gjorts då, samtalade deltagarna om vid varje träff. Den boken hade gjort ett starkt intryck. Följande ord fälldes av Eva: *Tankens mosaik är mer att tänka, Stenssons är mer att göra*. Stenssons bok är mer praktiskt inriktad och har varit vägledande i konsten att ha boksamtal, ansåg hon. Eva berättade vidare:

Jag utgick från Stenssons bok när jag hade mitt första boksamtal. Vi hade en uppgift att ha boksamtal. Då tog jag Stenssons frågor eftersom jag kände till den boken på ett djupare plan. Om man säger så. Jag hade inte bara läst igenom den utan hade jobbat lite med den också. Det gav jättemycket i den ettan. Det var mitt första boksamtal med en etta. Jag har aldrig haft så små barn tidigare. /.../ Vi läste ju Stensson under våren och under hösten när jag gick den här utbildningen på Pedagogen, så skulle vi genomföra ett boksamtal och så tog jag ett tips ifrån Stenssons bok "Den höjdrädda örnen Örjan". Den är ju jättespännande.

Eva hade hämtat konkreta råd om att använda en speciell barnbok för att lära ut en strategi, vilket hon delgav de övriga i gruppen. Lena tyckte att det var bra att alla på skolan hade läst Stenssons bok och Mona sa att hon skulle vilja läsa den igen. Eva berättade att hon läste den parallellt med studiecirkeln bok.

Christina: Den hade vi som en grund. Vi har kunnat ta till oss det här bättre.

¹⁷ Cirkelmodellen (Curriculum Cycle) har fyra faser: bygga upp kunskap om ämnesområdet, studera texter inom genren för att få förebilder, skriva en gemensam text och skriva en individuell text. Den används för att eleverna skall se hur en viss texttyp är uppbyggd. Derewianka och andra i "genre-rörelsen" i Australien har utarbetat modellen (Gibbons, 2006, s 91ff).

Att Stenssons bok utgjorde en grund, en förkunskap, som gjorde det fanns en större beredskap att ta till oss och diskutera läsinlärningsstrategierna som var i studiegruppens faktabok, ansåg Christina.

Det fanns flera gemensamma erfarenheter och kunskaper, en gemensam pedagogisk grund. Vad hade det för inverkan på samtalen, lärandet och reflektionen? Hur blev det? Min tolkning är att den gemensamma pedagogiska grunden på olika sätt haft betydelse för diskussionerna i gruppen. Gruppmedlemmarnas erfarenheter har berikat det individuella och det gemensamma lärandet genom diskussioner i gruppen. En gemensam bas som vi hade underlättade och förde lärandet framåt genom att det fanns referenser till liknande upplevelser, ord, begrepp och frågeställningar som vi kunde ta utgångspunkt i våra diskussioner.

I det kommande avsnittet skildras betydelsen och konsekvenser av det gemensamma professionella yrkesspråket.

Ett gemensamt professionellt yrkesspråk – ett metaspråk

Det gemensamma professionella yrkesspråket gjorde att pedagogerna med ett kort begrepp på några få ord, kunde föra fram en innebörd som det tidigare tog tid att definiera. Genom att få ord för strategier så lyfte man själva strategierna också. I studieboken lyftes forskning fram som förklarar hur man lär sig och hur man minns, som exempelvis schemateorin och där poängteras vikten av att aktivera mentala filer. Det kan vara att koppla egna erfarenheter till texten, *text-till-själv-koppling*.

Nu när jag har ord för begreppet text-till-själv-kopplingar använder jag det mer på ett medvetet sätt som ett aktivt inslag i läsningen och boksamtalen.

Pedagogens uttalande visar på betydelsen av att ha ord, ha ett språk för begrepp och det gjorde att hon användande den läsinlärningsstrategin mer medvetet när hon undervisade. Fler termer som bland andra användes var också tänka-högt, att modellera, inferenser, avkodning, att vara en god läsare och vad som kännetecknar en sådan, schema, scaffolding (stödstrukturer), genrekunskap och inre bilder. Genom att känna till teorin bakom dessa uttryck och vad orden står för, att ha ett yrkesspråk för läsinläringen och undervisningen och diskutera detta med kollegorna som gjordes i studiecirkeln, så ökade troligtvis möjligheterna för att pedagogerna skulle använda dem aktivt i sin undervisning och att föra konstruktiva samtal angående läsinläring. Ord för strategierna som förekommer i Stenssons bok (2006) och som deltagarna blev bekanta med året innan i studiecirkeln *Mellan raderna* blev mer befästa och internaliserades nu; de togs upp på samma sätt i studiecirkeln grundbok. Det kan vara så att det tar ett tag innan man gör fackord, termer och begrepp till sina egna. Man kan behöva höra och läsa om dem flera gånger så att det finns en förståelse för teorierna bakom dem och diskutera det med kollegor innan de är riktigt förankrade hos en själv, så att man använder dem naturligt i samtal med kollegor, elever och föräldrar.

Mirjam: Jag tänkte på det som du pratade om förra gången, att man har ett gemensamt språk. Du sa ju att det är ju jättebra. Nu vet vi vad text-till-själv-koppling är. Som då när man till exempel tar emot andra elever och då den läraren säger liksom "Nu har vi jobbat med text-till-själv", då vet man ju det. Så det är väldigt viktigt tycker jag att man har ett gemensamt språk.

Mirjam beskriver att hon tycker det är viktigt med ett gemensamt yrkesspråk, att ha termer som underlättar och preciserar i samtalen mellan kollegor. Ett yrkesspråk som hon upplevde hade utvecklats bland annat under de kompetensutbildningarna i studiecirkelarna som

pedagogerna hade deltagit i. Vid överlämnandesamtal om en elevs läsförståelse och vad läsundervisningen har handlat om, underlättar det om berörda lärare har ett professionellt yrkesspråk, ett metaspråk, om läs- och skrivinläring. Man vet då vad termer och olika strategier innebär, och förhållningssättet och teorin bakom dem. Samtalet fortskred med ett inlägg av läsutvecklaren Karin:

Karin svarade Mirjam: Och sen också rent professionellt, vår profession som vi har den höjs lite grann genom att man har ett gemensamt språk också.

Karin menar att pedagogers profession höjs genom att ha ett gemensamt språk när man talar med varandra. Pedagoger bör kunna formulera sig i exakta begrepp inte bara med personer inom skolans väggar utan även i kontakt med forskare och politiker. Med precisa termer så ökar möjligheterna att förstå olika begrepp och strategier inom läsningen när man tar del av varandras kunskaper och forskning. Som tidigare nämnts har pedagogerna på Vindexskolan erfarenhet sedan några år tillbaka att arbeta med LUS (LäsUtvecklingsSchema) och ett professionellt yrkesspråk som är knutet till det. Mirjam fortsatte dialogen:

I och med att vi jobbar med LUS, så när man säger LUS-steg 15 då vet ju vi. Sen behövs ju liksom inget mer. Då har vi ju ett liksom gemensamt språk. Och det är ju jättebra.

Det framkom att pedagogerna hade erfarenheter sedan tidigare hur yrkestermer och förståelsen bakom dem kan underlätta kommunikationen med kollegor när man har begrepp för elevers läsutveckling. De erfarenheterna kan eventuellt ligga till grund för att man ser fördelar med ett gemensamt språkbruk och en vilja att utveckla sitt yrkesspråk än mer. Möjligheten fanns i studiecirkeln att lära sig mer om läsforskning, fler ord och definitioner för olika lässtrategier för att utveckla elevers läsförståelse, att bygga vidare på den pedagogiska grund som fanns tidigare. Lena har blivit mer motiverad än tidigare att samtala med elever om läsningen och vad som kännetecknar en god läsare.

Lena: Jag tänker att man verkligen har fått upp ögonen för det här med metakognition och att hur man ser på sin egen läsning. /.../ Jag frågade igår då hade vi läsning i halva gruppen: "Hur gick läsningen? Hur många kände sig som goda läsare? När känner man sig som en god läsare? Vad läser du för böcker när du känner dig som en god läsare?". Det är högaktuellt att pratar om läsning och det som är bra. /.../ Man läser bättre när man läser högt. Jo, det är fortfarande några som tycker att dom läser bättre när dom läser högt. För mig har det inte funnits på kartan att diskutera sådana här saker förr om åren.

Ett gemensamt yrkesspråk för att sätta ord på lärandet, för metakognitionen, har haft potential att utvecklats mer. Det var alltså inte bara i samtal med kollegorna om läsning som ord och begrepp hade befästs och utvecklats, utan även i samtalen med eleverna som pedagogerna visade en ökad medvetenhet att sätta ord för strategier och lärande. Vad som kännetecknar en god läsare hade Lena och eleverna samtalat om. Lena hade medvetet börjat använda ett språk om läsning och läsförståelse i klassrummet mer nu än tidigare.

Eva använde de exakta termerna för sin läsinlärningsstrategi med sina ettor vilket hon berättade om när det samtalades om olika strategier:

Eva: Ja. Den vokabulären använder jag ju också. Liksom att det kallas text-till-själv när man kommer att tänka på något själv när man läser en text.

Eva hade diskuterat och lärt teorier och förhållningssätt bakom ett fackuttryck i studiecirkeln, och genom att använda det både i våra samtal och i sin undervisning hade hon

gjort det till sitt eget yrkesspråk och till viss del förmedlat det till sina elever. Genom att medvetet internalisera tankestrategierna kunde hon också lära ut dem till eleverna.

Vid ett studietillfälle ledde läsutvecklaren Karin en övning där hon läste upp en text högt och var och en fick sätta ord för de kopplingar som man gjorde utifrån texten. Sedan handlade samtalet om vilka kopplingar och inre bilder som man fick utifrån texten. Det var en övning där facktermer för olika kopplingar kunde användas och *tänka-högt*-modellen kunde praktiseras. Det kan vara ett sätt att få pedagoger att känna sig tryggare och mer säkra på hur man kan göra textkopplingar och använda facktermer angående läsning – att praktisera strategierna på varandra innan de används i elevgrupperna. Tillsammans fanns det möjligheter att öva och att lära sig hur man kan modellera, göra textkopplingar och använda specifika termer, vars innebörd och teorier studieboken hade behandlat. Ett enkätsvar från en av pedagogerna:

Vi som grupp tycker jag också har utvecklats och vi har fått ett förhållningssätt och ett språk som jag tror kan berika hela verksamheten, speciellt om det är fler som vill inrikta undervisningen på att ha medvetna lässtrategier. Jag skulle önska att jag, ja, vi alla, kan arbeta mer med boksamtal i barngrupperna. (Enkätsvar)

Pedagogen såg hur gruppen hade utvecklats under terminen som studiecirkeln var, och framförde att förhållningssättet och språket som hade erhållits kunde berika hela verksamheten om det var fler kollegor som också medvetet ville arbeta med lässtrategier.

Jag har även fått språkliga termer för ett arbetssätt och metoder som jag använder mig av ibland, t.ex. text-till-självs-koppling, text-till-text-koppling och text-till-världen-koppling. (Enkätsvar)

I ytterligare ett enkätsvar framkom det alltså att studierna hade lett till att en ökad kunskap om och användande av yrkestermer.

Sammanfattningsvis så är min tolkning att pedagogerna upplevde att ett gemensamt professionellt yrkesspråk fick en genomslagskraft i det vardagliga arbetet med eleverna, i samarbetet mellan lärarna och en förhoppning fanns att det även skulle berika hela verksamheten. Att professionen och statusen höjs med ett professionellt yrkesspråk, var också synpunkter som framfördes. Kunskaper om läsundervisning hade möjligheter att utvecklas både teoretiskt och praktiskt. Teoretiskt genom litteraturen som studerades och i de samtalen som utspann sig emellan deltagarna. Praktiskt genom att deltagarna prövade teorierna och lässtrategierna i sina barngrupper och sedan utbytte erfarenheter om hur boksamtalen hade gått.

Berättande om facklitteratur – teorier om läsinlärning

Pedagogerna hade möjligheter att öka lärandet genom att läsa facklitteratur om läsförståelsestrategier i studiecirkeln och också samtala om de kunskaper som tillägnades. Det var dock inte bara det praktiska genomförandet av strategier som diskuterades utan även olika forskningsteorier inom läsinlärning såsom syntetiska och analytiska metoder och där namn som Ingvar Lundblad, Ulrika Leimar, Frank Smith, Adian Chambers dök upp, för att bara nämna några. Konsekvenserna av en gemensam pedagogisk grund var att samtalen kunde rör sig på en teoretisk nivå som var baserad på läsforskning, när praktiken diskuterades. I samtalen användes även specifika ord och begrepp för läsinlärningsstrategier. I ett enkätsvar efter studiecirkeln avslut framkom det:

Jag har satt mig in i fler strategier och hur de fungerar. /.../ Jag har även fått en större kunskap om varför man förespråkar olika strategier, teorin bakom.

Deltagaren gav uttryck för att kompetensutvecklingen i studiecirkeln har gett henne ett lärande om fler strategier och om läsforskningen som strategierna grundar sig på. Ett lärande om de teoretiska kunskaperna som finns bakom de metoder som det samtalades om och praktiserades att använda i elevgrupperna. I och med att ”grundkunskaper” fanns om de olika metoderna kunde pedagogerna göra jämförelser mellan olika inlärningsteorier och diskuterade dessa i gruppen, och även själva reflektera över vilka teorier man lutade sig mot i sin undervisning. Det fanns en potential att utöka sina teoretiska kunskaper i och med läsning av facklitteratur och de pedagogiska samtalen i gruppen.

I samtalen hade läsutvecklarna och deltagarna även berikat varandra genom att diskutera annan facklitteratur som handlar om läsinlärning och läsförståelse. Läsutvecklarna har flera gånger tagit upp Barbro Westlunds bok (2009) *Att undervisa i läsförståelse – Lässtrategier och studieteknik*. De använde den som grund vid samtal om bland annat sju grundstrategier som är effektiva i klassrumsundervisning¹⁸, schemateori¹⁹ genrekunskap²⁰ och Reciprocal Teaching (se s 9). Pauline Gibbons (2006) bok *Stärk språket Stärk lärandet* och dess talande om cirkelmodellen för genreundervisning, Frank Smiths (2000) bok *Läsning* och Adian Chambers (1993) bok *Böcker inom oss – om boksamtal* var bara några av de titlar vars innehåll nämndes och samtalades om på träffarna. Något som vi också diskuterade var PIRLS-studien (Skolverket, 2007) och att konsekvenserna hur man undervisar i olika länder kanske synliggörs där. Målsättningsarbete kom även upp i samtalen.

Genom att pedagogerna diskuterade läsinlärnings- och läsförståelselitteratur så kunde det leda till ett ökat intresset att läsa fler böcker om ämnet. Träffarna kunde inspirera till att ta del av ytterligare pedagogisk facklitteratur. Det fanns också goda möjligheten att tillägnat sig mer kunskap om olika strategier för att utveckla läsförmågan, teorierna bakom dem och ta del av läsförståelseforskning genom studiecirkeln bok och diskussionerna som fördes.

Berättande om erfarenheter av boksamtal

En gemensam förhoppning var att försöka omsätta de teoretiska kunskaperna och utveckla förmågan att använda de olika strategierna som hade studerats och diskuterats i gruppen, genom att praktiskt pröva dem i den barngrupp som man arbetade i.

Genom det praktiska arbetet utvecklar man olika strategier utifrån barngruppen och dess förståelse/brist på förståelse. Man anpassar sin frågeställning när man märker hur eleverna reagerar. Att exakt peka på hur jag gjort är svårt, bara att jag märkt att min erfarenhet blir större, vanan att hitta andra vägar att ställa frågor blir mer trygg. (Enkät svar)

¹⁸ Westlund refererar till NRP, National Reading Panel, som har gett ut en rapport om riktlinjer för lärare, vilken är baserad på internationell läsforskning. Den säger att effektiv läsundervisning bör vara baserad på läsförståelse, flyt i läsningen, fonemisk medvetenhet, phonics och ordkunskap. NRP anser att lärare bör använda sig av sju grundstrategierna för att utveckla läsförståelse. De är: 1. Att övervaka sin förståelse. 2. Kooperativt lärande. 3. Användning av grafiska och semantiska hjälpmedel. 4. Undervisning genom frågor som eleverna får besvara. 5. Undervisning i att ställa frågor. 6. Undervisning i berättarstruktur. och 7. Att sammanfatta (Westlund, (2009, s 54).

¹⁹ Med ”schema” menas den kulturella bakgrund och livserfarenheter som en läsare har om ett kunskapsområde, en händelse eller en situation, och som gör det lättare att förstå en text (Westlund, 2009, s 117). **Se även s 10.**

²⁰ I genreteorin undervisar läraren om olika texttyper. Jämför fotnot 18

Genom att praktiskt använda de strategier som pedagogen hade läst och samtalat om upplevde hon att hennes erfarenhet blev större att ställa utvecklande frågor i boksamtalen. Läsutvecklarnas genomgång av strategier gjorde det också lättare att prova dem praktiskt i barngrupperna. Man diskuterade sedan hur det hade fungerat. Erfarenhetsutbytet på arbetslagsnivån blev en praktisk konsekvens av den gemensamma pedagogiska grunden som deltagarna stod på.

Samtal om strategier med post-it-lappar

Mirjam berättade att hon hade fått inspiration att arbeta med post-it-lappar efter ett studiebesök hos en fyra på Rannebergets Centrumskola, där Britta Stensson arbetar. Mirjam och Lena hade gjort studiebesöket tillsammans med en av Vindexskolans speciallärare (ett besök som de gjorde efter att ha blivit inspirerade av Stenssons bok). Mirjam tyckte att det var skillnad när man ser något i verkligheten än när man läser om det. Hon talade om att efter en lång arbetsprocess i sin klass med att undervisa och arbeta med personbeskrivningar tillsammans, både i grupp och enskilt hade hon introducerat eleverna att skriva ned personbeskrivningar på sina post-it-lappar. När de såg beskrivningar av huvudperson i sin tystläsningsbok så skulle de skriva stödord på lapparna.

Mirjam: Post-it-lappar. Vi fick ju idén då i våras. Och vi pratade om det i våras att det skulle vara kul att testa och det är första gången som jag har gjort detta så detta är nytt för mig. Det är lite kul också. De är jätteduktiga. Nu har jag introducerat en skrivbok som kallas för "Litteraturboken". Få se lite hur jag kommer att jobba med den. För det är också lite nytt för mig.

Mirjam sa också att första gången som eleverna skulle använda strategin med post-it-lappar gjordes det utifrån en text som hon hade läst högt för dem. Tillsammans hade klassen hjälpts åt att hitta stödord. Eleverna skrev på sina på post-it-lappar, vilka de senare klistrade in i sina *Litteraturböcker*.

Mirjam: Och när vi gjorde detta då, det var en saga som jag läste och sen så fick dom prata med varandra också, så jag modellerade först och sedan diskuterade de med varandra.

Hon fortsatte att berätta hur hon metodiskt gick till väga och delade med sig till de övriga hur hon hade infört en ny strategi i sin undervisning. Mirjams berättande fick Lena att också dela med sig av sina tankar att använda post-it-lappar i sin läsundervisning.

Lena: Vi skall arbeta med post-it-lappar. Jag såg ju det i Rannebergen hur de jobbade. Vi skall föra in det. Vi skall börja göra det med en gemensam bok nu och så får vi se hur vi kan gå vidare. Tar det steg för steg.

Erfarenheter av bilderböcker

I studiegruppen samtalades det om boksamtal som hade varit med eleverna. I och med pedagogernas undervisningserfarenheter, utbildningar och att vara förälder (alla utom Christina) fanns det en god kännedom om barnbokslitteratur. Den synliggjordes i samtalen och deltagarna kunde utbyta synpunkter med varandra. Många av boksamtalen var utifrån bilderböcker. Bilderböcker har den fördelen att inte vara så långa, så de kan avslutas utan att det har gått så lång tid och bilden fungerar som ett starkt stöd för textens innehåll för eleverna. Här kunde gruppens deltagare berika varandra genom att delge varandra hur boksamtalen har fungerat.

Stensson rekommenderar också att använda bilderböcker för att de är mångbottnade, ena gången berättar bilden och andra gången texten och ibland både bild och text. Både text och bild ger goda möjligheter till tolkningar och samtal. Eftersom de i regel är så korta att

pedagogen hinner läsa ut den vid ett undervisningstillfälle så får barnen ett helhetsintryck av den. Bilderböcker kan också läsas på olika nivåer; av det lilla barnet, av tolvåringar och av vuxna (Stensson, 2006, s 68). Stenssons rekommendationer påverkade till viss del det urval av böcker som användes i boksamtal med eleverna.

En medvetenhet om elevernas respons

En gemensam konsekvens av deltagarnas kunskaper blev att mer uppmärksamhet fästes vid elevernas respons på boksamtalen, vad som fungerade respektive inte fungerade lika väl – och det samtalades om på träffarna. När eleverna reagerade positivt på ett boksamtal eller en läsinlärnings-strategi så gjorde det att pedagogerna blev stärkta i arbetet med att använda strategierna som hade studerats, och kunde dela det med varandra. Vid negativ elevrespons fanns också gemensam kunskapsbas och man kunde reflektera tillsammans hur man hade kunnat undervisa istället.

När förskollärarna Mona och Christina berättade om boksamtalet som de hade tillsammans och där de arbetade med *text-till-själv-kopplingar*, sa Mona vänd till Christina:

Vi läste i vår kapitelbok och så började du ju med att berätta innan hur du tänkte göra. Du skulle ibland lägga ner boken och tänka på sånt som du själv kom att tänka på i din värld.

Christina: När vi gör så här lite mer medvetet så verkar det som barnen lyssnar ännu mera aktivt. Nu när vi skall tänka på någonting själva. Då blir de ännu mer fokuserade på det som vi läser, känner jag.

En medvetenhet om elevernas uppskattning om boksamtal som var utifrån de strategier som studerats och lärts, stärktes deltagarnas tilltro till arbetssättet och vilja att fortsätta med det. Genom kompetensutvecklingen i studiegruppen fanns det möjligheter att få en större kunskap och medvetenhet om olika slags strategier när man såg elevernas respons genom de samtalen som utspann sig. Mirjam sa till exempel:

Jag är mer medveten om olika lässtrategier. När det gäller text-till-själv-koppling har jag sett ett stort positivt gensvar hos eleverna när jag har modellerat och varit mer personlig, det vill säga berättat från mitt eget liv. Det är något som jag kommer att göra mer framöver. /.../ Barnen tycker att det är jätteintressant när man berättar om sig själv. Det tycker dom är jättekul. Det känner jag att jag har lärt mig mer. Nu skall jag bjuda mer på mig själv än vad jag har gjort. Det är lite vad jag har lärt mig.

Ett provande av flera olika strategier i klasserna utvecklade pedagogernas kunskaper om hur strategierna fungerade praktiskt bland eleverna. Förskolläraren Christina tyckte att eftersom några av metoderna bygger på att man kan skriva och/eller läsa så gäller det att anpassa dem till en lägre nivå som passar förskoleklass.

Reflekterande samtal

Pedagogerna har börjat reflektera mer själva över sin egen läsning, framkom det i gruppen:

Eva: Man strukturerar mer sina egna tankar så nu. Precis så som hon (Keene & Zimmermann, 2003, min anm.) skrev i slutet av kapitlet har jag börjat tänka på och hur läser jag själv? Vad tänker jag på när jag läser och vilken förförståelse har jag? Har jag läst något liknande?

Ett led att utveckla sin profession i läsförståelsestrategier är också att bli medveten om sina egna strategier. Hur gör jag som läsare när jag själv läser texter av olika svårighetsgrader och genrer? Den medvetenheten och reflektionen i den egna läsningen hade väckts. Lärarens egna reflektioner om den egna läsningen kan hjälpa henne/honom att förstå elevernas tankar bättre och samtalen kan bli mer givande. På det viset har pedagogen ytterligare ett verktyg att bättre leda eleverna att utvecklas till goda läsare; vilka strategier de kan använda, när de skall aktualiseras och hur man gör. Eva berättade hur hennes reflektioner över sin egen läsning hade förändrats i och med de kunskaper som studieboken gav, hennes metakognition hade alltså förändrats.

De metakognitiva reflektionsloggarna var också ett redskap till att reflektera över hur boksamtal hade fungerat och vilken respons man fick av eleverna – att organisera sitt eget lärande. Mirjams delade med sig vad hon hade skrivit i sin logg:

Att fokusera på färre moment borde jag ha gjort, att ha ett eller två samtalsämnen för att gå på djupet mer. Vi hade kunnat koncentrera samtalet kring ett område, till exempel hade vi bara kunnat prata om mobbning och utanförskap.

Här kan man se en självkritik och ett lärande om vad man hade kunnat göra på ett annat sätt för att få ett mer konstruktivt samtal med eleverna. På frågan hur Christina lärde sig en läsinlärningsstrategi svarade hon:

Ja, det var genom att testa praktiskt genom att jag gjorde. Lära genom att göra. Åh, att tänka efter sen liksom, reflektion.

Efter Christina hade provat en läsinlärningsstrategi så reflekterade hon hur samtalet hade varit, och hon svarade att hon lärde sig genom att praktiskt prova en strategi för att därefter reflektera (både själv och sedan tillsammans med en kollega).

En reflektion som Eva gjorde (som arbetat mycket med faktatexter i årskurs 4-6) var att hon tidigare haft mycket noggranna genomgångar av faktatexter, men när det gällde skönlitterära texter så var hon nöjd när barnen hittat en bok som de njöt av att läsa tyst i. Hon upplevde nu att hon hade en brist i hur man arbetar med skönlitteratur, en brist som hon inte hade känt av tidigare. Detta nämndes vid samtal om olika slags texter, olika genre och hur man kan arbeta.

Eva: Just det här med faktatexter som hon tog upp där har jag varit väldigt noga. Jag känner att jag har en brist när det gäller skönlitteratur. Att jobba kring den. Man har varit nöjd när man har hittat böcker som har tilltalat barnen. Och man har suttit vid. Och när de har njutit av lässtunden. Och jag har inte grävt så djupt i deras skönlitterära läsande. Jag har tyckt att de skall få njuta av att det är skönt att läsa, att det är mysigt att läsa.

Denna medvetenhet hade nu kommit upp till ytan och Eva berättade om den för gruppen. Det som kan ha bidragit till denna insikt kan vara hennes kompetensutbildning i läs- och skrivinläring, ett forum för samtal, reflektioner med kollegor som hade en liknande pedagogisk grund i svenskämnet, och egen reflektion över sin tidigare undervisning i kontrast till nyvunna kunskaper.

Vid ett tillfälle blev det en debatt om olika inlärningsmetoder där läsutvecklaren Karin sa att det var viktigt att man har ett mönster att gå efter, en läsinlärningsmetod, och hon hänvisade till Westlunds bok *Att undervisa i läsförståelse* (2009). Samtalet fick flera att reflektera och ta till orda när Lena sa att hon inte riktigt förstod vad Karin menade. Det centrala i diskussionen var reflektionen över olika läsinlärningsmetoder, om man bara måste hålla sig till en metod eller om man kan blanda olika metoder i sin undervisning.

Lena: Nu hänger jag inte med. Du pratar om läsinlärningsmetoder /.../ Jag trodde att det fanns olika läsinlärningsmetoder som behandlade stavningsmönster och orddelar på olika sätt och det var det som jag kände.

Läsutvecklaren Karin: Ja. Nej. Då menar jag så här att det finns ju väldigt många. Ingvar Lundblad har ju en metod till exempel. Förstår ni vad jag menar då?

Lena: Ja, ja. Ja, precis. Man ser till helheten.

Karin: Att man som pedagog väljer en.

Mona: Är det viktigt att ta bara absolut en, bara köra en metod alltså?

Karin: Ja, att man inte blandar många olika läsinlärningsmetoder. Det är det som forskningen också pekar mycket på.

Mona: Är det verkligen så?

Mona ifrågasatte om det verkligen var viktigt att bara håller sig till en metod, och genom hennes betvivlande så fortsatte diskussionen. Karin menade att hon stödjer sig på forskningen. När Mona för andra gånger ifrågasatte så vidareutvecklade Karin med att säga att det gäller för barn med speciella svårigheter i sin läsinlärning. Här följde en diskussion i gruppen om man skall blanda olika läsinlärningsmetoder eller inte, och där olika läsforskare som förespråkade olika metoder nämndes.

Karin: Det som jag menar är att man måste vara medveten som pedagog om vilken metod det är man lär ut. Så att man inte bara hämtar bitar här och var utan är medveten om vad det är för läsinlärningsmetod man har. Sen kan man ju anpassa metoden utifrån det barn man har. Naturligtvis skall man göra det. Förstår ni vad jag menar? Du ser frågande ut.

Denna diskussion hade man inte kunnat ha om man inte hade haft en gemensam pedagogisk kunskap om olika läsinlärningsmetoder och kunskap om den debatt som har varit under många års tid angående olika sätt att lära in läsning, och vilken återfinns i läsinlärnings- och forskningslitteraturen. Detta speglade sig i samtalet.

Lena Ja. Precis så. Ja. Då blir det ju olika metoder ändå, om man kör med den bokstavsträningen då om man sen skall välja, då skulle man ju egentligen köra LTG eller skriva själva utifrån vad de kan då. Men om man kör både bokstavsinlärningen på det sättet som jag tänker mig att du (vänder sig till Eva) kanske gör då eller så, då blir det ju båda. Eller?

Mirjam och Eva bekräftade att de använde sig av olika läsinlärningsmetoder, både att de systematiskt går igenom varje bokstav i årskurs ett och att de arbetar med helheten i texter, exempelvis att skriva en text tillsammans med eleverna och där man alltså blandar bokstäver som man inte har gått igenom. Man samtalade alltså om hur den teoretiska kunskapen man har om olika metoder och teorier får genomslag i det vardagsarbete som bedrivs bland eleverna, och att man har gjort ett ställningstagande hur man vill arbeta. Olika läsinlärningsmetoder blandas i undervisningen. Samtalet fortsatte:

Karin: Jag tror att det gäller barn som har svårigheter. Jag läste ju på stödenheten, resurspedagog-utbildningen och då sa dom: alla eller dom barn som har lätt att lära sig att läsa, dom gör det med vilken metod som helst. Dom kan till och med lära sig själv. Så missförstå mig inte nu bara.

Flera: Nej!

Karin: Utan det jag menar är när ett barn får svårigheter det är då man får hitta rätt metod åt det barnet. /.../ Och då är det viktigt att veta vilken metod man arbetar med. Att ha det i ryggen, att ha det som stomme, att veta vilken metod man jobbar med. Förstår ni mig då? /.../ Vad bra att du stoppar upp och frågar, för jag känner bara, att ni förstår vad jag menar.

Genom att Lena uttryckte att hon inte förstod Karins uttalande sattes en diskussion igång om olika läsinlärningsmetoder, där möjligheten fanns att var och en reflekterade över hur de gjorde i sin undervisning, och det framkom att åtminstone två pedagoger använder sig av olika metoder i sin undervisning, både den syntetiska där man utgår från de enskilda bokstäverna och den analytiska där man ser texten i dess helhet. Monas ifrågasättande med

sina frågor förde också diskussionen vidare som gjorde att Karin preciserade vad hon menade. Hon uttryckte i slutet av diskussionen att hon var mycket mån om att alla skulle förstå och att det var bra att ställa frågor när man inte förstår.

Ovanstående samtal visade på ett ifrågasättande som skiljde sig åt från de berättande samtalen, som utgjorde en stor del av samtalsformen i gruppen. Det framfördes sedan vidare i samtalet att det var också viktigt att man var brinnande som lärare och att det var mycket betydelsefullt för att lyckas i läsinlärningsarbetet. Att man trodde på det man gjorde. Diskussionen gick sedan över till att man reflekterade varför LUS infördes på Vindexskolan 2004.

Lena: Det som är viktigt är väl också att veta varför man har valt det. Det vet jag att dom sa. Vi skulle kika på våra skolor och har man då valt Ingvar Lundbergs metod, hans analysmetod då ju eller har man valt LUS. Här kör vi ju LUS. Vi förde in det och vi jobbade med det. Men varför gör vi det? Varför valde vi just den och inte den andra? Det tror jag liksom att det var ju någon drivande kraft som gjorde att vi valde LUS.

Lena höll med Karin om vikten att veta varför man väljer att arbeta utifrån någon metod. Hon fortsatte med reflekterande frågor som hon själv svarade på. Varför hade vi börjat använda oss av LUS? Det var någon drivande kraft som gjorde att vi införde LUS på skolan, sa hon. Här belyser hon en viktig faktor för skolutveckling: Kanske kan det ha att göra med den gemensamma förståelsen hos pedagogerna, eller kanske syftar hon på att en av pedagogerna drev på arbetet så att det faktiskt genomfördes?

De reflekterande samtalen som man gör tillsammans har stor betydelse för det kollektiva lärandet i arbetslagen (Ohlsson, 1996, 2004). Ohlsson menar att samtal som gynnar den gemensamma reflektionen är samtal där gruppmedlemmarna frågar, ifrågasätter och försöker att förstå varandras utsagor. Frågor som sätter igång reflekterande samtal är exempelvis: ”Hur menar du då?” ”Vad tänker du egentligen med det här?” och ”Varför skall vi göra så här?” (2004, s 97f) I gruppens samtal fanns det inte mycket av ifrågasättande av varandras berättande, och alltså enligt Jon Ohlssons definition inte mycket av reflekterande samtal. Däremot var det vanligt att deltagarna aktivt gav uttryck för att förstå, och grep in i andras uttryck för att förstå, vilket också enligt Ohlsson är kännetecknande för reflekterande samtal. Det blir ibland en hårfin skillnad att kategorisera samtalen. Utgångspunkten i många av samtalen var utifrån reflekterande ”Hur-frågor” – både läsutvecklarnas frågor och deltagarnas egna ”Hur-frågor” – och där man berättade hur man undervisade och hade prövat olika strategier och där de övriga inte ifrågasatte berättandets innehåll och de strategier som användes. Under studiecirkelns fem träffar fanns det tid och utrymme att ställa frågor till varandra i gruppen, och eftersom det bara var sju deltagare fanns det gott om talutrymme för var och en.

Samtal om hur vi kan bli fler som undervisar om lässtrategier

Hur man kan bli fler på skolan som undervisar om lässtrategier och som vill utgå från litteratur i undervisningen var också en fråga som diskuterades i gruppen.

Jag tror att det finns ett intresse att lära sig mer om läsinläring, men ibland kan det vara tiden som inte räcker till för allt som man vill göra. Jag förstår att det är fler som är intresserade att ta del av Tankens mosaik till hösten, några som hade velat vara med redan under vårterminen, men det fanns olika anledningar till att de inte kunde vara med denna termin. En vision är att vi alla har en god kompetens när det gäller läsinläring och att vi har ett utbyte av varandras erfarenheter. (Enkät svar)

Ytterligare en synpunkt som man kan läsa i enkäten var:

Genom att inspirera med goda exempel och idéer om hur man kan utveckla strategier genom att arbeta med olika metoder. Vi är nu en grupp pedagoger som tagit ställning för att man vill arbeta så här, men vi behöver bli fler för att arbetet ska vara en självklar viktig del i klassernas arbete.

Genom spontana samtal som skedde i personalrummet fick också andra kollegor ta del av deltagarnas tankar om boksamtal och dylikt, som också kan ha skapat ett visst intresse hos andra på skolan.

Kul att man vid samtalen mellan oss som gått cirkeln under terminen, har inspirerat kollegor. Samtidigt kan jag tycka att det kan vara jobbigt att höra kollegor diskutera sina erfarenheter av en lektion. Rast måste ju också få vara rast! (Enkät svar)

Här berörs också ett dilemma. Hur mycket arbete skall man prata om på rasten? Skall alla samtal om skolarbetet ske på därtill avsatt tid?

Samarbete med parallellkollegan

Samarbete med parallellkollegan är betydelsefull, att man stödjer och uppmuntrar varandra, framkom i två enkät svar. Där fanns också en önskan om ett ökat samarbete.

Det mest optimala är att samarbeta med en parallellkollega, som också arbetar utifrån Stenssons bok. Detta har jag inte kunnat göra i år, men hoppas få min blivande kollega med på tåget. En utmaning! /.../ Jag tror att på den vanliga veckoplaneringen blir det naturligt att man diskuterar även hur man går vidare med boksamtal.

Jag hoppas att min parallellkollega och jag kan planera boksamtal tillsammans så att man sporrar varandra och tar del av varandras erfarenheter. Jag vill gärna inspirera fler av våra kollegor så att vi alla på skolan höjer vår professionalism.

Här belyses hur pedagogerna vill samarbeta med en parallellkollega som också vill arbeta på ett liknande sätt med utgångspunkt från de strategier som återfinns i Stenssons bok och ha boksamtal i undervisningen. Man efterlyser en samsyn som kan få genomslag i det vardagliga arbetet, att kunna planera tillsammans när man varje vecka planerar undervisningen. En förhoppning fanns att man då kunde stödja och inspirera varandra samt att genom att fler på skolan skulle bli intresserade. Ett resultat som önskades var att professionalismen för alla skolans pedagoger skulle höjas.

Fortsatta pedagogiska samtal

Ett behov av att fortsätta att stödja varandra och ha pedagogiska samtal kom upp på den sista träffen.

Jag tycker att det vore bra att ha fortsatt stöd i varandra och varandras arbeten. Jag vill ha fortsatta samtal i grupp för att få tillfälle att prata mer om vad man gör och hur det går. Det vore bra om fler som jobbar med de äldre eleverna också ville vara med och prova att arbeta än mer utifrån litteratur t ex i olika temaarbeten inom SO och NO.

Det stödet kan vara i form av diskussionsträffar var ett förslag som framfördes.

Jag är övertygad om att vi bör lägga tid i form av studiecirkel fast kanske som diskussionsträffar där vi resonerar om vad vi gjort och hur det gått. Så kan vi ge varandra mycket fortbildning inom skolan och få energi för fortsatt utvecklingsarbete i våra klasser. Vi behöver stöd av varandra! (Enkät svar)

Att fortsätta att träffas inom skolans ram för att inspirera varandra och delge varandra hur det har gått med arbetet med boksamtal i barngrupperna, hur det hade fungerat och utvecklats var ett behov som framkom. Senare planerades det också för några träffar nästkommande termin. En konsekvens av arbete i studiecirkeln kunde alltså vara ett behov av att fortsätta att diskutera boksamtal och läsförståelsestrategier, och samarbeta om läsinlärning och läsförståelse. En tolkning man kan göra är att kompetensutvecklingen i form av studiecirkeln *Tankens mosaik* hade inspirerat och gett pedagogerna kunskaper som de ville fortsätta att utveckla och samarbeta kring.

Resultatdelen avslutas med en tolkning av hur samtalsformerna har varit under studiecirkelns träffar och hur berättande samtal och reflekterande frågeställningar kan främja lärandet när det finns en gemensam bas att utgå ifrån.

Fördjupad tolkning av samtalskaraktären

I det följande skall samtalen kort analyseras sett ur Jon Ohlssons organisationspedagogiska perspektiv och uppdelning av samtalets olika kommunikativa former. De fyra samtalskategorierna är informativ, berättande, framåtskridande och reflekterande samtal (Ohlsson, 2004; se även i studien s 18). Hur har pedagogerna samtalat när man ser på formen för samtalen och inte dess innehåll?

De informativa samtalen, vars uppgift just var att informera, att lämna ett tydligt budskap, uttalades främst av läsutvecklarna och av mig. De handlade oftast om rent praktisk information som exempelvis tid, plats och form för studiecirkeln och de har inte analyserats i föreliggande studie. Det var under den första träffen som de informativa samtalen mest förekom, och de utgjorde en liten plats i det totala talutrymmet.

Samtalen av berättande karaktär dominerade i studiecirkeln. Det var många berättelser om boksamtal, lektioner, elever och delande av erfarenheter mellan deltagarna, där man instämde i varandras berättelser, bejakade dem och kommenterade dem. De berättande samtalen tog framförallt mycket plats från och med träff. Fokus var mycket på samtal runt frågan "Hur gör vi?" rent praktiskt, där berättandet och delandet av erfarenheter tog stort utrymme och intresse. Utgångspunkten i samtalen var mycket svar på den reflekterande frågan "Hur gör vi?", men där man inte ifrågasatte så mycket utan det var huvudsakligen berättandet och delandet av erfarenheter som tog stort utrymme och intresse. Genom samtalens berättande karaktär fanns möjligheter för deltagarna att lära metodik av varandra och hur man kunde finslipa och anpassa strategier till sin egen elevgrupp.

De framåtskridande samtalen tog inte så stort tidsutrymme under träffarna. De kunde gälla gemensamt planerade aktiviteter där man skulle pröva en speciell läsförståelsestrategi i undervisningen till nästkommande träff, men där var och en själv planerade för den konkreta lektionen (med undantag för förskollärarna som arbetade med samma barngrupp). Gemensamma aktiviteter som deltagarna planerade synliggjordes bland annat under den fjärde träffen i och med intentionen att ha en LUS-kväll. Vid sist träffen där läsutvecklarna inte var med (som var utöver studiecirkelns fem gånger) föreslog deltagarna också hur man skulle kunna gå vidare med träffar nästkommande termin.

Angående de reflekterande samtalen: Förväntningar på studiecirkeln omvandlades till "Hur-frågor" (se s 30). Dessa reflekterande frågor var en utgångspunkt på vad vi ville med deltagandet i cirkeln. I ljuset av dessa frågor kunde reflektionen både vara tillbakablickande, finnas i nuet och vara framåtblickande. I och med att gruppen var så homogen med många gemensamma pedagogiska erfarenheter – den gemensamma pedagogiska grunden – fanns det inte så mycket av ifrågasättande, vilket enligt Ohlsson annars utmärker de reflekterande samtalen. Han menar även att frågor av arten "Hur menade du då?", "Vad tänkte du egentligen med det här?" och "Varför skall vi göra så här?" också utmärker de reflekterande samtalen (Ohlsson, 2004, s 97).

De kollegor som eventuellt ifrågasatte och var kritisk till de läsinlärningsmetoder som fanns i studieboken (vars innehåll borde vara relativt känt med tanke på studieboken som var aktuell året innan) var troligtvis inte med i cirkeln. Hade de deltagit så hade antagligen de reflekterande frågorna blivit fler och samtalen varit på en annan nivå, på grund av att gruppen då inte hade varit lika positivt inställd till innehållet i studieboken och dess strategier.

Kan också frånvaron av mängden av nya reflekterande frågor under studiecirkelns gång höra ihop med en relativt likartad och gemensam förståelse av uppgiften i studiegruppen och förväntningar på den? Förståelsen att det var en studiecirkel på frivillig basis och att det ingick att studera och diskutera en fackbok om läsundervisning, en bok som pedagogiskt låg mycket nära en liknande fackbok som pedagogerna tidigare hade studerat och var positivt inställd till. En annan möjlighet att de reflekterande frågorna inte tog så stor plats kan också ha varit att det var en så homogen grupp sett ur perspektivet vilka årskurser som man undervisade i, två förskollärare som arbetade med sexåringar och tre lärare som undervisade i årskurs ett respektive årskurs två. Ytterligare en aspekt är att det kunde råda en anda av icke-ifrågasättande i grupper, en fråga som Ohlsson belyser och där man inte vågar, vill eller har för vana att ställa "varför-frågor". Ohlsson benämner det med "headlessness", alltså att man inte gemensamt uppmärksammar detaljer i skoldagens vardagsarbete (2004, s 79). Det finns även en synpunkt som att antalet deltagare kan främja eller motverka viljan till att våga eller vilja ställa reflekterande frågor. I gruppen kan det ha funnits en vilja till samförstånd och därför vill man inte heller ifrågasätta någons uttalande.

Berättande samtal utifrån en gemensam pedagogisk grund – möjligheter till lärande

Enligt Jon Ohlsson (2004) så är det de reflekterande frågorna som kan stå för lärandet. Föreliggande studies forskningsmaterial visar att det finns goda möjligheter att också lära av varandra i de berättande samtalens form, när man delar erfarenheter med varandra, men där de reflekterande frågorna fanns med som en gemensam nämnare från början. Skillnaden i Ohlssons forskningsmaterial och denna studie är att han studerade arbetslagsmöten där grupperna troligtvis inte var så homogena och hade den gemensamma pedagogiska grunden som i den studiegrupp som forskats om här. Själva grupperna hade olika funktioner och syften: arbetslag och studiegrupp.

Ohlssons grupper var formellt organiserande arbetslag medan studiegruppen *Tankens mosaik* var frivilligt deltagande och på pedagogernas initiativ. Ohlsson skriver själv (2004, s 79) att det kan finnas skäl till att formellt organiserade arbetslag ur lärande- och kompetenssynpunkt kan vara negativt. När man deltar på eget initiativ i en studiegrupp, som gjordes på Vindexskolan, och när man formellt är insatt i en grupp så kan själva viljan till lärandet vara annorlunda, beroende på vilken grupp man är med i.

Ytterligare en skillnad på arbetslagen som Ohlsson studerade och i studiecirkeln var att i *Tankens mosaik* fanns inte pressen att lösa praktiska vardagliga problem under en viss tidsrymd, som det ofta var i Ohlssons arbetslag. Tid var avsatt till pedagogiska diskussioner i studiecirkeln. De vardagsuppgifter, i regel prövande av någon läsinlärningsstrategi, var frivilliga och det fanns inte några utomstående krav på pedagogerna att uppgifter måste göras – de kunde göras *om* och *när* det passade och det var upp till var och en (med undantag för förskollärarna som arbetade i samma elevgrupp) hur man praktiserade uppgiften. Det fanns alltså stora skillnader i de grupper som Ohlsson studerade och den som har varit föremål i föreliggande studie, men det har ändå varit intressant att göra jämförelser.

Ohlsson menar också att en gemensam förståelse för uppgiften kan göra att man samordnar sina handlingar och det kan öka de kollektiva lärandeprocesserna (2004). Han hävdar också att målen, även om de är konkret formulerade alltid måste tolkas för att ge resultat i det praktiska vardagsarbetet. Han ställer sig kritisk till om det existerar en kollektiv tolkning av målen i större omfattning i skolorna, vilket han menar är Skolverkets ståndpunkt; att det för lärarna råder en gemensam tolkningsbas som är grunden i det professionella lärandet. Ohlsson såg i sina arbetslagsstudier att samtalen mest bestod av att tala om det praktiska vardagliga arbetet inte en tolkning av målen och vägen dit.

Resultaten i föreliggande studien tyder på att deltagarna kan ha haft en gemensam förståelse för uppgiften och en gemensam tolkningsbas – en gemensam pedagogiska grund – vilket gjorde att det fanns goda möjligheter att främja lärandet, både det individuella och det kollektiva lärandet. Deltagandet i studiecirkeln skapade förutsättningar för reflektion och lärande samtal utifrån den pedagogiska studielitteraturen och som lärarna kunde koppla till den egna undervisningen i läsinläring och läsförståelse. Samtal och kunskaper som ventilerades motiverade även pedagogerna att pröva olika läsförståelsestrategier i den egna undervisningsgruppen.

En tolkning man kan göra är att kompetensutvecklingen i form av studiecirkeln *Tankens mosaik* har inspirerat och gett pedagogerna kunskaper i läsinlärningsstrategier och hur man kan främja läsförståelse hos eleverna och en utveckling av det individuella och kollektiva lärandet. Det lärandet kan också vara en betydelsefull förutsättning för skolutveckling. En konsekvens av studierna och samtalen i studiecirkeln *Tankens mosaik* kan vara ett behov att fortsätta samtal och samarbete om läsinläring och läsförståelse. Det var också något som det planerades för.

Sammanfattning av resultaten

När det gäller organiserandet av utvecklingsarbetet på arbetslagsnivå kan man urskilja det kollektiva lärandet – när man lär tillsammans med sina kollegor – och det individuella lärandet. Att komma samman och ha pedagogiska samtal i studiecirkeln, i en socialt konstruerad lärokontext, gjorde att pedagogerna hade möjligheter att lära av varandra och inspirerar varandra både med teoretiska fackkunskaper angående läsinläring, och praktiskt med att prova olika läsinlärnings- och läsförståelsestrategier med sina elever. Tillsammans kunde man sedan utvärdera hur det hade gått. Pedagogerna uttryckte att det gav en arbetsglädje att pröva strategierna och att träffas för pedagogiska diskussioner, vilket sedan inspirerade den egna undervisningen. På det sättet fanns möjligheter att sätta sig in i strategier, pröva dem och utvärdera dem med kollegor som hade liknande erfarenheter och intresse av den pedagogik som förespråkades i studieboken *Tankens mosaik – om mötet mellan text och läsare* (Keene & Zimmermann, 2003). Deltagandet i cirkeln var frivilligt och på initiativ av deltagarna själva. Tid avsattes för cirkelns fem eftermiddagsträffar och för

vilket kompensationstid erhöles. Under träffarna aktualiserades reflekterande "Hur-frågor": Hur kan vi utveckla strategier för läsförståelse, fördjupa tidigare kunskaper om läsinlärning, och hur kan vi bli fler på skolan som vill utgå från litteratur i undervisningen och ha kollegiala pedagogiska lässtrategisamtal? – varje gång i de samtal som fördes och i litteraturen som studerades.

Pedagogerna hade en gemensam pedagogisk grund av innehåll som tidigare fortbildningarna – både på universitetet, på den lokala skolan och en föreläsning – som man utöver studieboken kunde utgå ifrån i diskussionerna. Det gjorde att man hade vissa gemensamma teoretiska grunder och kunskaper. Det inkluderade också ett visst gemensamt professionellt yrkesspråk angående läsinlärning och läsförståelse. Det framkom att tidigare kunskaper hade fördjupats och befästs i studiecirkeln i kombination med läsning av ny facklitteratur, diskussioner och reflektioner samt praktiserandet av kunskaperna i elevgrupper. Pedagogerna inspirerades och uppmuntrade varandra i samtalen. En insikt i att det tar tid att lära sig olika läsförståelsestrategier uttrycktes också.

Det fanns potentialer till att det professionella yrkesspråket utvidgades genom att exempelvis vissa facktermer för läsinlärning, arbetsätt och teorierna bakom dem internaliserades och befästes genom deltagandet i studiecirkeln, vilket kan ha betydelse när man samtalar om och lär sig strategier för läsinlärning, studerar facklitteratur och aktuell läsförståelseforskning. Att professionen och statusen höjs med ett professionellt yrkesspråk, var också synpunkter som framfördes.

I gruppen uttalades också en önskan att bli fler på Vindexskolan som undervisar om lässtrategier, och att samarbetet med kollegorna, i synnerhet med kollegan i parallellklassen, är angeläget. En konsekvens av arbetet i studiecirkeln var att det även skapade ett behov av ett fortsatt samarbete, som det också planerades för, med fortsatta aktiviteter för att främja lärandet både i gruppen och bland kollegorna.

En analys gjordes angående samtalskaraktären på deltagarnas samtal utifrån Jon Ohlssons kategorisering av samtalens kommunikativa form (Ohlsson, 2004). Analysen visade att samtalen huvudsakligen var av berättande karaktär med de reflekterande "Hur-frågorna" som grund, och att lärandet främjades genom delandet av berättelser och erfarenheter. De berättande samtalen stimulerades av reflekterande frågor och uppmuntrande ord, och samtal fördes även om svårigheter som man hade upplevt. Den reflektion som man gjorde tillsammans i samtalen kunde främja det individuella lärandet såväl som det kollektiva. Det var inte mycket av ifrågasättande i samtalen, vilket kan tolkas som att de som ifrågasatte strategierna inte deltog i studiecirkeln, och fokus kunde läggas på att samtala om och lära sig använda strategierna. Det kan även ha funnits en vilja till samförstånd. I de metakognitiva reflektionsloggarna kunde man dokumentera det egna lärandet och reflektera kring det, vilka också utgjorde underlag för samtal.

I studiecirkeln fanns det förutsättningar för att ett individuellt lärande kunde utvecklas genom studiet av facklitteraturen, de gemensamma samtalen och reflektionerna i gruppen och genom att praktiskt pröva läsinlärningsstrategierna i elevgrupperna. De enskilda lärande kunde adderas till det kollektiva lärandet genom de reflektioner och diskussioner som fördes i studiecirkeln. Organiserandet på arbetslagsnivå möjliggjorde en växelverkan mellan lärandet på individnivå och lärandet på kollektivnivå. Engagemanget och lärandet i studiegruppen *Tankens mosaik* gynnade pedagogerna, enligt dem själva, att få en fördjupad kompetens gällande strategier för läsinlärning och läsförståelse.

DISKUSSION

I denna diskussionsdel knyts studien samman; frågeställning med metod, teori och resultat. Det centrala i diskussionen är studiens syfte (Stukát, 2005), vilken är: ”Att få kunskap om pedagogers kompetensutveckling genom arbetet i en studiecirkel om läsinläring och läsförståelse.” Utifrån resultaten gör jag ytterligare tolkningar och värderingar samt reflekterar över aktionsforskningen som gjordes på Vindexskolan, och drar också slutsatser av det. Diskussionen inleds med hur olika förutsättningar kan spela in i den lärande organisationen.

Förutsättningar för gruppsamverkan och samtalskommunikation

I den lärande organisationen bör det, som tidigare nämnts, finnas både tid, plats och möjligheter för olika grupperingar av pedagoger att samtala, för att göra det möjligt att synliggöra det som sker i klassrummen och för att främja pedagogers lärande – att lära tillsammans med sina kollegor. Efter pedagogernas önskemål så var studiecirkeln i studien förlagda på Vindexskolan där pedagogerna arbetade, vilket underlättade deltagandet praktiskt och organisatoriskt. Det är också faktorer som den rent fysiska platsen för kompetensutveckling kan göra det lättare eller försvåra för pedagoger att ta del av fortbildning. Både var och när man förlägger fortbildning har också betydelse för pedagogernas möjligheter och vilja att ta del av den.

Den sociokulturella miljön erbjuder ett lärande som man återfinner hos Lev Vygotsky när han anger den proximala utvecklingszonen. Den innebär att en person lär sig mer i ett socialt sammanhang med andra som är mer kunniga än hon vad hon själv är; hennes kognitiva funktioner utvecklas mer då. Hon kan sedan själv på egen hand tillämpa de nya kunskaperna (Vygotsky, 1986). Man lär sig alltså i de sociala sammanhang som man är i. Vi lär av varandra i grupper, arbetslag och på olika kurser, oerfarna pedagoger lär av mer erfarna. Man formas också av det sammanhang, den skolkultur, som råder där man arbetar. I den lärande organisationen bör, enligt Ohlsson, ges tillfällen till medarbetare

att utbyta erfarenheter och utveckla kompetens och att dess erfarenheter och kompetenser tas tillvara i organisationen. (Ohlsson, 2004, s 32)

I studiecirkeln utbyttes erfarenheter även sett både från forskolläraryperspektivet och lärarperspektivet. Det kan ha vidgat erfarenheterna mer än om det endast var en yrkeskategori som deltog. Antagligen så skulle differensen ha varit större angående samtalsinnehållet i undervisningsstrategierna, om det hade varit lärare som undervisade elever som åldersmässigt låg längre ifrån varandra.

Ett professionellt yrkesspråk

I samtalen som ofta anknöt till de konkreta undervisningserfarenheterna kunde deltagarna, genom bland annat studielitteraturen, göra kopplingar till teorierna runt läsinläring, vilket kunde ge ett nytt ljus och förståelse för det som man redan gör i verksamheten. Kompetensen utvidgas och det kan komma hela verksamheten till nytta. *Tankens mosaik – Om mötet mellan text och läsa* – har skapat en djupare förståelse kring att **tänka**, för Stenssons bok ligger mer på att **göra**, som Eva ofta uttryckte det. I och med studerandet av boken och dess diskussioner lyftes teorierna bakom de läsinlärningsstrategier som pedagogerna hade börjat ta del av tidigare på skolan. Eva gav uttryck för att det har hänt något med hennes förståelse av de

bakomliggande teorierna, varför dessa läsinlärningsstrategier förespråkas. En kunskap som också avspeglade sig i samtalspråket, i ett professionellt yrkesspråk.

Genom att en yrkesgrupp i sin praktik har mött likartade uppgifter och problem har utövarna också genom samtal och systematisk forskning utvecklat ett gemensamt språk (metaspråk) för att tala om och teoretisera praktiken. (Colnerud & Granström, 2002, s 48)

I studiecirkeln gavs det möjlighet att studera läsforskning och hur man kan praktisera teorier, diskutera praktiken och samtala om detta med ett yrkesspråk som alla deltagarna förstod. Många forskare anser också att det är viktigt med ett professionellt yrkesspråk för att utveckla verksamheten (Colnerud & Granström, 2002).

Vi som grupp tycker jag också har utvecklats och vi har fått ett förhållningssätt och ett språk som jag tror kan berika hela verksamheten, speciellt om det är fler som vill inrikta undervisningen på att ha medvetna lässtrategier. /.../ (Enkät svar)

Pedagogerna i studien såg själva att de hade utvecklats och deras yrkesspråk hade betydelse för att utveckla hela verksamheten. Man kan här också fundera kring Lena Folkessons ord när hon studerade en lärares fortbildning som fick stor betydelse både för hennes teori och praktik.

Måste det nya tänkandet alltid innebära utveckling också på "göra nivån"? Kan det ibland handla om att ny kunskap ger ett nytt förhållningssätt, där själva konsekvensen av utvecklingen är att man ser fenomenet med nya ögon och därmed efterhand kommer att handla på ett nytt sätt? (Folkesson, 1996, s 22)

Det kan vara så att teorier som man får genom kompetensutveckling också kan behöva "ligga till sig", reflektionen kan ta tid för att det egna handlandet, det egna "görandet" skall införlivas med en själv. Nya kunskaper sammanfogas till tidigare erfarenheter och man kan omsätta det till eget handlande i den egna undervisningen. De nya kunskaperna och språk för dessa kan behöva internaliseras och det kan ta tid.

Det tar också tid att lära sig ändra sina metoder med boksamtal och textgenomgångar med eleverna. Det är också något som Monica Reichenberg, professor i allmän didaktik, hävdar och hon menar också att man som lärare inte kan ändra allt samtidigt, utan att man bör göra små förändringar successivt (Reichenberg, 2008). Kan det vara så att pedagogerna genom sitt deltagande i studiecirkeln reflekterar mer över sin undervisning och läsinläringsteorier? Nya kunskaper om barns läsning och läsförståelse tillfogas till tidigare kunskaper och internaliseras med läraren själv? Det skulle kunna innebära att strategier för läsinläring och läsförståelse når en djupare botten hos pedagogen. Genom studium av teorier och läsforskning blir det en djupare förståelse bakom "görandet" – strategierna. Pedagogernas metaspråk utvecklades och internaliseras, vilket är en viktig del för att vara professionell och utveckla verksamheten. Colnerud och Granström menar (2002) till och med att ett metaspråk är en av de främsta möjligheterna som lärarna har att utveckla yrkespraktiken. Genom samtal och med ett yrkesspråk finns det potentialer att få kunskaper och sprida yrkeserfarenheter. Det är därför angeläget att det skapas förutsättningar för att samtala om vardagsarbetet och även att få kunskaper utanför den egna praktiken.

Samtal knutna till vardagsarbetet

Samtalen i arbetslagen bör vara knutna till pedagogernas vardagsarbete i praktiken för att vara fruktbara, menar Ohlsson (2004). Han hävdar alltså att lärandet inte bara sker genom

samtal utan det skall vara knutet till ett konkret handlande som relateras till det vardagsarbete som pedagogerna står mitt uppe i. Här är det också viktigt att alla har en gemensam förståelse av uppgiften för att resultatet skall bli bra och det kollektiva lärandet gynnas, enligt Ohlsson (2004). Den gemensamma förståelsen av uppgiften kan bli tydlig i samtalen och som även kan visa sig i det konkreta handlandet i vardagsarbetet.

Det kollektiva lärandet kan inte ske enbart genom samtalen, utan i relation till det konkreta handlandet och vardagsarbetet i praktiken. Det förutsätter en ständig öppenhet att i samtalen ta in de konkreta erfarenheterna. Görandet, handlandet, kan därmed sägas utgöra en drivkraft för kommunikationen i laget och en förutsättning för praktiskt grundad gemensam förståelse. (Ohlsson, 2004, s 175)

Samtalen som bedrevs i studiecirkeln var till stor del knutet till det praktiska arbetet som utgjorde pedagogernas vardag, en pendling mellan teori och praktik. En angelägenhet att utveckla sin kompetens i läsinlärningsstrategier som gick hand i hand med praktiserandet av de kunskaper och metoder som kom upp i cirkeln och i studielitteraturen. En gemensam förståelse av uppgiften var grundläggande, vilket kan ha underlättats av den gemensamma pedagogiska grunden, och genom diskussioner samordnade man sitt handlande så att man hade likartade strategier i undervisningen och fick alltså genom samtalsformen ett konkret nedslag i vardagsarbetet: lärandet av lässtrategier kunde främjas och teorierna bakom dem kunde också lyftas fram. Det betyder inte att man gjorde exakt likadant och tänkte och tyckte lika om allt, men genom samtalen fanns det möjligheter att delge varandra och bli medveten om varandras tankar och tyckande, något som enligt Ohlsson (2004) understödjer det kollektiva lärandet.

I studiecirkeln *Tankens mosaik* fanns goda möjligheter till att utbyta erfarenheter och det skedde mycket i de berättande samtalen och reflektioner från dem, vilka inte i första hand var ifrågasättande utan mer av karaktären ”berätta vidare”. Den gemensamma pedagogiska grunden som fanns bland deltagarna, dialogen och även gemensamma visioner och framtidsplaner kunde främja lärandet. Ohlsson menar att samtalet och att man har gemensamma mål är viktigt för det kollektiva lärandet (2004).

Samtalen har stor betydelse för det lärandet som sker i skolan. Ohlsson (2004) anser att det är betydelsefullt ur lärandesynpunkt att de enskildas tankar och åsikter får utrymme i samtal, så att man kan lära av varandra. Lagets lärande är alltså beroende av samtalen som sker mellan deltagarna. I studiecirkeln fanns utrymme och tid för diskussioner och samtal om läsinlärning, läsförståelse, elevreaktioner och erfarenhetsutbyte.

Inkluderande skolutveckling

Det finns studier som visar på att samverkan i exempelvis arbetslag som är obligatoriska kan vara negativt för innehållet i det arbete som skall utföras (Ohlsson, 2004). Samstämmigt med detta är resultat i andra studier som belyser det frivilliga och informella samarbetet mellan lärare som fruktbar och utvecklande för arbetet (Olin, 2009). Arbetet i studiecirkeln *Tankens mosaik* faller under det frivilliga samarbetet och på pedagogernas egna initiativ, men under organiserade former, och ytterst en konsekvens av regeringens statsbidrag för *Läsa-, skriva- och räknaprojekt*. På Vindexskolan fanns en viss gemensam förståelse hos pedagogerna för utvecklingsområdet samt en av deltagarna som fungerade som ”eldsjäl” och kontaktperson. Folkesson menar att hur fortbildning påverkar den professionella utvecklingen och vilket genomslag den får i lärarens undervisningsteori beror också på om läraren tycker

att innehållet upplevs som relevant. Det har betydelse om läraren söker fortbildningen på eget initiativ eller om det är en pålaga från ledningen (Folkesson, 1996; Hargreaves, 2004).

En studie²¹ som utfördes i Kanada av Hargreaves (2004), professor i utbildningsledarskap och skolutveckling, visar att skolutvecklingsprojekt som var initierade ("internal") av lärarna själva upplevdes mycket mer positiva än de projekt som var utifrånstyrda ("external") och lagstiftande. Vid en närmare studie av de projekt som lärarna sa kom från dem själva, inifrånstyrda, visade sig att ungefär hälften av dem hade anknytning och var baserade på utifrånstyrda direktiv; alltså från regeringen och som var beordrat och lagstiftat och hade ett nära samband med reformer som kom från regeringen. Hargreaves analys var att det spelade inte så stor roll om skolutvecklingsprojekt var utifrånstyrda eller kom inifrån, utan det mest betydelsefulla var om projekten upplevdes som inkluderande eller exkluderande. Det som upplevdes som inkluderande av lärarna var när projekten både till sin utformning och sitt syfte kändes rätt och riktigt, och det var till dessa projekt som lärarna var mest positiva.

External change can lead to positive and productive teacher emotions if it is inclusive of teachers' purposes, respectful of their priorities and sensitive to their working and implementation conditions. In all this, the importance of teachers' feeling that, whatever the obstacles or the difficulties, they are still driving the change themselves cannot be overstated if change is to secure positive emotional engagement from them. (Hargreaves, 2004, s 301f)

En slutsats som Hargreaves gör är att lagstadgade reformer och beslut kan påverka lärare att internalisera egna skolutvecklingsprojekt i linje med de redan lagstadgade, projekt som lärarna är positiva till och som de är med och påverkar. Det behöver alltså inte råda ett motsatsförhållande mellan reformer på regeringsnivå och projekt som initieras av lärare själva, utan tvärtom kan lagstadgade reformer inspirera lärare till egna skolutvecklingsprojekt som är inkluderande. Det kan alltså leda till en inkluderande skolutveckling som upplevs positivt för lärarna.

Lärare som undervisade på high-school upplevde en stor tillfredsställelse i sina egna projekt speciellt när det gynnade de sociala relationerna med sina studenter utanför den schemalagda undervisningen (Hargreaves, 2004), medan grundskollärare (elementary teachers) kände sig nöjda när de tillsammans med sina kollegor förbättrade sin undervisning och lärandet i klassrummet²². Man kan här dra paralleller till deltagarna i *Tankens mosaik* som diskuterade

²¹ Studien är baserad på intervjuer av 50 lärare, undervisande på 15 olika grund- och gymnasieskolor (elementary och secondary schools) i distriktet Ontario i Kanada. Fyra lärare valdes ut av i rektorn på den aktuella skolan utifrån forskarnas önskemål; yngsta och äldsta läraren på skolan, blandade kön, representerande olika specialinriktningar och helst också minst en lärare från en kulturell minoritet. Intervjuerna höll på minst 60 till 90 minuter och fokus var att höra lärarnas emotionella relation till sitt arbete, deras professionella utveckling och skolutveckling. Tidpunkten för studien var övergången mellan två fullständigt olika regeringsreformer, från en socialistisk styrd till en konservativ regering och dess skolreformer. Det var alltså utgångspunkterna när man vill undersöka lärarnas känslomässiga upplevelser utifrån skolutveckling som var pålagd utifrån, lagstadgad, eller som kom inifrån dem själva, egna initierade projekt (Hargreaves, 2004).

²² Lagstadgade reformer som upplevdes som negativa för lärarna var: när reformerna genomfördes utan rådgörande med lärarna, att inte kunna undervisa effektivt på grund av dåligt utformande och råd av reformer, för stor press och arbetsbelastning, svårt med betygssättning, ett oacceptabelt tempo, tidsnöd, dålig implementering och svagt ledarskap.

Innan lärarna i Hargreaves studien blev tillfrågad om deras känslor utifrån lagstadgade reformer ("external") så fick de beskriva skolutveckling som de hade varit med om de senaste två åren och som var initierade av dem själva eller tillsammans med kollegor. I kontrast till deras i huvudsak negativa känslor angående lagstadgade regeringsreformerna så var lärarna överväldigt positiva till skolutvecklingsprojekten som kom inifrån dem själva eller från en kollega. En stor andel av lärarna, 80 %, hade känslor som stolthet, tillfredsställelse, förtroende, begeistring och att ha utfört viktiga uppgifter när de hade arbetat med projekt som kom från dem själva. Det

hur läsinlärnings- och läsförståelseundervisningen kunde förbättras för att öka elevernas läranden och där det gav en tillfredsställelse att förbättra sin kompetens tillsammans med sina kollegor. På frågan om vad som hade varit bra svarade en av deltagarna: *Framför allt de samtal vi fört med tydlig anknytning till vardagen och alltid spännande att lyssna på hur kollegorna arbetar* (svar i läsutvecklarnas utvärdering).

Den frivilliga organiserade gruppsamverkan i studiecirkeln kan sägas vara inkluderande skolutveckling enligt Hargreaves definition, och ha gynnat pedagogernas positiva intresse och lärande på ett annat sätt än om den enbart var beordrad av skolledningen, eller från kommun- eller regeringsnivån – utifrånstyrkt ("external"). Intresset för ämnet och även till viss del visioner för framtiden kan ha varit verkande för gruppsammanhållningen. En slutsats man kan dra är att skolledningen bör vara lyhörd för pedagogers vilja till kompetensutveckling och formerna för den, för om man har ett starkt intresse så är det troligt att man utvecklar det än mer och är positivt inställd, än om man är ålagd att delta i fortbildning som inte engagerar en personligen och som känns meningsfull. Enligt Hargreaves studie så är lärarnas egna projekt också ofta i linje med regeringens reformer för skolan (2004).

Det var hög närvaro på träffarna och det kan bero på, förutom det frivilliga deltagandet, att det fanns en stark drivkraft att fortbilda sig inom läsinläring och läsförståelse. Ytterligare en förklaring till den höga närvaron kan vara att kompensationstid fick tas ut för studiecirkeln. Liknande slutsatser dras i en studie som Skolverket lät genomföra (se fotnot 11) och som visade att studiecirkel som hade fungerat som förväntat i deras projekt, var speciellt på skolor där lärarna fått kompensation för studier när feriestudiedagarna blev ledig tid. Lärarna fick dessutom all litteratur (Skolverket, 1999). Det som kan ha bidragit till inkluderingen i studiecirkeln *Tankens mosaik* kan ha varit, förutom en vilja och ett intresse att förkovra sig inom läsinläringen, också praktiska faktorer som att man fick kompensationstid, studielitteraturen och den praktiska närheten till platsen för studiecirkeln.

Ett dilemma att lyfta fram i detta sammanhang är att om pedagogerna alltid får välja inriktning på kompetensutveckling så kan det skapa grupper inom skolan med olika kompetenser. Är det i så fall en fördel eller en nackdel? Vilken gemensam arena bör alla skolans medarbetare ha? Detta är frågor som är angelägna att lyfta för skolledning så väl som för arbetslag och den enskilda pedagogen.

Möjligheter för inkluderande skolutveckling

Ett långsiktigt utvecklingsarbete kan alltså bli gynnsamt ifall stöd och resurser finns både från regeringsnivå, kommunnivå och av den lokala skolans ledning som skapar de nödvändiga organisatoriska förutsättningarna som måste ligga som bas för utvecklingsarbetet. Pedagogernas delaktighet, entusiasm och kompetens bör påverka det utvecklingsarbetet så att de är inkluderade i skolutvecklingsprojekt. Ett organiserande både på högre såväl lägre nivå kan gynna eller missgynna pedagogernas förutsättningar för lärande och kompetensutveckling och därför är det viktigt att lyssna på pedagogerna som är verksamma i arbetet med eleverna. Det kan exempelvis gälla vilken kompetensutbildning pedagogerna vill ha.

innebar dock inte att projekten hade varit utan svårigheter och som de hade fått arbeta med för att kunna genomföra (Hargreaves, 2004).

Aktionsforskaren Anette Olin menar att skolutveckling kan beskrivas som en växelverkan, dialektisk process, mellan styrning och frihet, en slutsats hon drar utifrån sina forskningsresultat (2009) om skolutveckling. Det gäller att finna goda, hållbara strukturer, en inkluderande organisation där ett sådant fruktbart växelspel kan ske. Studiecirkeln *Tankens mosaik* var ett projekt i en inkluderande organisation, i ett växelspelet mellan regeringens *Läsa-, skriva- och räknaprojekt* via kommunens satsning på läsutvecklare och den lokala skolans pedagoger, vilka hade ett kompetensutbildningsbehov av läsinlärnings- och läsförståelsestrategier. Med Hargreaves definition (2004) kan man alltså tala om en inkluderande skolutveckling – riktlinjer från regeringsnivån att höja skolelevens läsnivå internaliserades med lärarnas vilja och entusiasm till fortbildning inom området.

Beslutet från regeringen som gav ekonomiska medel till kommunen gjorde att en organisation fanns ”utifrån”, (”external”) som passade ihop med behov och intressen ”inifrån”, (”internal”) på det lokala planet, med intresserade pedagoger. Många gånger kan det vara fråga om ”timing”, att fånga möjligheter när man ser dem. Både skolledare på kommunnivå så väl som på den lokala skolan kan bidra till att lärare känner sig inkluderade i skolutvecklingsprojekt, om de lyssnar aktivt och samtalar med de undervisande lärarna. Att lärarna känner sig involverade och är med och påverkar projekt bör finnas med i organisationen på alla nivåer. En medvetenhet om dess betydelse och möjligheter bör det verkas för. Skolledarna kan i bästa fall möjliggöra både ekonomiska såväl som praktiska förutsättningar för projekt som är i samklang med regeringsbeslut och de undervisande lärarnas egna projekt. Att ha en skolledare som förutsättningsskapare, alltså som möjliggör förutsättningarna inom enheten att ha forum för pedagogiska samtal som utgår från pedagogernas behov och vardagsarbete har stor betydelse för skolans utvecklingsarbete. Det förutsätter en lyhördhet. Skolledningens agerande är mycket betydelsefullt för skolutveckling. De i ledningen behöver inte alltid vara drivande och aktiva själva, utan de behöver framför allt hjälpa till att skapa förutsättningar (Skolverket, 1999; Rönnerman, 2004), vilket också skedde på Vindexskolan. I rapporten från Skolverkets läs- och skrivutvecklingsprojektet framhävs vikten av ledningens agerande.

Skolledningens agerande är av avgörande betydelse för projektets start, fortlevnad och framgång har vi förstått av våra samtal ute på skolorna. Skolledningen bör framhålla projektets betydelse genom att avsätta tid, samordna, uppmuntra utan att styra. Det är inte ens nödvändigt att skolledningen deltar aktivt. Ett utvecklingsprojekt bör föregås av gemensamma diskussioner och en gemensam vilja till förändring i kollegiet. Om projektet leds av eldsjälarna behöver de stöd och uppbackning av ledningen annars löper de risk att bränna ut sig. (Skolverket, 1999, s 126)

Det är betydelsefullt att skolledningen och pedagogerna har en gemensam vilja om vad och hur man vill utveckla pedagogernas professionalitet och utveckla den lokala skolan. Vad man skall satsa fortbildning på och organisatoriskt göra projekt möjliga att genomföra. Den eller de som driver projekt framåt, de så kallade eldsjälarna, behöver också känna ledningens förtroende och stöd för att orka vara drivande. Ledningen kan låta en drivande person eller grupp sköta en stor del av skolutvecklingsprojekt, utan att för den skull själv lägga ned en stor arbetstid på själva projektet och dess utformning. Däremot behöver ledningen hjälpa till för att skapa så goda förutsättningar som möjligt för att genomdriva utvecklingsprojekt och uppmuntra dem som håller i dem.

Det behövs förutom ledningsstöd också en ”eldsjäl” som tidigare nämnts, alltså någon som är en drivande kraft på skolan. En engagerad person eller en entusiastisk grupp som uppmärksammar skolledaren på pedagogernas intressen och behov av kompetensutveckling, sammanför dem som är intresserade, är pådrivande för att det skall fungera rent praktiskt, tar reda på fakta och information och att vara en länk mellan inspiratörer, föredragshållare med

flera, och gruppen av pedagoger för kompetensutvecklingen. Att ha engagerade personer på den lokala skolan är också något som majoriteten av de skolor som var involverade i Skolverkets läs- och skrivutvecklingsprojektet tog upp i sin utvärdering. Det är ofta en förutsättning för framgångsrika projekt (Skolverket, 1999).

En nackdel med att projekt drivs av en "eldsjäl" eller av en liten aktiv grupp är att projekten blir sårbart om någon av de engagerade personerna inte driver den längre. Något man bör fundera över är hur skolutveckling och olika projekt kan byggas in i både den kommunala såväl som den lokala organisationen. Ohlsson (2004) menar att det är strukturer som bär upp det kollektiva lärandet. Strukturer, eller med ett annat ord organisation, behövs för att underlätta och möjliggöra skolutveckling. Genom att de organisatoriska förutsättningarna skapades på Vindexskolan i en studiecirkels struktur, så kunde intresserade pedagoger träffas för kompetensutveckling och att ha pedagogiska diskussioner, planera för fortsatta aktiviteter och där förhoppningar fanns om en utveckling av läsundervisningen på skolan. Allt för att elevers läsförmåga skall öka.

Inkluderad skolutveckling är ett långsiktigt arbete som tar tid – och måste få ta tid. Pedagogikprofessor Mats Ekholm skriver att forskning visar på att det tar ungefär fem till åtta år innan en förbättring är ordentligt förankrad i skolan, och att det krävs mycket arbetsinsatser med det under tiden (Ekholm, 1998).

I ett enkätsvar framkom att en av pedagogerna såg en utveckling av studiegruppen och förhållningssättet till läsinläring, och där en önskan fanns att det skulle kunna påverka fler på skolan till att ha boksamtal. En önskan om en medvetenhet om läsinlärningsstrategier hos alla skolans pedagoger, vilket skulle kunna leda till ytterligare skolutveckling. Med det skulle också nya möjligheter kunna skapas. Monica Reichenberg menar också att läsförståelse är något som alla lärare bör arbeta med (Reichenberg, 2010). Hur kan man ha läsförståelseaspekten med i all undervisning där skolans alla lärare i de olika skolämnena i grundskolan är delaktiga och känner sig inkluderade i? Hur för man in det synsättet mer i den svenska skolan idag? Resultaten på de internationella undersökningarna PIRLS 2006 (Skolverket, 2007) och PISA 2009 (Skolverket, 2010) visar ju på att lärare behöver arbeta mer med läsförståelse, för att vända den nedåtgående trenden i svenska elevers förmågor i läsning.

En kompetent lärare utvecklar elevers läs- och skrivförmåga

Genom arbetet i studiecirkeln *Tankens mosaik* har deltagarna haft möjligheter att utveckla sin skicklighet som pedagoger genom att utöka sin kompetens att använda fler strategier och metoder i sin undervisning och diskutera detta med sina kollegor. Cristina Robertson, filosofie doktor i pedagogik, menar att det som utmärker skickliga och kompetenta lärare är bland annat att de har tillgång till många olika former av strategier, verktyg och metoder, och inte bara har sina ämneskunskaper. Hon menar vidare att den skickliga läraren också har en god verbal förmåga och kan använda sina kunskaper i interaktion med eleverna (Robertson, 2009). En kompetent lärare är det bästa läromedlet, enligt henne, och, som också nämndes i början av studien, "lärarkompetensen är den enskilda resurs som har störst betydelse för elevers resultat" (Gustafsson & Mellgren, 2005, s 20). Gustafsson och Mellgren framhåller också att en framgångsrik lärare använder olika undervisningsstrategier och har höga förväntningar på barns lärande

Den kompetenta läraren tar också eleven till nästa nivå när de har knäckt läskoden. Det sker, enligt Gunilla Molloy, docent i svenska med didaktisk inriktning, bland annat genom att de får samtala med varandra och läraren om texter (Molloy, 2010). Genom diskussionerna och

litteraturen som deltagarna läste i studiecirkeln kan de ha blivit mer medvetna om detta och vikten av att inte luta sig tillbaka och nöja sig med att eleverna börjar få flyt i sin läsning, utan arbeta vidare med läsförståelsen. Man kan inte bara lämna eleverna själva med bänkböcker, utan de behöver också vägledande samtal; samtal om strategier för att läsa mellan raderna, hur man gör när man generaliserar, förutser händelseförlopp, tolkar texter och drar slutsatser, hävdar Reichenberg (2008). I studiecirkeln diskuterades, studerades och sedan praktiserades detta i undervisningen, och pedagogerna kunde utveckla sin kompetens att leda lässamtal och använda sig av olika strategier och lära eleverna strategianvändning. Monica Reichenberg understryker att läraren måste våga undervisa och vägleda barnen, och inte lämna eleverna med så mycket "eget arbete" som har varit frekvent i den svenska skolan under det senaste decenniet (2008). En skicklig pedagog vet också varför han eller hon använder en viss strategi vid ett visst tillfälle, menar Reichenberg vidare. Därför är det av största vikt att lärare blir kompetenta i att undervisa i läs- och skrivinläring, och det är ett lärande som man kan utveckla under hela sin lärargärning, och det sker bland annat genom att man reflekterar både själv och tillsammans med andra kollegor, läser facklitteratur och tar del av aktuella forskningsresultat.

En gemensam pedagogisk grund för vidare reflektion – kritik och möjligheter

Det finns en kritik mot talet om den gemensamma pedagogiska grunden som man kan höra från Carlgren och Marton, och det är att alla bör omfatta "idén om det `rätta'" (Carlgren & Marton (2000, s 102). De är skeptiska mot den likriktning av metoder och synsätt som lärarstudenter utsätts för och som är "den rätta". De framför sin kritik när de poängterar vikten av att det bör finnas en professionell tolkningsbas i en professionell lärarutbildning. Med en professionell tolkningsbas menar de "en teoretisk grund och ett knippe intellektuella såväl som konkreta verktyg för den kommande yrkesverksamheten" (Carlgren & Marton, 2000, s 102). De anser att det är problem att utveckla den bland annat därför att det på lärarutbildningarna förmedlas att de blivande lärarna bör ha att en gemensam pedagogisk grundsyn, och med det menar Carlgren och Marton att det förväntas att alla blivande lärare bör omfatta en metod, ett förhållningssätt, en människosyn eller en kunskapssyn – en grundsyn som anses vara den enda sanna och rätta. Detta sker, enligt dem, på bekostnad av teoretiskt utvecklande av och organiserande av kunskaperna omkring läraryrkets frågor, vad lärare professionellt bör göra. De är därför kritiska till talet om den gemensamma pedagogiska grundsynen. Carlgren och Marton är även kritiska till att lärarkandidaterna skall lära sig att reflektera över den faktiska praktiska verksamheten, vilken inte stämmer med de teoretiska kunskaperna om hur det borde vara på fältet, för det finns ett glapp mellan utbildningens teoretiska och praktiska delar, menar de. De hävdar vidare att de blivande lärarna inte har fått verktyg för att förstå den verksamhet som de skall arbeta i, genom frånvaron av att lära sig att tala om och problematisera det som ligger i lärarens arbete (Carlgren & Marton, 2000).

I studien avses med en gemensam pedagogisk grund, som tidigare också sagts, "vissa gemensamma teoretiska grunder och kunskaper, erfarenheter och arbetssätt". En gemensam grund som skapar förutsättningar för en tolkningsbas som hjälper pedagogerna att analysera sin praktik bättre. Jag menar inte att en gemensam pedagogisk grundsyn är det "allena saliggörande" och "rätta", genom alla skall göra och tycka exakt likadant, men utifrån studiens kontext där deltagarna i studiecirkeln har haft vissa gemensamma kunskaper, teoretiska grunder, erfarenheter och arbetssätt – det som, enligt min förståelse, Carlgren och Marton benämner "en professionell tolkningsbas", så kan det finnas möjligheterna att lättare uppnå uppställda mål för verksamheten. Läger man också till att man försöker på ett professionellt sätt kommunicera med varandra med specifika termer och begrepp, teorier och

strategier som alla förstår innebörden i; ett professionellt yrkesspråk, så har man ytterligare redskap för att nå sina mål.

När arbetslag har en gemensam pedagogisk grund, en gemensam arena, och kan samverka i den kan det vara fruktbarande för konstruktiva möten som främjar en ny pedagogisk anda för att utveckla det professionella lärandet. Maria Apelgren skriver:

Samverkan i arbetslag förväntas leda till pedagogisk utveckling i skolan och att lärarna stärks i sin professionalism. Syftet är att det skapas ett konstruktivt möte på en gemensam arena via lagarbete och integration. Den samlade kompetensen i ett arbetslag förväntas leda till en ny pedagogisk miljö för lärande utvecklas. (Apelgren, 2004, s 123)

Deltagarna i *Tankens mosaik* hade en gemensamma grund som möjliggjorde en utveckling av lärandet varifrån man kunde foga nya kunskaper, ha samtal utifrån och som vara en del i den kollektiva reflektionen. Med tanke på den betydelsen som den hade för att främja lärandet så kan man dra den slutsatsen att långsiktiga utvecklingsplaner har goda möjligheter att lyckats om pedagogerna har en gemensam pedagogisk grund för sina reflekterande och berättande samtal. Förutsättningarna är också att pedagogerna anser att samtalen grundar sig på det som "är angeläget att finna svar på för att få verksamheten att fungera i praktiken" (Ohlsson, 2004 s 179).

En gemensam pedagogisk grund i inkluderande skolutvecklingsprojekt där man har en växelverkan mellan praktik, teori och gemensam reflektion i arbetslagen kan möjligheterna öka för en förståelse och utveckling av praktiken.

Svårigheter för inkluderande skolutveckling

Det som gjorde att dokumentationen i den metakognitiva reflektionsloggen inte blev som man hade tänkt sig, trots att man från början var mycket positivt inställd till den, var ofta att det praktiskt, tidsmässigt och organisatoriskt inte fungerade tillfredställande, enligt studiens pedagoger. Tidsbrist uttalades ofta. I dokumenterandet var den egna reflektionen en central del. I forskning framkommer det att lärare ofta upplever att de inte har tid till egen reflektion (Olin, 2009; Skolverket, 1999). Lärarens vardag är komplex och allt mer dokumenterande åläggs lärarna, inte minst efter införandet av Individuella UtvecklingsPlaner (IUP) för varje elev och lokala pedagogiska planeringar (LPP). Pedagogerna i studien upplevde att det var svårt att dessutom hinna dokumentera sitt eget lärande med den reflektionen som det innebar. Reflektionen, både den individuella och den kollektiva, är en förutsättning för en utveckling av den egna praktiken, anser flera forskare (Olin, 2009; Ohlsson, 2004) och även jag. För det behövs det avsatt tid. Det finns också åsikter om att ha tid är en fråga om prioritering och att säga att man inte har tid kan vara ett sätt att skylla ifrån sig, istället för att säga att man inte har gjort vissa saker (Skolverket, 1999, s 113).

Skolledningen har ett speciellt ansvar att organisera för att frigöra tid så att pedagogerna ges möjligheter till reflektion. En skicklig arbetsledare har överblick över arbetstiden och kan hjälpa till att disponera den (Skolverket, 1999). Att avsätta tid för dokumentation, reflektion och lässamtal med elever bör man göra vid schemaläggning, anser Westlund (2009). Det kan vara ett sätt att få möjlighet till att reflekterar bättre över sin undervisning, sina läsinlärningsstrategier och sitt eget lärande. Hur får lärarna utrymme för dokumentation och reflektion i det vardagliga arbete, både på den individuella nivån och på den kollektiva nivån? Det kan vara en organisatorisk fråga för skolledningen att ta ställning till. Pedagogerna kan

sedan planlägga hur tiden för dokumentation, reflektion och enskilda elevsamtal bäst passar in i sitt eget veckoschema – ett organiserande av tiden på individ- och arbetslagsnivå.

Utifrån föreliggande studies resultat bör tid även avsättas för kommunikativa samtal, att dela erfarenheter med varandra, för det kunde främja pedagogernas lärande mitt i det praktiska vardagsarbetet. Arbetet med att lära sig läsinlärningsstrategier kan alltså pågå i pedagogers vardagliga arbete om det avsätts tid, möjligheter och resurser för det.

Aktionsforskning som metod

Utifrån viljan att överbrygga klyftan mellan teori och praktik gjordes valet att ha aktionsforskning som forskningsansats. Med denna ansats har jag varit en i gruppen som har varit delaktig i praktiken, när möjligheter till kompetensutveckling i studiecirkeln fanns. Jag har också haft forskarrollen och kopplat teori och litteratur till skeenden som var i praktiken. Hur organisatoriska satsningar fått praktisk verkan i den lokala skolan har studerats och samtidigt har jag aktivt påverkat ledningen för att kompetensutvecklingen skulle komma till stånd på skolan för att höja det professionella yrkesutövandet i läsinlärningsundervisningen. Det som även har kunnat observeras är hur genuina vardagsfrågor inom läsinläringen på en lokal skola har varit fokus i kompetensutveckling. Genom aktionsforskningen har jag också kunnat delta aktivt och verka för en utveckling av praktiken, och alltså inte bara haft observatörens och analytikerns roll. Hade valet varit en annan forskningsmetod som exempelvis etnografins, så hade jag kunnat följa skeendena i kompetensutvecklingen och analyserat dem, men däremot inte aktivt verka för skolutveckling.

En risk med aktionsforskningen är att man blir för involverad i det som händer att man förlorar ”utanförskapet” i sin forskarroll. Ohlsson tar upp detta och menar att det finns en risk att aktionsforskare snabbt vill ha en förändring på gång för att vara till nytta. Han anser att forskning och praktikutveckling inte bör ha för täta band, att forskaren förlorar sin roll som kritisk reflektör (Ohlsson, 2004). Ohlsson förespråkar att forskaren mer skall vara som en kritisk reflektör som stödjer praktikernas i deras utveckling av sin profession. Jag håller med Ohlsson om de riskerna han tar upp med praktikerforskning och har försökt att vara medveten om dem och att inte vara för nära praktiken, utan att ha en växelverkan mellan närhet och distans genom att studera litteratur och ta del av andras forskning och teorier, ha diskussioner utanför praktiken, samt utbyte av tankar och kontakt med min handledare under hela forskningsprocessen. Detta har hjälpt till att skapa distansen till forskningspraktik och att växla mellan min roll som deltagare och forskare under hela studiens gång. Här kan också tidsfaktorn ha spelat en positiv roll för distansen, tidsrymden från sista studieträffen till uppsatsens färdigställande på ungefär ett år.

Styrkan i aktionslärandet är att deltagarna i organisationen blir mer medvetna om den kunskap som finns i verksamheten och kan tillgodogöra sig den (Tiller, 1999). Det i sin tur kan generera lärande av nya erfarenheter genom att nytolka tidigare erfarenheter. I studiegruppen fanns tidigare erfarenheter och kunskaper om läsinläring som lyftes upp och diskuterades, och med de nya kunskaperna som tillfördes både den enskilda individen såväl som gruppen kunde man se kunskaperna i ett nytt ljus. Aktionsforskningsspiralens delar blir aktuella: Ett planerande av lärandet i form av studiecirkeln, genomförandet av det, observationer och reflektioner över hur det har gått. Det i sin tur har lett till:

1. ny, justerad planering och främjande av strategier i läsinlärning och läsförståelse, och framtida planering i vår verksamhet
2. kunskaper om hur diskussioner utformas och hur det genererar lärande
3. kunskaper om hur inkluderande skolutveckling upprättas
4. kunskaper om vad en gemensam pedagogisk grund kan ha för betydelse för lärande och reflektion.

Brister i studien

En brist i föreliggande studie är att datainsamlandet skedde under så kort tid, endast under en termin. Om studien hade fortlöpt längre tid skulle man kunna se utvecklingsarbetet mer på sikt och vad arbetet hade lett till mer.

En annan brist är att studien grundar sig bara på en studiecirkel och som endast bestod av fem deltagare och två ledare, läsutvecklarna. Hade studien omfattat till exempel de fyra studiecirkelarna som var igång i kommunen under vårterminen 2010, så hade materialet varit större och det hade blivit en bredd på det genom att fler röster hade hörts. Om fler deltagare varit med i cirkeln så skulle säkerligen fler synpunkter och en större vidd i diskussionerna också ha framkommit.

Pedagogiska implikationer

Utifrån studiens resultat läggs följande pedagogiska implikationer fram:

När man utformar frågor vid studiecirkel liknande *Tankens mosaik* eller andra grupper bör man vara medveten om frågornas betydelse. Hur man utformar frågor för att uppnå det lärande som man avser och hur man stimulerar berättandet och reflektionen. Ett medvetet användande av olika typer av frågor kan bidra till att lärandet tar olika vägar.

Att schemalägga tid för reflektion och dokumentation kan skapa bättre förutsättningar för att bli en medveten lärare som reflekterar över sin undervisning och sitt vardagsarbete, och för följa och synliggöra både elevernas och sitt eget lärande. Det är även en organisatorisk fråga som skolledaren kan uppmuntra och stödja genom att tillsammans med pedagogerna diskutera hur det på bästa sätt kan genomföras och att det ges förutsättningar för det. Mycket bottnar i organisatoriska frågor för att möjliggöra att en skola blir en skola som satsar på språkutvecklande arbetsmetoder. Att även schemalägga tid för boksamtal redan när man lägger läsårets schema är ett sätt att få en vardagsrutin i sin ordinarie undervisning för att utveckla strategier i läsinlärning och öka elevernas läsförmåga.

Skolledningen bör i samarbete exempelvis med en grupp av skolans pedagoger planera för hur man organiserar långsiktigt inkluderande utvecklingsarbete. Det kan då möjliggöra att pedagoger kan få och utveckla en gemensam pedagogisk grund, vilket kan främja både det individuella såväl som det kollektiva lärandet. Möjligheter att påverka utvecklingsarbetet kan också skapa positiva känslor och arbetsglädje. Att skapa en organisation och hitta strukturer för språkutvecklande arbetsmetoder där läsförståelse av olika texter behandlas av alla lärare i alla ämnen. I organisationen bör man regelbundet behandla frågan hur man arbetar med läsförståelse och hur förbättringar kan göras, och då bör alla skolans pedagoger vara delaktiga. Arbetslag och intressegrupper bör arbeta kontinuerligt och ha tid avsatt för hur man utformar undervisningen för att uppnå optimalt lärande hos eleverna. Man kan också ha en grupp av pedagoger som på sitt ansvarsområde har att vara lite av en "expertgrupp" på den

lokala skolan, och där man under flera års tid använder sina kompetensutbildningsdagar till att fortbilda sig inom läs- och skrivinlärning, och som kan inspirera och delge övriga kollegor lärdomar som man får. ”Expertgruppen” skaffar sig kunskaper genom föreläsningar, studiebesök på skolor som har en god organisation för läsundervisning, där man kan ta del av deras tankar och reflektioner och även se praktiska lösningar som man har kommit fram till, för att få inspiration på hur man själv kan göra på den lokala skolan. ”Expertgruppen” tar även del av seminarier och läser aktuell facklitteratur. Denna grupp kan också få i uppdrag att söka extra medel för utvecklingsprojekt. Det kan vara kommunala eller statliga medel eller att man söker EU-bidrag. Att vara en grupp pedagoger som inspirerar varandra, har diskussioner och reflektioner tillsammans, ställer frågor och lyssnar på varandra kan ha stor betydelse för hur de språkutvecklande arbetsmetoderna utvecklas på den lokala skolan, och därför är det betydelsefullt att tid avsätts för sådana möten.

Ytterligare bör det finnas strukturer i den lokala skolans organisation för hur nyutexaminerade och nyanställda pedagoger får kunskap om hur man arbetar med läsinlärningsstrategier på skolan, och även ge dem stöttning i det praktiska elevarbetet. Ett välfungerande mentorskap kan ha stor betydelse här.

Förslag på fortsatt forskning

Forskning visar att olika skolor har olika ”kulturer” (Ohlsson, 2004). Man kan också tala om en ”kåranda”, alltså hur man kollektivt ser på samverkan, planering och förändring, och den behöver inte vara uttalad utan fungera som underliggande förhållningssätt. Detta gäller både svenska och utländska skolor. Forskningen visar att det skiljer sig åt på de lokala skolornas organisation och verksamhet, vilket har betydelse för hur lärarna arbetar. Skolkulturen har alltså en inverkan på lärarnas professionalism.

En forskningsfråga kan vara: "Hur går ett 'kulturbyte' till?" – att bli en skola som medvetet satsar på språkutvecklande arbetsmetoder med fokus på att tala, läsa och skriva i alla ämnen från att inte ha gjort det tidigare? Hur gör man för att *alla* skolans pedagoger skall bidra med sina kompetenser för att uppmuntra, stödja och utveckla elevernas språkliga förmågor? Hur sätts "kulturbytet" igång? Finns det några gemensamma faktorer med skolor som har bytt ”kultur”? Det man skulle kunna forska om är att få en samlad kunskap om nedanstående faktorer och hur de förhåller sig till varandra:

- Skolledningens stöd
- Pedagogernas utbildning
- Pedagogernas kompetensutveckling
- Långsiktigt/kortsiktigt inkluderande utvecklingsarbete
- Klassernas storlek
- Personaltäthet
- Speciallärarresurser
- Schemaläggning
- Lokaler
- Tillgång till lättillgänglig litteratur
- Skolans ekonomiska situation, till exempel om det har funnits några projektpengar, EU-bidrag eller dylikt för att sätta igång kulturbytet (som exempelvis i *Listiga räven*-projektet).

En forskning på detta område skulle eventuellt kunna visa på mönster vad som händer när en skola byter ”kultur” och hur skolutveckling kan befrämjas med fokus på läsinlärning och läsförståelse.

Fortsatt forskning skulle också kunna inriktas mot inkluderande skolutveckling enligt Hargreaves definition (2004), och undersöka vilka arbetsmetoder som främjar en inkluderande skolutveckling. Hur implementeras nya reformer för att lärare skall vara och känna sig inkluderade? Kan man, och i så fall hur gör man, för att bygga in möjligheter till inkluderande skolutveckling i organisationen?

SLUTORD

En av skolans viktigaste uppgifter är att hjälpa eleverna att utveckla ett rikt språk som är en tillgång när det gäller att fungera bra i samhället, kunna påverka sin livssituation och ha en god livskvalité. Pedagoger är här den viktigaste resursen och för att klara det undervisningsuppdraget måste han eller hon ha goda kunskaper – goda kunskaper från utbildningen som byggs på under hela yrkesverksamheten i form av: erfarenheter från undervisning och möten med elever och föräldrar, kompetensutbildning, diskussioner med kollegor både på den egna skolan och utanför den, reflektioner, studerande av facklitteratur och att hålla sig à jour med läsforskning. Genom arbetet i studiecirkeln *Tankens mosaik* har det funnits möjligheter att utveckla sin skicklighet i undervisningen genom att utveckla sin kompetens att använda fler strategier och metoder och diskutera detta med sina kollegor. Med pedagogens goda kunskaper i läsinlärnings- och läsförståelsestrategier och i ett gott samarbete med eleverna och deras föräldrar finns det goda förutsättningar att eleverna utvecklar ett rikt och blomstrande språk och en god läsförmåga.

REFERENSLISTA

- Anderson, G. L., & Herr, K. (1999). The New Paradigm in Wars: Is There Room for Rigorous Practitioner Knowledge in Schools and Universities? *Educational Researcher*, 28(5), 12-21.
- Anderson, G. L., & Herr, K., & Nihlen, A.S. (1994). *Studying Your Own School. An Educator's Guide to Qualitative Practitioner Research*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Allard, B., Rudquist M., & Sundblad, B. (2001). *Nya LUSboken: en bok om läsutveckling*. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Allard, B., & Askeljung, M. (2003). *Komplement till nya LUSboken: en bok om läsutveckling*. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Alleklef, B., & Lindvall, L. (2000). *Listiga räven, Läsinläring genom skönlitteratur*. Falun: En bok för alla.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod (2:a upplagan)*. Lund: Studentlitteratur.
- Apelgren, M. (2004). Samskapande av kompetens. I J. Ohlsson, (Red.), *Arbetslag och lärande. Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning* (s 123-138). Lund: Studentlitteratur.
- Bjørnedal, C.R. P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber AB.
- Blossing, U. (2003). *Skolförbättring i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, I. & Marton, M. (2000). *Lärare av i morgon.* (s 92-116) Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research* (3:e upplagan). London: Falmer Press.
- Chambers, A. (1998). *Böcker inom oss – Om boksamtal* (K. Kuick, övers.). Stockholm: Raben & Sjögren. (Original publicerat 1993)
- Colnerud, G., & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket. Om lärares yrkesspråk och yrkesetik* (2:a rev upplagan. Tidigare titeln Respekt för lärare). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Dechant, E. (1993). *Whole Language reading: A comprehensive teaching guide* (s 1-52, 134-140). Pennsylvania : Technomic Publishing Company book.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet* (B. Nilsson, övers.). Lund: Studentlitteratur. (Original publicerat 1995)

- Ekholm, M. (1998). *Lärare som förbättringsarbetare. En antologi om lärande på andra villkor: Skola i förändring*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Ely, M., & Anzul, M. (1993). *Kvalitativa forskningsmetoder i praktiken – cirklar inom cirklar* (övers. C.G. Liungman.). Lund: Studentlitteratur. (Original publicerat 1991)
- Fast, C. (2008). *Literacy - i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Folkesson, L. (1996). Jag tillhörde skolans kurs-maffia – Om lärares erfarenheter av professionell utveckling. I B.Lendahls & U. Runesson (Red.), *Vägar till lärares lärande* (s 20-32). Lund: Studentlitteratur.
- Folkesson, L. (2004). Aktionsforskning – på vems villkor? I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner* (s 111-123). Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2006). *Stärk språket Stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet* (I. Samuelsson, övers.). Uppsala: Hallgren & Fallgren. (Original publicerat 2002)
- Goodman, K. (1986). *What's Whole in Whole Language?* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gustafsson, K., & Mellgren, E. (2005). *Barns skriftspråkande - att bli en skrivande och läsande person*. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management*, Vol. 24(2), s 287-309.
- Keene, E.O. & Zimmermann, S. (2003). *Tankens mosaik - Om mötet mellan text och läsare* (U. Jakobsson, övers.). Göteborg: Daidalos AB. (Original publicerat 1997)
- Klinting, L. (1995). *Örjan - den höjdrädda örnen*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Kullberg, B. (1996). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (S. Torhell, övers.). Lund: Studentlitteratur. (Original publicerat 1996)
- Kvale, S., & Brinkmann S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2:a rev.upplagan) (S. Torhell, övers.). Lund: Studentlitteratur. (Original publicerat 1996)
- Lindö, R. (2000). Whole language i praktiken. I Svenskläraryrkeförbundet årskrift 2000, Svenskläraryrkesserien nr 223. *Att växa med språket* (s 57-74). Stockholm: Natur och Kultur.
- Längsjö, E., & Nilsson, I. (2005). *Att möta och erövra skriftspråket – Om läs- och skrivlärande förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmström, S., Györki, I., & Sjögren, P. (2006). *Bonniers svenska ordbok* (9:e upplagan). Stockholm: Albert Bonniers Förlag.

- McNiff, J., & Whitehead, J. (2005). *Action Research for teachers: A practical guide*. London: David Fulton Publisher.
- Molloy, G. (2010). "Läsningen är bara halva jobbet". *ALFA: En tidning för lärare om svenska, SO-ämnena och språk*. Lärarförbundet, (4), 34-35.
- Olin, A. (2009). *Skolans mötespraktik: en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Ohlsson, J. (Red. 2004). *Arbetslag och lärande. Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R., & Davidsson, B. (1991). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Regeringskansliet. *OECD: Svenska OECD-delegationens webbplats*. <http://www.sweden.gov.se/sb/d/5467>, 2010-06-26
- Robertson, C. (2009). Läraren är bästa läromedlet. *Pedagogiska magasinet: Lärarförbundets tidskrift för utbildning, forskning och debatt*, (4), 27-31.
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse: Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Reichenberg, M. (2010). Samtal om texten ger goda läsare. *ALFA: En tidning för lärare om svenska, SO-ämnena och språk*. (4), 28-29.
- Rönnerman, K. (2004). Vad är aktionsforskning? I K. Rönnerman (Red), *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner* (s 13-30). Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (1998). *Utvecklingsarbete – en grund för lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Scherp, H. (2003). *PBS: Problembaserad skolutveckling. Skolutveckling ur ett vardagsnära perspektiv*. Karlstad: Universitetsstryckeriet i Karlstad.
- Skolverket. Boglind, A., Dahl, E., Mattsson, A., Persson, U., & Wellton, L. (1999). *Skola i utveckling: Att upptäcka språket – En rapport om 44 skolors arbete med läs- och skrivutveckling*. (Serie: Skola i utveckling). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2007). *PIRLS 2006: Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i Världen*. (Skolverkets rapport, 305). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2008). *Grundskolan, 2000, reviderad 2008, Kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2008). *Nya språket lyfter! Diagnosmaterial för svenska och svenska som andraspråk för grundskolans årskurs 1-5*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket. (2009). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklass och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Skolverket. <http://www.skolverket.se/sb/d/618> 2010-05-31
- Skolverket. Statsbidragsheten. (2010). *Statsbidrag för åtgärder som syftar till att stärka arbetet med basfärdigheterna läsa, skriva och räkna: ansökan 2010 och uppföljning 2009*. Dnr 2010:128. <http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/23/37/Rapport%202009-2010.pdf> (2010-06-03)
- Skolverket. (2010). *Förordning om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket. <http://www.skolverket.se/publikationer> (2010-10-26)
- Skolverket. (2010). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap. Resultaten i koncentrat*. (Skolverkets sammanfattning av rapport 352, 2010). Stockholm: Skolverket. <http://www.skolverket.se/publikationer> (2011-01-22).
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Stensson, B. (2006). *Mellan raderna - Strategier för en tolkande läsundervisning*. Göteborg : Daidalos AB.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Smith, F. (2000). *Läsning* (S. Andersson, övers.). Stockholm: Liber AB. (Original publicerat 1997)
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap – Om lärprocesser och det kollektiva minnet* (43-72). Falun: Norstedts Akademiska Förlag.
- Tillet, T. (1999). *Aktionslärande – Forskande partnerskap i skolan* (U. Lindberg, övers.). Hässelby: Runa förlag.
- Trost, J. (2007). *Enkätboken* (3:e upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (1999). *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – samverkan, ansvar och utveckling*. Skr 1998/99:121. Stockholm: Utbildningsdepartementet. <http://www.regeringen.se/content/1/c6/02/52/02/0d1067b0.pdf>, s 99. (2011-02-22)
- Utbildningsdepartementet. (2011). *Förordning om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare och utnämning till lektor*. Skr 2011:326. Stockholm: Utbildningsdepartementet. (<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2011:326>. (2011-06-12)

- Velthuijs, M. (2002). *Grodan hittar en vän*. Stockholm: Berghs Förlag.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language* (rev upplaga av Red. Kozulin, Alex). Cambridge, Massachusetts: MIT Press. (Original publicerat 1934)
- Wahlbäck, J. (2001). *Litteratur som livskunskap? En etnografisk studie av elevers läroprocesser utifrån litteratur i en amerikansk skola*. (Pedagogiskt/didaktiskt examensarbete, rapport nr 2001:167, 10 poäng) Göteborg: Göteborgs universitet, Lärarprogrammet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse: Lässtrategier och studieteknik*. Stockholm: Natur & Kultur.

Reflektionsdagbok

Namn

| <u>Datum</u> | <u>Tid</u> | <u>Plats</u> |
|--|----------------------------------|----------------------------------|
| <u>Titel</u> | <u>Författare</u> | |
| <u>Litteratursamtal. Vad hände?</u> | <u>Vad lärde jag mig?</u> | <u>Hur lärde jag mig?</u> |
| | | |

BILAGA 2

Tankens mosaik - Slutsummering

2010-05-15

Trovärdighet av materialet

Jag har efter varje sammankomst gjort en sammanfattning och/eller delgett er citat av vad som sades under studiecirkelns gång.

A. Tycker du att de sammanfattningar som är gjorda är relevant och stämmer med tanke på vad vi diskuterade under studiecirkeln? Om inte, så kommentera det gärna.

B. Första gången på vår studiecirkel skrev vi ner våra förväntningar på kursen. Jag sammanfattade dem och gjorde om dem till frågeställningar. Det är ju bra att utgå från frågeställningar när man vill förbättra sin verksamhet, sin praktik. Man brukar börja med frågan **Hur...?** Det blev följande, som du kommer ihåg:

Frågeställningar

Hur kan vi:

1. utveckla strategier för läsning och läsförståelse?
2. fördjupa tidigare kunskaper som vi fått bl.a. genom boken *Läsa mellan raderna* av Britta Stensson?
3. utveckla våra kunskaper om läsning, läsförståelse och boksamtal, och att praktiskt arbeta med det i våra barngrupper
4. diskutera lässtrategier med kolleger
5. bli fler på skolan som vill utgå från litteratur i undervisningen.

På vilket sätt tycker du att följande har utvecklats?

1. Strategier för läsning och läsförståelse?

2. Fördjupanden av tidigare kunskaper som vi fått bl.a. genom boken *Läsa mellan raderna* av Britta Stensson?

3. Kunskaper om läsning, läsförståelse och boksamtal, och att praktiskt arbeta med det i våra barngrupper?

4. Att kunna diskutera lässtrategier med kolleger?

5. Att det blivit fler på skolan som vill utgå från litteratur i undervisningen?

C. Hinder

Finns/Fanns det några hinder, och i så fall vilka, till att ovanstående fem punkter inte har utvecklats så som önskats?

D. Dokumentation

Hur har det fungerat att dokumentera boksamtalen?

E. Hur går vi vidare?

Har våra lärdomar haft betydelse för det dagliga arbetet? I så fall på vilket sätt?

Hur går vi vidare?

Tack för att du tog dig tid att svara på frågorna !

Jag mailar min uppsats till dig innan den går till tryckning (men det dröjer ett tag) så har du möjlighet att komma med ytterligare synpunkter och att godkänna den delen som du är berörd av.

Kram
Jeanette